

**OLTRE LA PEDAGOGIA CRITICA,
VERSO UN NUOVO REALISMO**

Sentieri

**BEYOND THE CRITICAL PEDAGOGY,
TOWARDS A NEW REALISM:**

Trails

a cura di / editors
Umberto Margiotta

With the contribution of / Con i contributi di:

Bagnariol, Bucciarelli, Cardinali, Ceretti, Chiusso, Clama, Coco, Colinet, Craia, Cuzzato, Cuzzocrea, Dario, De Conti, Devecchi, Fedeli, Federici, Felisatti, Gargiulo Labriola, Giampaolo, Giroux, Grion, Mangione, Marchiori, Margiotta, Melchiori F.A., Melchiori R., Minello, Morselli, Murdaca, Ninni, Nirchi, Nuzzaci, Oliva, Olivieri, Papa, Strano, Tino, Tizzi, Torresan, Troiano, Valentini, Vitale, 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. Banzato (Università Ca' Foscari Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università Iuav Venezia), L. Binanti (Università del Salento), C.M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia), M. Costa (Università Ca' Foscari Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), E. Gattico (Università di Bergamo), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma) G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), I. Padoan (Università Ca' Foscari Venezia), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade da Educação, Universo Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzurriel (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 Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Demetrio Ria: PhD in Discipline Storico-Filosofiche, Università del Salento

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 4/2014: Daniele Morselli (Università Ca' Foscari Venezia, Diana Olivieri (Università Ca' Foscari Venezia), 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: Licosa S.p.A. – Signora Laura Mori – Via Duca di Calabria, 1/1 – 50125 Firenze – Tel. +055 6483201 – Fax +055 641257

FINITA DI STAMPARE DICEMBRE 2014



Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

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).

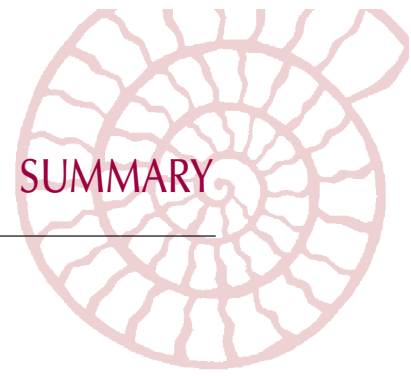
La valutazione dei referee

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**

DIBATTITO / DEBATE

- 15 **Umberto Margiotta**
La pedagogia critica e i suoi nemici / *Critical pedagogy and its enemies*
- 39 **Henry A. Giroux**
Quando le scuole diventano zone morte dell'immaginazione: un manifesto della Critical Pedagogy / *When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto*
- 53 **Luisella Tizzi**
Pedagogia critica: Henry A. Giroux e i problemi della scuola negli Stati Uniti. "Riacendere l'immaginazione" nell'era dei test e dell'accountability / *When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto*
- 67 **Rita Minello**
Anticipazioni di pedagogia critico-radical nel pensiero di Antonio Gramsci / *Antonio Gramsci as a forerunner of critical-radical pedagogy*
- 83 **Nadia Dario**
Sul concetto di generatività / *On the concept of generativity*
- 95 **Ida Ninni**
Bateson e Guattari: Prospettive utopiche per il presente / *Bateson and Guattari: Utopian Perspectives for the Present*
- 101 **Rita Minello**
Le istanze del criticismo kantiano nella filosofia dell'educazione francese contemporanea / *Instances of Kantian criticism in contemporary French philosophy of education*

STUDI / STUDIES

- 125 **Diana Olivieri**
Mente, cervello, educazione: la "forza" dinamica dell'intelligenza / *Mind, brain, education: The dynamic "force" of intelligence*
- 143 **Alessandra Gargiulo Labriola**
Riscrivere il futuro: innovazione, sfide e prospettive della ricerca educativa e formativa / *Rewriting the Future: innovation, challenges and prospects of educational research and training*
- 153 **Cristina Cardinali, Rodolfo Craia**
Il paradigma ri-educativo nel trattamento penitenziario. Azioni e valutazione possibile / *Re-educational paradigm in penitentiary treatment. Actions and possible evaluation*

- 167 **Emanuela Zappella**
L'integrazione lavorativa delle persone disabili in Italia: tra laboratori protetti e ingresso nel libero mercato del lavoro / *Supported employment for people with intellectual disability in Italy: between sheltered workshop and supported employment in enterprises*
- 177 **Roberto Melchiori, Francesco Maria Melchiori**
L'uguaglianza di genere nell'istruzione e nella formazione scolastica / *Gender equality in school education*
- 195 **Cristiano Chiusso**
Il sindacato oltre le competenze / *The Union Trade beyond the competencies*
- 207 **Paolo Torresan**
Diverse accezioni del concetto di "improvvisazione" nell'educazione linguistica: expertise, produzione, tecnica / *ifferent definitions of the concept of "improvisation" in language teaching: expertise, production and technique*
- 225 **Filippo Ceretti**
Il Digital Video Sharing come pratica educativa / *Digital Video Sharing as learning practice*
- 233 **Stefania Nirchi**
Learning through storytelling: from *Once upon a time* to Digital Storytelling / *L'apprendimento attraverso la narrazione: dal Once upon a time al Digital Storytelling*
- 239 **Daniele Coco**
L'esigenza di formazione nello sport e nelle attività motorie: tra economia e pedagogia / *The need of training in sport and physical activities: between economy and pedagogy*
- 255 **Ario Federici, Giovanna Troiano, Manuela Valentini**
Lo sport come progetto di vita / *Sport as a life project*

RICERCHE / INQUIRIE

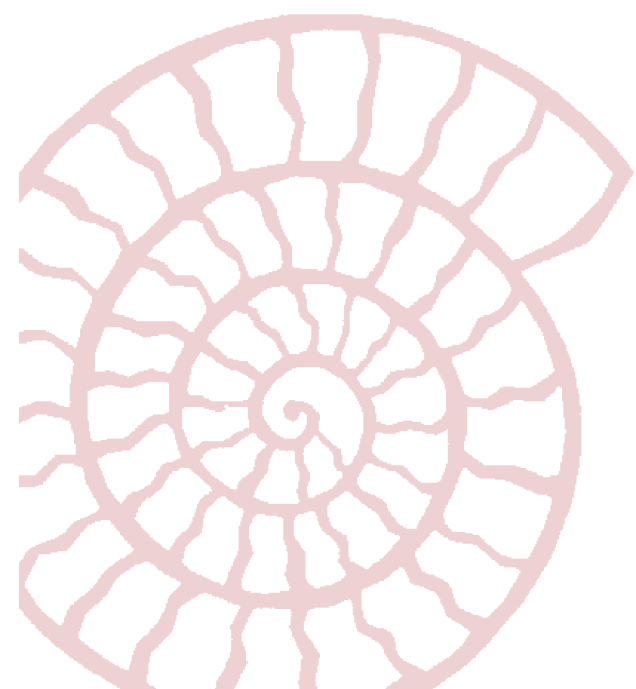
- 275 **Valentina Grion, Cristina Devecchi, Séverine Colinet**
"Not only academically oriented, but friendly and supportive": una ricerca sulla qualità della scuola dal punto di vista degli studenti di tre paesi europei / *"Not only academically oriented, but friendly and supportive": a research on students' perspectives of school quality in three European countries*
- 291 **Anna Maria Murdaca, Antonella Nuzzaci, Patrizia Oliva e Francesca Cuzzocrea**
Predizione della credenza di autoefficacia, dell'ansia e degli stili decisionali sui risultati universitari / *Prediction of self-efficacy, anxiety and decision-making styles on the academic achievement*
- 311 **Ettore Felisatti, Mario Giampaolo**
Personalizzare l'apprendimento nel contesto universitario / *Personalized learning in higher education*
- 329 **Lucia Papa, Maria Cuzzato, Luigi Clama**
La mediazione efficace: Una sperimentazione sulla Pedagogia della Mediazione e il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) di R. Feuerstein in classe / *Effective Mediation: An experimental study in regular school on the application of Mediation and Feuerstein Instrumental Enrichment Program*

- 351 **Concetta Tino, Monica Fedeli**
Una Leadership educativa a sostegno della crescita professionale dei docenti e dello sviluppo organizzativo / *An Educational Leadership to support teachers' professional growth and organizational development*
- 365 **Giuseppina Rita Mangione**
Digital Storytelling e ricerca in educazione. I risultati di ALICE: Adaptive Learning via Intuitive/Interactive, Collaborative and Emotional system / *Digital Storytelling and research in education. The results of ALICE: Adaptive Learning via Intuitive/Interactive, Collaborative and Emotional system*
- 381 **Silvio Bagnariol**
Costruzione di un ambiente di apprendimento analogico per la disabilità intellettiva nella secondaria di secondo grado / *Construction of an analogical learning environment for intellectual disability in the high school*
- 389 **Ritamaria Bucciarelli**
La lessicografia per la descrizione e l'analisi dei corpus linguistici / *Lexicography for the description and analysis of a linguistic corpus*
- 397 **Manuele De Conti**
L'influenza della pratica del dibattito regolamentato sull'abilità d'individuare le fallacie argomentative / *Influence of competitive debate practice on the ability to identify fallacies*

RECENSIONI / REVIEW

- 413 **Giuseppe Marchiori**
Aristide Gabelli, *L'uomo e le scienze morali. Una recensione* / *The man and the moral sciences. A review*
- 420 **Daniele Morselli**
Virkkunen, J. and Shelley Newnham, D., *The Change Laboratory. A tool for Collaborative Development of Work and Education*
- 423 **Gabriella Vitale**
Tuomi-Gröhn e Yrjö Engeström, *Tra scuola e lavoro: Studi sul transfer e attraversamento di confini*
- 426 **Andrea Strano**
Martha Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*
- 431 **Nadia Dario**
Evan Thompson, *Mind in life: Biology, phenomenology, and the science of mind*

435 COLLABORATORI / CONTRIBUTORS





Umberto Margiotta
Università Ca' Foscari, Venezia
margiot@unive.it

Après Charlie

Le tragiche vicende parigine degli scorsi giorni accompagnano la chiusura di questo numero. Nel prepararlo, volevamo fare il punto su un movimento che ha segnato profondamente gli orientamenti dell'educazione contemporanea, a livello globale. E notavamo come la pedagogia critica abbia contribuito a svelare le dimensioni in ombra implicate nell'educazione e nelle sue istituzioni. Il valore che le si riconosceva era appunto costituito dalla sua azione a favore del riconoscimento della natura storica e sociale dei processi educativi, dall'esigenza di guardare primariamente alle condizioni materiali e sociali nelle quali si sviluppano sia le pratiche educative che la riflessione sull'educazione, piuttosto che al "dover essere dell'educazione"; e conseguentemente nell'assumere un approccio alternativo rispetto all'orientamento normativo e regolativo della pedagogia tradizionalmente intesa. Ma, contemporaneamente si annotava la paradossalità di una operazione siffatta. Ovvero, nel momento stesso in cui avvertiamo il bisogno di sviluppare un bilancio della pedagogia critica non possiamo non sottoporla alla stessa operazione genealogica che essa sviluppò come principale sua azione di demistificazione della conoscenza ufficiale con il fallibilismo di Popper, e delle istituzioni scolastiche ed educative, a partire dal '68.

E l'operazione ha rivelato come e quanto i suoi limiti coincidano con i suoi nemici. Li abbiamo analizzati e li abbiamo individuati nella *sterilità della decostruzione* (attraverso il disconoscimento e la cacofonia dei fini); nella *accademismo* (che va a braccetto del praticismo per reciproche convenienze); e nella *sociologia*. E proponevamo un modo per uscire dall'impasse in cui l'insieme di questi nemici, organizzatosi nel frattempo stabilmente per entro le burocrazie infinite e la dominanza del pensiero unico dell'utile e del profitto ha finito per divorare l'educazione autentica. Per rilanciare la pedagogia critica – dicevamo – occorre che la ricerca pedagogica si volga ad un nuovo realismo, capace di ricostruire identità e certezze, e soprattutto capace di declinare il senso umano, troppo umano, della formazione; di liberarla dalle troppe incrostazioni e divisioni, e soprattutto dai lassismi che l'affliggono.

Le immagini parigine hanno, infine, squarciato il velo del buonismo rotto a tutte le bandiere. Pur con tutti i distinguo doverosi, abbiamo preso atto del fatto che per alcuni la fede è obbedienza alla verità, senza se e senza ma; da qualunque fonte derivi questa verità. Per noi la fede è, invece, ricerca della verità in spirito di libertà. La prima è una cultura della morte. La seconda è cultura della vita, per quanto faticosa e umana, troppo umana, sia questa vita. La prima rende immanente nel volere individualistico e soggettivo la agognata trascendenza del vero, la comprime e la perverte in una catena infinita di strumentalizzazioni e di

aberrazioni autogiustificantesi. La seconda apre, invece, l'esperienza dell'esistere alla trascendenza dell'essere e del vero, attraverso una ricerca di vita che, anche se dialettica e conflittuale, non può evitare di farsi cooperativa e dialogica.

Tra queste due visioni – dobbiamo prenderne atto con realismo – non vi è incontro possibile: la prima visione nega il senso stesso dell'accadere educativo come processo antropologico fondamentale di conquista della libertà e dell'autonomia, mentre la seconda appresta, elabora e sviluppa le condizioni, sia nella conoscenza che nell'azione, utili ad accompagnare, guidare e far maturare i processi fondamentali di qualificazione dell'umano. Che sorgono e si sviluppano certo nell'individuo, ma che non possono non maturare e fiorire e darsi forma se non nella relazione intersoggettiva, attraverso la parola e la generazione di valore per entro la rete di significati, riti e strumenti che chiamiamo cultura. Ciò rende irreversibile, reciproco e fecondo il legame tra educazione e democrazia. E dunque non possiamo limitarci più a testimoniare la democrazia come spazio generativo di autonomia e di responsabilità intersoggettiva. Dobbiamo difenderla.

Ma appunto qui si ripropone la questione centrale dell'educazione e della formazione, oggi. La democrazia, infatti, non la si difende erigendo muri: cosa peraltro insensata in un secolo di migranti, dove la mobilità delle persone, delle idee e dei beni si è fatta linfa di vita sia materiale che immateriale. Non trasformando la vita quotidiana delle persone in carceri diffuse, in reti di ghetti, in protocolli infiniti di micro-regole e di burocrazie: tutto ciò serve unicamente a perpetrare il potere delle caste e delle micro-caste che si annidano all'interno di ogni forma organizzata di vita sociale. Né la si difende formando e destinando le nuove generazioni ad orizzonti di democrazia che sradicano la speranza, insomma destinandoli a patrie senza padri, quelle cioè di cui parla Freud in *Totem e tabù*, in cui il padre mangia i propri figli e gode di tutte le donne. E' davvero ingenuo pensare che da una parte stia la tirannide e dall'altra la polifonia armoniosa del molteplice e della democrazia.

La forza irresistibile, invece, della democrazia e la sua fragilità insieme è nella trasformazione della molteplicità in unità, della negoziazione tra interessi particolari in interesse generale; e nella costruzione (sghemba ed errante e ricorsiva quanto si vuole) di una volontà generale nella quale impariamo a riconoscerci e ad appartenere. Insomma la democrazia la si difende continuando incessantemente a ricostruirla, mattone dopo mattone, atto dopo atto, parola dopo parola.

La democrazia è il nostro stemma di Sisifo. Che tuttavia non è affatto sterile come predicava Platone. Perché resta qualcosa di fondamentale, che concreta generazione dopo generazione e qualifica la direzione di senso delle traiettorie dell'umano. E questo qualcosa è appunto il rispetto originario, fundamentalissimo, irrinunciabile dell'altro: insieme limite e finestra di vita per ciascuno di noi. *E dunque come la formazione, la democrazia è un viaggio.*

Molte sono le lingue che incontriamo lungo il nostro personalissimo viaggio, molte le culture e i riti, infinite le forme di potere con cui confrontarsi. E il viaggio si fa formazione attraverso la traduzione, l'interpretazione e la generazione di valore delle esperienze e dei contenuti che le scelte e le decisioni (cui ci obbliga proprio il viaggiare) producono dando forma alle nostre credenze e alle nostre esistenze. Fino ad oggi abbiamo pensato che compito dell'educazione fosse quello di ascoltare le lingue e le culture in cui parla l'inconscio, la natura e la tradizione del soggetto, consentendone la traduzione intersoggettiva. Radicando poi questa opera continua di traduzione nei contenuti della conoscenza e dell'esperienza ci siamo illusi che ciò costituisse il contributo fondamentale dell'educazione e della formazione alla costruzione perennemente incompiuta della democrazia. Dobbiamo riconoscere di aver sbagliato, per difetto.

Gli educatori (e con loro i pedagogisti) dovrebbero invece porsi un compito più alto: che è quello di comporre il dibattito della città, di riconoscere le diverse lingue che la popolano, di generare la loro traduzione e di ricomporre le differenze facendosi artefici di una *comunità della comunicazione*, dove la relatività del bene comune sostituisca, in *interiore homine*, l'assolutezza illimitata di ciò che viene percepito come proprio. *La formazione delle coscienze* diventa così la nuova frontiera per la ricerca e per l'azione educativa e formativa, in questo secolo. Certo il tema è ambizioso, e la sfida davvero grande.

Ma nutriti della pedagogia critica, possiamo finalmente volgerci verso i nuovi orizzonti che la domanda di nuovo realismo comincia a dispiegare. Con una selva di problemi con cui cominciare a confrontarci.

Per cominciare, la Pedagogia dovrebbe riproporre a tema il problema della differenza generazionale, liberare la parola dai fantasmi dell'autorità ma al tempo stesso riscrivere il senso del limite e del suo riconoscimento nei processi formativi sia scolastici che intra-familiari.

E rilanciare una pedagogia del desiderio, coltivandola e alimentandola per entro i percorsi creativi di scoperta e costruzione della conoscenza e dell'esperienza. E ritornare a scoprire la legge come risorsa e non solo come vincolo. E combattere i tartufismi accademico-disciplinari, misurandosi sul terreno stesso dei processi di ricostruzione della conoscenza e della episteme alle frontiere della scienza e della tecnologia. Insomma promuovere un rinnovato processo di soggettivazione nel vivo delle nuove geometrie globali e dei nuovi equilibri che la società odierna impone alle culture giovanili. Perché si dia soggettivazione nuova e creativa non basta semplicemente insegnare ad assumere su di sé i pesi delle eredità culturali e disciplinari. Per riconquistare davvero la propria eredità è sempre necessario accompagnare le nuove generazioni nel fare contro di essa un gesto eccentrico, una mossa di spiazzamento o di rottura, un passo traumatico capace di introdurre discontinuità, differenza e vita nuova. Insomma creatività, mente, formazione dovrebbe costituire il nostro programma di ricerca e di azione.

Questo numero della rivista ospita, accanto alle ormai tradizionali sezioni dedicate agli *Studi*, alle *Ricerche* e alle *Recensioni*, una sezione iniziale di *Dibattito*, che vuole aprire una finestra sulle prospettive di pedagogia critica, più per allargare orizzonti che per definirne lo sfondo. Quali sono le propensioni e gli orientamenti della pedagogia critica? **Margiotta** e **Giroux** si confrontano su tali tematiche, attraverso il documentato lavoro di traduzione e ricostruzione di L. **Tizzi**. La pedagogia italiana, oltre a stare in prima linea sul fronte della critica pedagogica, anche nei suoi aspetti più radicali, può identificare nei suoi percorsi alcune radici del pensiero critico-pedagogico mondiale e ascriverne alcune preziose anticipazioni? Ne dibatte R. **Minello**, esaminando le anticipazioni della pedagogia critico-radical presente nel pensiero e nei testi di Antonio Gramsci. Per analoghe vie l'articolo di N. **Dario** ci riconduce ai principi della generatività, mentre il contributo di I. **Ninni** allarga le prospettive dell'inter-soggettività educativa attraverso le riflessioni di Bateson e Guattari. Infine, esiste la possibilità di un rapporto critico tra pedagogia e nuovo realismo? Se ne ravvisano i possibili sviluppi in un ulteriore contributo di R. **Minello** volto ad indagare la natura e la presenza delle istanze del criticismo kantiano nella filosofia dell'educazione francese contemporanea.

Gli studi e le riflessioni presenti nella seconda sezione di questo numero di *Formazione & Insegnamento* spaziano dalle dinamiche della ricerca (D. **Olivieri**), alle sfide e prospettive della ricerca educativa e formativa (A. **Gargiulo Labriola**). Il paradigma ri-educativo nel trattamento penitenziario viene affrontato nel con-

tributo esperto di C. **Cardinali** e R. **Craia**. Altre possibili forme di integrazione e/o uguaglianza dei diritti vengono affrontate da E. Zappella (integrazione lavorativa delle persone disabili in Italia), R. e F. M. **Melchiori** (uguaglianza di genere nell'istruzione e nella formazione scolastica), C. **Chiusso** (sindacato oltre le competenze). Dall'analisi di P. **Torresan** scaturiscono le accezioni del concetto di "improvvisazione" nell'educazione linguistica, mentre F. **Ceretti** e S. **Nirchi** esaminano, rispettivamente, la pratica educativa del Digital Video Sharing e quella della narrazione attraverso Digital Storytelling. Della formatività progettuale generata dalla sport si occupano, infine, il contributo di D. **Coco** e quello collettivo di A. **Federici**, G. **Troiano** e M. **Valentini**.

La sezione dedicata alla presentazione dei risultati di ricerca dei lavori scientifici di *Formazione & Insegnamento* offre da tempo uno spazio privilegiato a una comunicazione scientifica che si è profondamente modificata col tempo, in cui l'articolo scientifico rappresenta spesso il punto finale di una catena comunicativa, e necessita del valore aggiunto offerto dai seri processi di valutazione peer review.

Anche stavolta la sezione si apre con i report di alcuni importanti gruppi di ricerca nazionali e internazionali. V. **Grión**, C. **Devecchi**, S. **Colinet** presentano gli esiti di una ricerca sulla qualità della scuola in tre Paesi europei; il team A. M. **Murdaca**, A. **Nuzzaci**, P. **Oliva** e F. **Cuzzocrea** illustra gli esiti, indagati sui risultati universitari, della credenza di autoefficacia, dell'ansia e degli stili decisionali; E. **Felisatti** e M. **Giampaolo** hanno diretto le loro indagini ai fattori di personalizzazione dell'apprendimento nel contesto universitario, mentre il team di esperte della pedagogia della mediazione L. **Papa**, M. **Cuzzato**, L. **Clama** illustra gli esiti di una sperimentazione in classe sulla Pedagogia della Mediazione e il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. C. **Tino** e M. **Fedeli** operano nei contesti della Leadership educativa a sostegno della crescita professionale dei docenti e dello sviluppo organizzativo, mentre G. R. **Mangione** dibatte i risultati di un progetto europeo di Adaptive Learning via Intuitive/Interactive, Collaborative and Emotional system. S. **Bagnariol** definisce gli esiti relativi alla costruzione di un ambiente di apprendimento analogico per la disabilità intellettiva nella secondaria di secondo grado, R. **Bucciarelli** si occupa di lessicografia per la descrizione e l'analisi dei corpus linguistici, mentre gli esiti della ricerca di M. De **Confi** concernono l'influenza della pratica del dibattito regolamentato sull'abilità d'individuare le fallacie argomentative.

La natura critica e dialettica delle scienze dell'educazione può spostare in avanti le tradizioni di ricerca? Sosteneva Enrico Fermi che «in tutte le direzioni siamo circondati dall'ignoto e la vocazione dell'uomo di scienza è di spostare in avanti le frontiere della nostra conoscenza in tutte le direzioni, non solo in quelle che promettono più immediati compensi o applausi».

Il rispettoso tributo alle scienze dell'educazione di *Formazione & Insegnamento* procede con queste convinzioni, contro i nemici del pensiero critico.

Dibattito / Debate



La pedagogia critica e i suoi nemici

Critical pedagogy and its enemies

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia

margiot@unive.it

ABSTRACT

Critical pedagogy contributed to reveal the clouded dimensions of education and educational institutions. Its critical approach is firstly obtained by acknowledging the historical and social nature of educational processes. Secondly, it fosters the need to consider the primary relevance of social and material conditions involved in the development of educational practices and reflective practices about education. Ultimately, said critical approach is obtained by taking on an alternative slant on the normative and regulating leanings of traditional pedagogy – so that it is possible to regard it as a field of knowledge that is engaged in a continuous research and definition of its own tasks. Hence, this essay starts by identifying the merits and limits of critical pedagogy, and then focuses on its most contemporary aspects that could be retrieved in order to dialectically face its current enemies.

La pedagogia critica ha contribuito a svelare le dimensioni in ombra implicate nell'educazione e nelle sue istituzioni. L'approccio critico è costituito dal riconoscimento della natura storica e sociale dei processi educativi, dall'esigenza di guardare primariamente non agli "ideali educativi" ma alle condizioni materiali e sociali nelle quali si sviluppano sia le pratiche educative che la riflessione sull'educazione, e conseguentemente nell'assumere un approccio alternativo all'orientamento normativo e regolativo della pedagogia tradizionalmente intesa, per riguardarla piuttosto come "sapere" in continua ricerca e definizione dei propri compiti. Una volta riconosciuti meriti e limiti della pedagogia critica, il saggio ne individua i limiti ma anche gli elementi di attualità e di ripresa in confronto dialettico con i suoi nemici.

KEYWORDS

Critical Pedagogy, Deconstructionism, New Realism.
Pedagogia critica, Decostruzionismo, Nuovo realismo.

Introduzione

È paradossale: nel momento in cui avvertiamo il bisogno di sviluppare un bilancio critico della pedagogia critica non possiamo non sottoporla alla stessa operazione genealogica che essa sviluppò come principale sua azione di demistificazione delle istituzioni scolastiche ed educative, a partire dal '68. Se analizziamo le tendenze più interessanti che, a livello globale, interessano la fenomenologia dell'educazione nella società contemporanea, non possiamo non riscontrarvi come diffusi e ormai radicati i suoi tratti essenziali. Essa ha di certo contribuito a svelare le dimensioni in ombra implicate nell'educazione e nelle sue istituzioni. L'approccio critico è costituito dal riconoscimento della natura storica e sociale dei processi educativi, dall'esigenza di guardare primariamente non agli "ideali educativi" ma alle condizioni materiali e sociali nelle quali si sviluppa sia la pratica che la riflessione sull'educazione¹, e conseguentemente nell'assumere un approccio alternativo all'orientamento normativo e regolativo della pedagogia tradizionalmente intesa, per riguardarla piuttosto come "sapere" in continua ricerca e definizione dei propri compiti.

Tutto questo appare metabolizzato e diffuso. E tuttavia non ci liberiamo dal pensiero che proprio quell'*approccio critico si sia infine attardato nell'oblio delle origini e dei motivi che lo hanno generato, sì da sostituire la ricerca sulle cause con la retorica del disvelamento, non di rado paga delle ibridazioni che la animano.*

Ne consegue l'impostazione di questo saggio che, una volta riconosciuti meriti e limiti della pedagogia critica, ne individua gli elementi di attualità e di ripresa in confronto dialettico con i suoi nemici. Il che significa peraltro sgombrare il campo da commistioni e ibridazioni che fanno di quegli stessi nemici i nemici della ricerca pedagogica.

1. Genealogia della pedagogia critica

Quasi cinquant'anni separano gli inizi della pedagogia critica dall'attuale situazione storica. È innegabile che le fondamentali trasformazioni sul terreno della politica sociale e della riforma dell'istruzione sono rimaste molto al di sotto delle aspettative. Autonomia di giudizio e capacità di reagire criticamente, questi obiettivi della formazione dell'uomo sono degenerati in prescrizioni comporta-

1 La pedagogia critica punta a scoprire contraddizioni e costrizioni sociali nel campo dell'educazione. Essa solleva il problema delle «condizioni materiali basilari della società» (Gamm, 1979, 150) entro le quali sono iscritte le relazioni pedagogiche: *modo di produzione, società, potere e dominio, egemonia* sono le categorie centrali che consentono di impostare un'analisi critica dei processi educativi. Al centro della pedagogia critica si trovano l'istruzione e l'educazione considerate come aspetti fondamentali della «produzione e riproduzione della vita sociale» (Schmied-Kowarzik, 1981, p. 169 ss.). L'educazione viene iscritta nel processo di riproduzione della società come un «rapporto sociale di potere» (Gamm, 1970, p. 29) che poi viene messo a profitto politicamente. Solo in questo modo si ritenne di poter determinare il senso dell'agire pedagogico. Solo a partire dalla critica delle contraddizioni di una concreta formazione sociale si riteneva possibile sottoporre a riflessione la prospettiva dell'autonomia, della personalità capace di decidere di e per se stessa. L'impostazione emancipativa della pedagogia critica serviva a decifrare la *prassi pedagogica della società*, cioè a ricollocare tutte le misure pedagogiche nel contesto delle loro condizioni storico-sociali (Gamm 1979, p. 32).

mentali egotistiche che non raggiungono la dimensione profonda dei soggetti. La categoria dell'autonomia si è addirittura ridotta ad una cifra ideologica per designare una forza-lavoro permanentemente a disposizione. Gli ambiziosi obiettivi che avevano guidato l'offensiva delle riforme sociali nel settore dell'istruzione e dell'educazione: il superamento delle disuguaglianze sociali e la creazione di pari opportunità, la democratizzazione, lo sviluppo della coscienza critica – tutti questi obiettivi non sono stati realizzati ed anzi vengono travolti dal quel disastro che sono le attuali strategie politiche di privatizzazione, e dal processo di aziendalizzazione della formazione generale.

La pedagogia critica è dunque uno sguardo che pone attenzione alle questioni che le scienze dimostrative considerano non rilevanti ('sguardo negativo'). Lo sguardo è radicale perché ridiscute i propri saperi ed è regolativo perché indica obiettivi idonei a svolgere il compito di regolare l'universo discorsivo. Insomma l'assunto di fondo concerne la natura della conoscenza pedagogica: ciò che si dà nella pratica, si dà anche nel lavoro teorico. Guardare criticamente al proprio oggetto di studio significa considerare i modi in cui esso si è venuto a creare. E così lo sguardo critico investe l'educazione nelle sue pratiche e nei suoi contesti di vita quotidiani, disvela le dimensioni ideologiche implicate nelle quotidiane pratiche educative.

L'impostazione della pedagogia critica è indissolubilmente legata alle categorie dell'*autonomia* e dell'*emancipazione*. Emancipazione non significa solo la dissoluzione dei rapporti di dominio e di dipendenza. Significa soprattutto la «riduzione dell'eterodirezione» e la «crescente capacità dell'individuo di disporre di sé» (Gamm, 1972, p. 45). Dà forma ad un *concetto antropologico fondamentale di emancipazione*: l'eliminazione dell'eterodirezione fondata sui rapporti di dominio è anticipata dalla «emancipazione dell'essere umano che impara» (Gamm, 1970, p. 242)². Centrale a questo proposito è la critica dei limiti e dei pregiudizi del concetto di *soggetto autonomo, elaborato dalla modernità nella sua forma borghese*. La pedagogia critica mira a superare il carattere privatistico delle teorie dell'emancipazione e dell'educazione (Gamm 1972, p. 45), nel senso che le concezioni tradizionali cedevano all'illusione che l'obiettivo dell'autonomia potesse essere realizzato esclusivamente *all'interno* dell'interrelazione pedagogica, all'interno del rapporto pedagogico. Ma poiché la società esistente lavora contro l'autonomia, questa può essere raggiunta solo nella resistenza contro il *main-stream* sociale. D'altro lato la critica era diretta anche contro un isolamento individualistico dell'accadere educativo. L'autonomia non è l'opera della «forza morale di anime nobili» (Koneffke, 1995), ma deve essere conquistata in faticosi processi di formazione.. Uno dei criteri non secondari, infatti, della teoria critica dell'educazione è la convinzione che la crescita umana costituisca un processo inconcludibile (Gamm, 1970, p. 216). Sotto la permanente minaccia delle strategie sociali di seduzione, anche l'emancipazione deve costituirsi in progetto permanente. In questo modo al centro della pedagogia critica viene a trovarsi un concetto di *Bildung* profondamente modificato rispetto a quello della teoria classica. La pedagogia critica non costruisce più il rapporto morale e intellettuale dell'uomo col mondo nella prospettiva di un «perfezionamento privato degli individui» (Mollenhauer, 1979, p. 68), ma considera questo rapporto nei suoi legami con la complessità della società contemporanea. Il potenziale di razionalità critica racchiuso nella *Bildung* deve quindi essere attivato in un processo allargato, perché possa evolvere in processo

2 Cfr, Margiotta, 2015, in particolare il cap. 2.

storico, e precisamente nella forma di un agire capace di modificare le condizioni della convivenza umana, civile e sociale³.

1.1. *La società aperta e i suoi nemici*

Le origini di questo movimento vengono da lontano. Quando scrisse l'opera che gli diede fama e che gli aprì le porte della *London School of Economics*, Karl Popper non era conosciuto al di fuori dell'ambito accademico. *La società aperta* venne scritta in Nuova Zelanda, nel 1937, esule dalla nativa Austria per le sue origini ebraiche. Popper non voleva sviluppare una critica al sistema politico o economico occidentale. L'assunto di partenza riguardava, invece, la conoscenza scientifica. Non esiste scienza che possa produrre conclusioni definitive. Di conseguenza, in ambito sociale e politico, la popolazione deve guardarsi dagli esperti che dicono di conoscere il destino della società, di possedere la "verità". Nessuno conosce il futuro, neanche gli scienziati. La conoscenza scientifica è sempre congetturale e sempre fallibile. Popper quindi rigetta il socialismo scientifico e, ovviamente, il marxismo. Egli, tuttavia, decide di andare alle radici del pensiero occidentale, e di partire dalle sue origini. È stato Platone il primo nemico della società aperta, poiché per lui esistono leggi della storia che determinano il corso degli eventi umani. Quindi Popper lo considera il primo degli storicisti. In tempi più recenti, Hegel e Karl Marx: i *falsi profeti*. Il passaggio da società "chiusa" a società "aperte" è avvenuto per gradi ed ha coinvolto molte generazioni. Il progresso appare tutt'altro che irreversibile, com'è caratteristica di ogni processo sociale. Per Popper è, insomma, la fiducia nella razionalità dell'uomo a portare la società occidentale a diventare per prima una società aperta, una società che rende libere le facoltà critiche della persona.

Se dunque occorre far risalire a Popper la genesi di quelli che saranno gli elementi comuni della pedagogia critica, è tuttavia La Teoria critica della società, elaborata dalla Scuola di Francoforte, a costituire senza dubbio un riferimento centrale nello sviluppo della scienza critica dell'educazione. In particolare, l'indirizzo che si rifà a una teoria critica della società si basa fundamentalmente sulla distinzione tra teoria *tradizionale* e teoria *critica*, che fu elaborata da Marx nella sua critica di Hegel e della filosofia hegeliana e che poi Herbert Marcuse e Max Horkheimer hanno precisato per il programma di una teoria critica della società (Marcuse, 1980; Horkheimer, 1981). Questo concetto di critica, che dalla critica della società si allarga alla critica della scienza, delle forme della comunicazione interumana e delle forme della soggettività, è il punto di partenza della scienza critica dell'educazione⁴.

3 Abbiamo già mostrato, altrove, come le evidenze di questo radicalizzarsi del concetto di formazione nella società attuale siano intrinsecamente legate alla crisi del Welfare nelle società post-industriali e alla egemonia, ormai globale, del modello mercantile nelle politiche educative e formative. Cfr. Margiotta, 2011, pp. 95-123 e pp. 23-37.

4 Usiamo qui il termine 'critica' nel senso di Horkheimer, che la definisce come «lo sforzo teorico di illuminare criticamente la società attuale nell'interesse di una società futura organizzata razionalmente» (Horkheimer, 1937/1981, p. 49).

1.2. Dalla critica della scuola e della famiglia al ripensamento della formazione

Dentro il '68 non vi fu solo rivolta, ma la contestazione produsse riflessività. L'azione studentesca, infatti, ha avuto un prolungamento nel lavoro teorico degli intellettuali, agendo dentro e fuori dall'Università in crisi, Soprattutto dentro e proprio perché messa-in-discussione. Gli intellettuali raccolsero la sfida e operarono un riesame dei saperi e del sapere organizzato (universitario), insomma un riesame critico, ed epistemico. E fu una critica a più volti. Ispirata a più modelli di analisi. Fu un passaggio presente in tutti i paesi, ma in Francia ebbe il battesimo più netto e convincente. Lì il *transfert* da contestazione ad analisi culturale critico-radical si manifestò in modo più organico e complesso, nutrendosi anche della vivacità della cultura francese degli anni Sessanta, che tra marxismo critico, psicanalimento, strutturalismo e genealogia/archeologia dei saperi e delle istituzioni aveva operato una svolta profonda nella rilettura della cultura stessa. A partire proprio dalle istituzioni formative. Tutto ciò spiega come proprio dall'Università alla scuola e poi alle altre agenzie formative (dalla famiglia alla chiesa, all'informazione) si passi proprio a un'analisi critica dell'educazione e del suo sapere – la pedagogia – che più di altri saperi è esposto all'*ideologia*, ha una *valenza sociale* diffusa, si costruisce intorno a *ordini* (discorsivi e assiologici) antichi, vincolanti, funzionali al sistema politico e sociale. Pedagogia, che è un sapere che sta vivendo una spinta (o illusione) a *farsi-scienza*, ma che anche può e deve guardare a quale scienza e quindi a quale *uomo rivolgersi*, a quale *socializzazione*. Pedagogia, che per sua stessa natura, è obbligata a tematizzare i rapporti trascendentali tra *liberazione*, *emancipazione*, *formazione*. Questo complesso lavoro di rifiuto, di analisi e di ricostruzione della educazione e della pedagogia si radicalizzò e si sottopose a precise autoanalisi, revocando in dubbio il suo *identikit* tradizionale, smascherando le istituzioni educative e radicalizzandone la funzione, offrendo di sé il grado zero nella sua forma più radicale. Esercitando una critica della pedagogia che guardava a costruire una *pedagogia critica*.

La rivolta studentesca mise sotto il riflettore della ricerca intellettuale le istituzioni educative. Tutte. Viste nelle loro strutture tradizionali, nelle loro inefficienze, nelle loro finalità, nel loro ruolo in particolare sociale e formativo. Il lavoro fu imponente e chiamò a raccolta esperti di varie discipline, sollecitando in tutti un'ottica di lettura radicale, ora legata alla sociologia critica, ora alla psicoanalisi, ora al marxismo, ora allo strutturalismo decostruzionista. E andò a fondo nella interpretazione di struttura e funzione delle varie istituzioni educative. Due furono, in particolare, poste sotto tiro. La scuola e la famiglia. E di esse si dette una radiografia complessa e sottile, che ne fissava il ruolo sociale e le pratiche formative in relazione ai soggetti. Entrambe vennero considerate istituzioni *conformatrici*; organizzate per integrare, conformare, inculturare in modo convergente. Ma ognuna con le proprie specificità.

La scuola guarda all'ideologia da trasmettere e al disciplinamento dei soggetti. Althusser (1997) in particolare lesse la scuola come il primo apparato ideologico di stato. Bourdieu e Passeron (1972) lo interpretarono come riproduttivo (di competenze, di valori, di ideologie) e come selettivo. Don Milani – per una sua strada precedente e indipendente rispetto al '68, ma con un testo che influì sui movimenti: *Lettera a una professoressa* – sottolineò l'aporia selezione/emancipazione, da mettere al centro di ogni analisi della scuola. Poi le analisi si affinarono ancora di più: attraverso Foucault e la sua lettura della scuola come istituzione di controllo dei capi, degli spiriti, dei saperi, con al centro la cerimonia intrigante dell'esame e la disposizione degli spazi e/o l'uso dei tempi; attraverso Bourdieu e *La lezione sulla lezione* (1991) che ne mostra strutture e funzione co-

gnitiva ed etica, accorpata intorno alla sua codificazione autorevole/autoritaria e trasmissiva.

La famiglia fu anch'essa riletta *ab imis*: alla luce di marxismo, sociologia critica, psicoanalisi. Sulla scia della Scuola di Francoforte, ma anche delle pressioni dell'antipsichiatria inglese. La famiglia fu denunciata come formatrice di personalità autoritarie e conformistiche, come strutturata intorno al ruolo del padre (figura di dominio e di regola al tempo stesso e fulcro delle dinamiche familiari, riletto alla luce del mito di Edipo, che porta con sé la produzione di nevrosi nel nucleo familiare e la necessità di emancipazione: di dissenso, di rivolta, di de-costruzione. Così si passa da una società senza padre a una rivolta contro il padre, all'anti-Edipo alla luce di testi che sono divenuti dei manifesti e teorici e pratici. Così si va oltre la famiglia e la sua struttura. Si postulano e si sperimentano altre forme di convivenza proprio per decretare la morte della famiglia, come radicalmente enunciava l'antipsichiatra Cooper (1972).

Partendo dal principio-emancipazione la cultura del '68 assegna un ruolo-chiave al soggetto, ma a un soggetto de-empiricizzato, e ripensato oltre il suo essere qui e ora, legandosi al suo profondo e al suo status dialettico. Tale soggetto viene decostruito rispetto al sistema socio-ideologico, va nutrito dei suoi bisogni più autentici (più profondi), va liberato e potenziato, ma rinnovandolo al tempo stesso. L'operazione è complessa ed è tutta pedagogica. Intanto va messo in mora il mito dell'adulto, e di una adultità integrata, socialmente efficace ma anche socialmente subalterna e dominata da stereotipi non rivolti a valorizzare l'in-sé del soggetto, ma il suo essere-per-altri. L'inconscio stesso, allora, viene riletto oltre il Padre e il suo ruolo di Significante, per svilupparne un'identità più dinamica e più aperta, fissandolo come macchina desiderante al cui centro vi è l'Eros, che esprime vitalità, attività, pulsioni attive e comunicative. Anche del soggetto si vuole raggiungere il suo grado zero ora per via decostruttiva ora per via psicoanalitica. Così come avveniva per le istituzioni educative. Guardando qui a un soggetto che sta oltre ogni microfisica del potere, smascherata, decostruita e de-legittimata, per operare a favore di un soggetto liberato e che si vive alla luce del suo *identikit* più profondo, che si attiva proprio nella dinamica dei suoi affetti e dei suoi bisogni primari. Così la sua liberazione si fa duplice: dal condizionamento sociale e istituzionale e da un inconscio (o coscienza di sé, strutturata dall'Edipo) borghese, socialmente definito, per dar forza, invece, a un io-dell'-Es che si apre progettualmente sul mondo e lo ri-ordina partendo da sé. Testi come *Il mito dell'adulto* (1971) o *L'autogestione pedagogica* (1973) di Lapassade, come *L'anti-Edipo* di Deleuze o Guattari (1975), come *Emilio perverso* di Schérer o *Co-ire* di Schérer e Hocquenghem, stanno proprio su queste frontiere e, se letti unitariamente, manifestano questa ridefinizione radicale e critica del soggetto. Ma su questa frontiera si saldano anche le ricerche dell'ultimo Foucault, da *Microfisica del potere* (1977) a *La cura di sé* (1985), che fanno emergere l'azione condizionante del potere (socio-economico-politico organizzato come ideologia) e la sua capillarità che tra famiglia, scuola, vita sociale trama l'interiorità stessa del soggetto e domina i suoi ruoli e le sue funzioni; come pure emerge il dispositivo-chiave di questa liberazione/ricostruzione: la *cura di sé* (o *cura sui*), che è coltivazione del proprio io, di un io che si fa sé (persona e carattere), di un proprio progetto di autoformazione e di comunicazione (interpersonale e sociale), su cui il Foucault di *Ermeneutica del soggetto* (2003).

Anche la pedagogia uscì dal '68 ripensata, riorientata, riproblematizzata e più conscia della propria complessità, anche aporetica. Come teoria, come episte-

mologia, come teoria dell'azione. La pedagogia analizza se stessa, proprio come sapere con effetti che furono radicali e critici e, pertanto, potenzialmente inquietanti e innovatori. E anche qui i testi-chiave non mancano. Da Charlot a Broccoli (fortemente agito dal pensiero di Althusser), da Snyders a Lapassade, da Oury a Lobrot, a Ardoino, a Lourau e Mialaret (in parte), ad altri ancora. Anche qui si smaschera, si demistifica, si decostruisce, si interpreta, si guarda al grado zero. E l'operazione compiuta fu imponente: pose in luce i condizionamenti, le vocazioni e l'infrastruttura teorica della pedagogia. Proprio dal '68 prese corpo l'immagine nuova del sapere pedagogico, costruito sulla dialettica aperta e senza sintesi e antinomica tra ideologia/scienza/utopia. Della pedagogia – come discorso e come sapere e come sapere pratico-teorico e teorico-pratico – si affermò un'immagine assai sofisticata e complessa. Ne fu sottolineata la tensione tra dispositivi teorici che la animano e la necessità di fare, sempre, auto-critica e con metodologie genealogiche attente e ricorrenti, proprio per possedere, e in situazione, lo spettro antinomica dell'educazione tutelarne, così, sia la ricerca sia la funzione progettuale. Il '68 insomma fu una cerniera.

2. L'educazione aperta e la Pedagogia critica: sulle spalle di giganti

Come l'aurora si trasforma in alba e i raggi del sole consentono di illuminare via via i tratti distintivi delle cime più alte, così avvenne per l'emergere di alcuni dei contributi più importanti che la pedagogia critica fornì all'educazione.

2.1. Ivan Illich: *Descolarizzare la società*

Sia l'uomo sia l'autore fu molto presente in Francia durante gli anni settanta. Egli rese popolare il termine *convivialità*, anche se pochi sanno ch'egli l'aveva ripreso da Brillat-Savarin. Le sue opere più lette erano: *La Convivialità*, *Descolarizzare la società* e *Nemesi medica*. Illich fu il più lucido dei critici della società industriale. Volle scriverne l'epilogo e lo fece. Un tempo famose in Francia, le tesi di Illich sono forse state dimenticate, ma non sono mai state invalidate. A partire da esse, la società industriale ha perso ogni giustificazione teorica. Essa non ha origine se non grazie alla stupidità dei suoi membri e al cinismo dei suoi dirigenti. A partire dal 1976, tuttavia, Illich cessò d'occupare la prima pagina dei giornali e di dialogare con i grandi di questo mondo. La sua presenza in Francia si fece sempre più rara, tanto che la seconda metà della sua vita, dal 1976 alla sua morte, il 2 dicembre 2002, è per la maggior parte un mare sconosciuto dal quale emergono eventualmente due isole, *Il Genere e il Sesso* (1983) e *Nella vigna del testo. Per un'etologia della lettura* (1991). Prima del periodo francese, gli anni di Cuernavaca furono segnati dalla pubblicazione progressiva di quattro libri che suscitarono dibattiti nel mondo intero: *Descolarizzare la società*, *Energia ed equità*, *La Convivialità* e *Nemesi medica*.

Siccome le *professioni* sono quei corpi costituiti per la produzione di *servizi*, le controversie di Cuernavaca rappresentarono la prima critica coerente del professionalismo in sé. Gli anni di Cuernavaca furono un'epoca d'intensa elaborazione concettuale e videro la creazione di una vera cassetta degli attrezzi per il pensiero critico, una scommessa sulla maturità dei grandi dibattiti pubblici futuri.

Molti studenti, specie se poveri, sanno per istinto che cosa fa per loro la scuola: gli insegna a confondere processo e sostanza. Una volta confusi questi due momenti, acquista validità una nuova logica: quanto maggiore è l'applicazione,

tanto migliori sono i risultati; in altre parole, *l'escalation* porta al successo. In questo modo si «scolarizza» l'allievo a confondere insegnamento e apprendimento, promozione e istruzione, diploma e competenza, facilità di parola e capacità di dire qualcosa di nuovo. Si «scolarizza» la sua immaginazione ad accettare il servizio al posto del valore. Le cure mediche vengono scambiate per protezione della salute, le attività assistenziali per miglioramento della vita comunitaria, la protezione della polizia per sicurezza personale, l'equilibrio militare per sicurezza nazionale, la corsa al successo per lavoro produttivo. Salute, apprendimento, dignità, indipendenza e creatività si identificano, o quasi, con la prestazione delle istituzioni che si dicono al servizio di questi fini, e si fa credere che per migliorare la salute, l'apprendimento ecc. sia sufficiente stanziare somme maggiori per la gestione degli ospedali, delle scuole e degli altri enti in questione. Illich mostra che il sistema scolastico svolge oggi la triplice funzione che nella storia fu sempre prerogativa delle chiese più potenti. È insieme il depositario del mito della società l'istituzionalizzazione delle contraddizioni del mito e la sede del rituale che riproduce e maschera le discordanze tra mito e realtà. Oggi il sistema scolastico, e l'università in particolare, offrono ampie possibilità di criticare il mito e di ribellarsi alle sue perversioni istituzionali. Ma il rituale che impone la tolleranza delle contraddizioni fondamentali tra mito e istituzione è ancora largamente incontestato, in quanto né la critica ideologica né l'azione a livello sociale possono produrre una società nuova. Solo spezzando l'incantesimo del rituale fondamentale della società e distaccandosene e riformandolo si può arrivare a un cambiamento.

2.2. Paulo Freire e la Pedagogia degli oppressi

Nella sua *Pedagogia degli oppressi* (2002, p. 40) Paulo Freire fa esplicitamente riferimento al testo di Frantz Fanon *I dannati della Terra* lì dove parla della situazione di oppressione e del vissuto degli oppressi. Analizzando la situazione di oppressione Paulo Freire riprende la riflessione di Fanon sulla dualità della psicologia del colonizzato che costruisce con chi l'opprime un rapporto da doppio legame: repulsione e attrazione, respingimento e identificazione, odio e amore. Questa condizione rende confuso l'oppresso che non riesce a localizzare concretamente il focus del meccanismo di dominio; il processo educativo, che opera con gli adulti attraverso la partecipazione attiva alla costruzione del proprio percorso autoformativo, attiva un processo di presa di coscienza che struttura gli strumenti della decodifica del mondo e della situazione di oppressione. Non capendo i motivi della propria sofferenza l'oppresso finisce per agire una aggressività orizzontale che colpisce i suoi compagni di miseria e di esclusione; non riesce a trasformare questa aggressività in una azione critica di tipo verticale rivolta verso chi lo domina, lo disumanizza calpestando la sua dignità e provocando dentro di lui un sentimento di svalorizzazione totale della propria persona. Questa situazione porta l'oppresso a costruirsi un falso sé che non si rende conto di essere posseduto dall'Altro; questo processo relazionale che reifica chi si trova in posizione di subalternità diventa un meccanismo che rende la persona estranea a se stessa. Questa falsa visione di sé porta ad una falsa visione del mondo e del suo funzionamento e anche all'accettazione della situazione di oppressione che costituisce la base stessa del processo di disumanizzazione che fa perdere ogni dignità e annulla la coscienza. Contro questa oppressione Freire propone la formazione come un viaggio che conduca il soggetto dall'esistere nell'immediatezza dell'oppressione alla coscienza dell'esistere e quindi all'autocoscienza. E il

processo di apprendimento viene appunto descritto come processo progressivo di coscientizzazione che vede l'alunno passare dal pensiero magico a quello transitivo per arrivare alla coscienza critica.

I lavori pedagogici di Paulo Freire non sono dei modelli, sono dei messaggi. Inviti a riconoscere, mettere in discussione ed offrire alternative al carattere selettivo dei sistemi educativi. Sistemi che altrimenti sono semplici veicoli di un carattere sempre più diffusamente competitivo di una società che non conosce altre gerarchie che quelle del profitto. Proprio Balducci (1977) è fra i primi ad accostare D. Milani a Freire: se il primo diceva semplicemente che un gruppo di 27 ragazzi è anche un gruppo di 27 maestri, che il magistero è circolare, Freire riassume l'idea dei circoli di cultura nella frase nessuno educa nessuno, le persone si educano insieme. In modi diversi, due disobbedienti; in primo luogo alla logica della violenza e delle armi. In contesti diversi, due esiliati; chiamati a riconfigurare nei nuovi contesti la propria riflessione pedagogica investendo nel dialogo.

In ambito educativo, l'attenzione per le condizioni e le potenzialità relative alla cittadinanza attiva e partecipata significa tenere conto delle strategie di chi prende parte ai processi di apprendimento anche a partire dalla constatazione che senza politiche di riconoscimento e inclusione sarebbe arduo generare sentimenti di responsabilità civile e sociale. Dal punto di vista della ricerca, tale prospettiva pone il problema della co-produzione delle conoscenze, inteso come rapporto di reciprocità, ma anche di co-tutorialità fra ricercatori e soggetti sociali. Riconoscimento e co-tutorialità sono due temi che accomunano le pratiche di Freire e D. Milani.

Ma quali dunque i saperi necessari alla pratica educativa? In *Pedagogia da autonomia*, pubblicata in formato tascabile un anno prima di morire, Paulo Freire riporta la riflessione sui saperi non alla scelta di un rigido canone, ma alla necessità di leggere la relazione dialettica e dialogica fra educazione e ricerca che si incontrano una nel corpo dell'altra (1996, p. 32). Nello stesso testo, Freire mette al centro della qualità dell'insegnamento il riconoscere ed assumere l'identità culturale e rispettare l'autonomia di chi apprende. Insieme a questo rispetto per l'altro Freire afferma il ruolo essenziale della curiosità. L'esercizio della curiosità è, per lui, essenziale per la costruzione e la produzione delle conoscenze, per saper prendere distanza ed esercitare sguardo critico, per sviluppare le capacità di domandare e confrontare. Capacità che sono costitutive del processo di conquista o riconquista della propria identità culturale, e che ha il suo passaggio centrale nell'assumere ed essere assunti da una lingua e un discorso, da parte di chiunque, singolo o nazione, debba liberarsi da una condizione di dipendenza (Freire, 1992, p. 178).

2.3. La scuola che boccia, boccia se stessa. La lezione di Don Milani

Il 6 dicembre 1954 un ragazzo poco più che trentenne raggiungeva una sorta di Siberia ecclesiastica: una manciata di casupole sul selvaggio monte Giovi, in Mugello, senza acqua, luce, strada, abitate da pastori e boscaioli analfabeti. Lì egli sarebbe vissuto per tredici anni; lì egli è sepolto. La sua singolare colpa era stata quella di individuare con nettezza, nella parrocchia operaia di S. Donato di Calenzano, presso Prato, la realtà dell'Italia del secondo dopoguerra, in cui non mancava questa o quella lingua, ma semplicemente la lingua. Ma, soprattutto, la sua colpa era stata quella di agire di conseguenza, volendo ribaltare questa situazione, rifiutando programmaticamente di dare lezioni di umiltà agli umili. «Quante parole conosci? Sì e no duecentocinquanta. Il tuo padrone ne conosce

almeno mille: questa è la ragione per cui tu resti servo e lui padrone»: non era davvero prudente una simile affermazione, nell'Italia degli anni Cinquanta (Milani, 1958).

Quel ragazzo si chiamava Lorenzo Milani Comparetti (1923-1967), divenuto cristiano e sacerdote, per improvvisa scelta, a vent'anni. La Siberia ecclesiastica aveva nome Barbiana.

Dieci anni di occhi di ragazzo spalancati sul mondo sono dieci anni qui sul Monte Giovi come in via Tornabuoni. [...] Io son sicuro dunque che la differenza fra il mio figliolo e il vostro non è nella quantità né nella qualità del tesoro chiuso dentro la mente e il cuore, ma in qualcosa che è sulla soglia fra il dentro e il fuori, anzi è la soglia stessa: la parola. I tesori dei vostri figlioli si espandono liberamente da quella finestra spalancata. I tesori dei miei sono murati dentro per sempre e isteriliti. Ciò che manca ai miei è dunque solo questo: il dominio sulla parola. Sulla parola altrui per afferrarne l'intima essenza e i confini precisi, sulla propria perché esprima senza sforzo e senza tradimenti le infinite ricchezze che la mente racchiude. (*Lettera al direttore del Giornale del Mattino*, 28.3.1956, in Milani, 1970).

In realtà, il priore di Barbiana non fu, né volle essere, un esperto di pedagogia né, ancor meno, di didattica. Disse la sua, con fermezza e creatività, in fatto di pedagogia e di didattica solamente perché il suo percorso di vita si trovò ad intersecare due traiettorie. Sulla strada della evangelizzazione dei poveri, si inserisce l'ostacolo della loro miseria culturale. È in questo senso che la scuola diventa così necessaria per lui da essere l'ottavo sacramento. Don Milani concepisce la vita nell'istituzione scuola come espressione di un conflitto sociale; anzi come uno dei più importanti luoghi sociali dove si scontrano i gruppi sociali che sono in conflitto tra loro. Materialmente lo scontro avviene nella vita degli studenti; cioè nella vita di persone non ancora mature che subiscono il mito della cultura superiore e che sono in generale indifese di fronte all'istituzione, ai suoi rappresentanti e alle sue tecniche. La posta in gioco è da una parte il controllo della mobilità sociale ascendente di tutta la società (controllo molto importante da quando la democrazia ha ridotto fortemente i privilegi di famiglia) e dall'altra l'egemonia sulla cultura socialmente importante.

L'episodio che stimolò la scrittura della *Lettera ad una Professoressa* fu il conflitto interiore di uno studente che era rimasto sconfitto dall'istituzione scolastica ufficiale a causa della cultura popolare della quale la Scuola di Barbiana si faceva interprete. *Lettera ad una Professoressa* racconta la sconfitta come esperienza personale e contemporaneamente come fenomeno sociale. E sposta la responsabilità della bocciatura. Secondo la coscienza diffusa era una grave colpa individuale (sia verso sé stessi, sia verso la famiglia, sia verso la società tutta). Invece, vista «in grande, alla luce dello scontro sociale in atto nella vita scolastica, una responsabilità (materiale culturale) dei gruppi sociali egemoni, è subordinatamente quella delle persone (la professoressa) che si fanno strumento de loro politica. È qui che la presa di coscienza diventa una vera e propria liberazione, ma anche una novità. La novità sta nel cercare soluzioni non distruttive dell'avversario. È solo così che il conflitto può far parte dell'educazione in quanto ci s'impegna a cercarne una soluzione che non solo non distrugga l'altro, ma anzi lo coinvolga in un confronto che, mettendo in gioco propri valori fondamentali, può far crescere la conoscenza reciproca e può far crescere la testa delle persone stesse. A Barbiana la lettura quotidiana del giornale serve soprattutto a tenere sempre presente la grande conflittualità che è insita nella società. Ma il conflitto non viene personalizzato e vissuto emotivamente. Lo studio e la ricerca ser-

vono a comprenderne le cause, a dipanarlo nelle sue componenti, ad oggettivarlo nella sua dinamica effettiva. In breve, i conflitti, una volta oggettivati, presentano sempre delle alternative; e allora il metodo di soluzione fa leva sulla capacità di scelta di ogni persona. Quella di Don Milani è *un'educazione a scegliere per risolvere i conflitti*. Allora, vista complessivamente, quest'educazione ricongiunge la morale con la politica; essa analizza il sociale col personale, e cioè analizza le strutture sociali riconducendole ad alternative sulle quali si può scegliere personalmente.

3. La pedagogia critica e i suoi nemici, ovvero gli errori dell'educazione contemporanea

Se queste sono le testimonianze più alte della pedagogia critica, è sufficiente guardare allo stato dei problemi che si affollano intorno alla qualità dell'istruzione e della formazione nel mondo, per accorgersi che i suoi nemici hanno vinto. Ci si permetta, allora, di provare questo assunto, mostrando come alcuni di essi coincidano con i limiti stessi della pedagogia critica, e come – conclusivamente – tali limiti si traslano negli errori dell'educazione contemporanea.

3.1. La sterilità della decostruzione ovvero il disconoscimento e la cacofonia dei fini

Serve a poco esprimere giudizi di valore sul movimento decostruttivo che ha caratterizzato la pedagogia critica. Giova piuttosto analizzarlo per comprendere perché il decostruzionismo abbia rappresentato, al contempo, il suo limite maggiore e il suo successo più facile. Il decostruzionismo è qui identificato con quello sguardo specificamente orientato a smascherare e demistificare i condizionamenti profondi e le latenze presenti nel discorso pedagogico contemporaneo. Nasce già nell'800 con Nietzsche, prosegue con Foucault e Derrida. Non è una dottrina filosofica ma un modo di guardare ai significati non detti che attraversano le diverse visioni del mondo. Decostruzionismo e pedagogia critica sono in relazione l'uno con l'altro. La decostruzione mostra il soggetto in una interpretazione sul "qui e ora" e non su formule prestabilite, sollecita letture inedite, ibridazioni stimolanti che evidenziano la trasversalità dell'educare al vivere. Ogni fenomeno educativo si configura come un testo da leggere e interpretare nel profondo. Non di rado l'approccio decostruzionista privilegia un approccio clinico, rivendicando la necessità del superamento di uno sguardo astratto per arrivare ad uno sguardo attento alle dimensioni concrete che presiedono all'effettivo dispiegarsi di ogni evento educativo. La pedagogia, anche per questa via, si fa teoria della formazione. Lo aveva compreso, attraverso un percorso diverso anche Massa (1992) che ha sostenuto uno sguardo di tipo ideografico, storico, genetico e ricostruttivo, interessato a cogliere in profondità le dinamiche che animano ogni evento educativo. La tendenza all'andare oltre' è la qualifica per uno sguardo clinico e critico. La formazione non è limitata alla formazione di eventi o processi in dipendenza da schemi organizzativi, ma guarda a tutte le occasioni formative (intenzionali o non) che hanno reso il soggetto ciò che è. L'andare oltre è un processo mai scontato e mai concluso. Lo sguardo clinico è attento al ruolo della corporeità, dell'organizzazione dello spazio, del tempo e degli affetti e di tutto ciò che nel tempo configura l'andamento degli eventi educativi e formativi. L'educatore nel suo ruolo mette in pratica competenze e saperi appresi ma anche i modelli conosciuti e non pensati appresi in esperienze di formazione diffusa.

Oltre Atlantico, i saggi *Hermeneutics, General Studies and Theaching* del 1982 e *Education, Socialization, Individuation* del 1989 (entrambi tradotti in Santoianini, 1996) mostrano in maniera più che evidente la pedagogia implicita che circola nella intera produzione di R. Rorty. Essi rendono conto, in particolare, di una preoccupazione educativa dovuta alla difficoltà di conciliare l'aver rifiutato ogni certezza e ogni fondamento metafisico con la necessità, pure avvertita, di una educazione capace di orientare in qualche modo i giovani nella scelta dei valori di riferimento. La proposta di Rorty sta nell'uso dell'ermeneutica e dell'interpretazione per formare all'apertura, all'imprevisto e all'imprevedibile. L'ermeneutica proposta da Rorty è utilizzata in senso lato per realizzare l'obiettivo di immaginare l'educazione a partire dagli assunti nietzscheani, cioè abbandonando, da un lato, la nozione di verità oggettiva e, dall'altro, un fine trascendente per la ricerca. Gli autori di riferimento di questo progetto sono Dewey e Gadamer. Entrambi condividerebbero l'idea che l'ultimo traguardo della ricerca e della vita non sia la conoscenza della verità o della realtà, ma "la formazione del sé, insomma la *Bildung*. In particolare, secondo Rorty «non dovemmo considerare l'educazione come un aiuto per accostarci a qualcosa di non umano, chiamato Verità o Realtà, ma piuttosto per renderci conto delle nostre proprie potenzialità». Considerare l'individuazione, la coltivazione e la cura delle potenzialità individuali del soggetto come il fine della ricerca educativa, è di certo suggestivo. L'aver abbandonato la tradizionale visione platonica della conoscenza e della verità non significa affermare l'assoluta validità di ogni punto di vista, ovvero identificarsi con una posizione che Rorty definisce "relativismo comune". Egli non sfugge al tentativo di immaginare un insegnamento che aspiri ad un senso di comunità umana "senza fondamento, non sostenuta né dalla scienza né dalla storia, ma soltanto dalla speranza". La sua proposta non prevede gerarchie tra approcci scientifici ed approcci di tipo più umanistico. Tutte le discipline, le scienze, come la storia, come la letteratura, come le arti, sono il tentativo, da parte di singoli o di comunità, di individuare e risolvere problemi. Non problemi "veri", ma che di volta in volta nella storia di una comunità, anche attraverso il lavoro di un singolo, sono stati percepiti come propri.

Dell'intero apparato teorico rortyano, ciò che, probabilmente, può destare maggiore interesse pedagogico è l'idea di una speranza (laica) circa la possibilità di poter apprendere le attitudini necessarie per una piena partecipazione alla vita democratica: l'esercizio della tolleranza, la solidarietà, l'ironia. In sintesi l'educazione, per Rorty si gioca tutta sul terreno dell'utopia. E: l'utopia di Rorty è sintetizzabile nell'idea di una società liberale all'interno della quale ciascuno abbia la possibilità di autoformarsi (edificarsi) al meglio, una società composta da soggetti per i quali la crudeltà sia considerata come il più grande difetto degli esseri umani, una società tenuta insieme dalla solidarietà e dall'ironia. Quest'ultima intesa come capacità di comprendere la propria contingenza e insieme la contingenza del vocabolario usato da ciascuno per descrivere il mondo e sé stesso.

In *La filosofia dopo la filosofia*, infatti, Rorty riconosce all'ironia un ruolo chiave per attrezzare il soggetto a vivere il post-moderno, così fortemente caratterizzata da irrequietezza, precarietà, incertezza, trasformazione. Ai soggetti che abitano questo mondo è richiesto non di risolvere la contraddizione nella quale sono immersi, ma di "essere capaci di stare-nella-contraddizione e di viverla come occasione e risorsa". Grazie all'ironia è possibile decostruire, interpretare la realtà e l'esperienza della realtà al fine di riprogettarla secondo i valori dell'uguaglianza, della libertà della solidarietà e della felicità per tutti; essa infatti è piena di speranza e guarda ad un futuro in cui ci sarà più libertà, meno crudeltà, più agio, più abbondanza di beni e di esperienze.

L'ambiguità, che è propria del mondo postmoderno, porta in sé sia la considerazione di ciò come esito ultimo e strettamente consequenziale di un processo proveniente da lontano.

Ma per questa via, dopo la destituzione del mondo 'vero', non resta altro al decostruzionismo che il vecchio mondo dell'apparenza, che – peraltro – non si può più chiamare in questo modo. Con la scomparsa della verità, anche la falsità e l'apparenza del mondo non sono più tali. Il mondo viene quindi a risolversi nel divenire delle produzioni simboliche e spirituali. Tali produzioni, caratterizzate semplicemente da una certa continuità storica, sono chiamate da Vattimo 'erranze' e non hanno più alcuna relazione con una verità 'fondamentale'. Se tutto è interpretabile, nulla è nominabile. È qui il limite maggiore e., insieme, paradossalmente il maggior contributo del decostruzionismo al discorso pedagogico.

La questione dell'interpretabilità in assenza di fondamento, ovvero di fronte al nichilismo, infatti, se riferita all'educazione, si trova a vivere, inevitabilmente, nel nichilismo. In primo luogo, essa si fa educabilità, e in questo modo – originariamente aperto – essa preesiste sempre alla lingua che lo prescrive. Ma per essere resa conoscibile (operativa) ed esplicitata nella sua fenomenologia di vita e di pratica, essa ha bisogno del linguaggio del corpo, della ragione, dell'organizzazione, delle istituzioni. Il linguaggio diviene così la nostra sola possibilità di dar conto di alcuni aspetti dell'educazione (e non è, invece, la parola che la ordina e la prescrive). L'attività ermeneutica dell'educazione si configura cioè come l'interprete dei fenomeni, degli eventi e dei processi educativi, e insomma di tutti quei "testi" che vogliono avere la forza dell'indirizzo e del comando. Da notare come solo all'interno di tale impianto teorico divenga possibile e acquisti senso anche la funzione di disvelamento e dunque di decostruzione rivendicata dalla pedagogia critica e dal "pensiero debole" postmoderno. Essi, appunto, svelando la violenza che si nasconde nelle diverse forme di educazione svelano, in realtà, il non-detto dell'educazione effettuale, la sua origine 'impura', ciò che il linguaggio pedagogico nasconde (o rimuove) nella sua interpretazione. La conseguenza principale di questa postura è che l'educazione si configura in maniera duplice, in radice. Da un lato, come evento o processo o atto che deve essere interpretato e il cui contenuto non è ancora noto. Dall'altro, come evento o processo o atto già interpretato, ovvero nella forma in cui esso si configura come il risultato dell'interpretazione. In mezzo si trovano tutti i vari espedienti e mezzi e procedure possibili dell'ermeneutica. Ma ciò comporta, chiaramente, che l'educazione non può essere contrapposta alla sua interpretazione, mentre, invece, si possono contrapporre tra loro i diversi risultati interpretativi. Il significato dell'educazione interpretata riposa così sempre nell'interpretazione, e non, ad esempio, nella volontà dell'educatore. Si tratta sempre di una creazione dell'interprete. Le mancanze dell'educazione dunque, le sue lacune, sono sempre mancanze/lacune dell'interpretazione.

Da ciò non consegue che le costruzioni degli educatori o dei pedagogisti siano una forma di retorica che nasconde le loro preferenze politiche o morali o di altro genere, perché questo non lo possiamo sapere. Non sappiamo mai, infatti, come possa essere l'educazione in sé; abbiamo soltanto delle interpretazioni delle diverse forme di educazione praticate. Dunque è possibile un'interpretazione dell'educazione anche in assenza di fondamento.

Ma inseguendo tale suggestione, del mondo vero dell'educazione si è fatta una favola, o al massimo una procedura più che una tecnica. Il paradosso è tutto qui: il discorso pedagogico postmoderno ha centrato così bene i suoi obiettivi da collassare su sé stesso. Infatti, avendo decostruito la cultura pedagogica precedente, e non avendola sostituita con altro, la conoscenza pedagogica stessa è

crollata su sé stessa, svanita dall'orizzonte degli eventi educativi in quanto tali, incapace ormai di riconoscere la differenza tra (1) natura endogena della conoscenza pedagogica; (2) natura esogena della conoscenza pedagogica; e, (3) natura pratica della conoscenza pedagogica. Il risultato finale della decostruzione non è stato affatto quello di liberare la verità dell'educazione dalle incrostazioni ideologiche, dai mascheramenti del «potere», dalle influenze biologiche, ma quello di far perdere di vista la concretezza delle trasformazioni e delle qualificazioni degli apprendimenti e dei talenti, sostituiti in toto dai loro *avatar* concettuali, dai loro simulacri metaforici. La perdita della realtà è l'effetto più grave del discorso pedagogico critico che si ispira al pensiero debole; diventando infine, incapace di distinguere tra (i) soggetto conoscente; (ii) oggetto conosciuto; (iii) condizioni di conoscibilità e; (iv) influenze contingenti al processo conoscitivo.

Insomma la pedagogia critica sembra aver contribuito, al di là delle sue intenzioni, a far disconoscere i fini stessi dell'educare, dell'istruire e del formare. Donde la sua irrilevanza sia politica che scientifica. Come non far conseguire a ciò una critica al pandidatticismo, al formalismo degli schemi di programmazione didattica buoni a tutti gli alibi, una critica al tecnicismo "fai da te", ad uno sperimentalismo pratico che diviene tanto esperto nelle tecniche di analisi quanto immemore della costante necessità di mettere a prova le ipotesi educative di riferimento?⁵ Si è prodotta, insomma, una "Pedagogia di Stato" che esprime nel vuoto delle proprie saccenti direttive l'incartamento burocratico dei suoi dirigenti. Per quanto ancora potremo tollerare il sistematico becero slittamento di significati a cui il lessico della ricerca pedagogica ed educativa viene quotidianamente sottoposto? Fino a quando potremo consentire la sistematica banalizzazione dei fini, in nome della taciuta convinzione circa una loro indifferente equipollenza, a cui viene ridotta l'educazione dalla gran massa vocante di "apprendisti stregoni" che formano, aggiornano, lucrano, dirigono, ispezionano, orientano?

Può, infine, l'educazione limitarsi entro il ridotto dell'aula scolastica? Può l'educazione essere agnostica rispetto ai propri stessi fini? Se scopo fondamentale dell'educazione è quello di accompagnare e guidare l'uomo nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana allora la sapiente tessitura di tale persona, nella sua finissima multilateralità e unicità; la costruzione di un profilo formativo integrale della persona; tutto ciò non è compito da affidare solo all'istruzione, non solo alla formazione extrascolastica, non a piani compensativi che per mille rivoli assicureranno finanziamenti e glorie ma di certo fatalmente distolgono dallo scopo che è, invece, unitario, multilaterale, continuo. Esso passa piuttosto e ancora una volta per **la formazione delle coscienze**, che è problema da riprendere a tematizzare con urgenza sia in senso storiografico che critico.

5 «Se i mezzi sono voluti e studiati per amore della loro propria perfezione – e non soltanto come mezzi – in questa precisa misura cessano di condurre al fine e l'arte perde la sua forza pratica: la sua vitale efficienza è sostituita da un processo di moltiplicazione all'infinito, perché ogni mezzo si sviluppa per se stesso e prende per se stesso un campo sempre più esteso. Questo primato dei mezzi sul fine e il conseguente crollo di ogni finalità certa e di ogni vera efficacia nel realizzarla, sembra sia il principale rimprovero che si possa rivolgere all'educazione contemporanea. [...] Il perfezionamento scientifico dei mezzi e dei metodi pedagogici è in se stesso un progresso evidente, ma quanto più acquista importanza tanto più richiede un parallelo rafforzamento della sapienza pratica e della tensione dinamica verso il fine da raggiungere» (Maritain, 1963, pp. 15-16).

3.2. L'accademismo che va a braccetto del praticismo

Facciamo dunque i conti con i risultati di tanta pedagogia cosiddetta "fondata sui bisogni", rivelandosi ogni giorno di più fondata su una inconclusività teoretica che è giunta perfino a teorizzarsi come forma necessaria di ricerca nelle scienze dell'educazione. Ma quel che più conta osserviamo il livello culturale e il profilo formativo di tanti educatori, insegnanti e pedagogisti professionali. Essi sono il risultato diretto della formazione universitaria che hanno ricevuto⁶.

L'accademismo è sinonimo di "scolasticismo". Esso antepone alla libera creazione la pedante osservanza di canoni e norme, che l'organizzazione universitaria degli studi ha elaborato nelle varie epoche. In campo artistico e letterario si riferisce alle opere realizzate senza libera iniziativa, seguendo le impostazioni accademiche. Gli insegnanti cultori dell'accademismo rischiano di "indottrinare" gli studenti e di creare dei «cloni» di se stessi (un po' come fanno i guru e gli ideologi); perciò in genere non amano il dissenso, la divergenza e il libero pensiero. A ciò si aggiunga che al primo posto c'è il "piano di studi", il "curriculum". Tutto è finalizzato al raggiungimento del grado accademico. Al "Maestro" invece non interessano primariamente i programmi, ma gli studenti stessi e la loro crescita personale; a lui non interessa di indottrinare i suoi studenti (= clonare se stesso in loro), ma portarli a maturità. Non vuole creare dei "disabili" dalla testa grande, e dai piedi fragili. Non vuole rispondere *solo* a domande che gli studenti non hanno, ma intende prendersi a cuore *anche* le questioni che "bollono"

- 6 La presentazione ordinata del sapere è certamente una necessità. Insegnare a usare gli «strumenti del mestiere» è importante. Altra cosa è il culto di un accademismo erudito, chiuso e fine a se stesso. L'accademismo ha spesso poca attinenza con la situazione reale e con i bisogni reali. L'accademismo pensa che la meta desiderabile sia quella di alzare maggiormente il livello d'insegnamento. In tal modo diventa un'attività elitaria. L'accademismo si riduce ad avere se stesso come punto di riferimento e a parlare a se stesso. I suoi «termini tecnici» diventano il cifrario di un'élite di iniziati. Gli studenti che si avviano all'accademismo, vedono in esso un sapere elitario desiderabile. Ma così essi si allontanano dal mondo reale, e l'accademismo stesso diventa oggetto della loro attenzione e studio. A fine studio si sentono dei «diversi» nel mondo reale e, se non riescono ad *agganciare* quest'ultimo abbastanza presto, saranno anche degli «esclusi». Negli studenti forgiati nella fucina dell'accademismo, al grande sapere scolastico si appaia una grande fragilità caratteriale, umana e spirituale. In genere hanno avuto «insegnanti», ma non «maestri», ossia maestri di vita. A ciò si aggiunga che spesso sono diventati dei «cloni» dei loro insegnanti, non sempre persone mature che sanno esprimere le loro convinzioni e le sanno argomentare. Dopo lo studio, quando gli studenti tornano nella vita reale, parlano alla gente comune da accademici, attirandosi ammirazione, ma restando spesso incompresi. L'orgoglio accademico li porta spesso all'orgoglio caratteriale e a disprezzare la «massa ignorante», che non si lascia guidare alla conoscenza (scolastica). Questo è da sempre l'atteggiamento d'arroganza della nomenclatura accademica e dei Farisei. E ciò vale tanto per quanti si formano nelle scienze dell'educazione e della formazione quanto nelle cosiddette scienze umane. Per dirla con un'immagine, molti Dipartimenti assomigliano più alla cura museale del passato che a «fucine» in cui si progettano e si sperimentano modelli e prototipi per il futuro. In essi si insegnano e si studiano sovrastrutture ideologiche e dottrinali del passato, che spesso non hanno più nessun nesso (almeno diretto) col presente; ma si è spesso ciechi e sordi rispetto a ciò che succede nel presente, per il quale non si hanno risposte e proposte. Si è spesso «profeti» rivolti all'indietro, che non sanno dire nulla di ciò che succede intorno a loro e di ciò che verrà.

nella loro mente e nella loro esistenza di giovani in cerca di risposte personali nel loro tempo particolare.

L'accademismo e lo scolasticismo rischiano di trascurare la persona nel suo complesso e di mettere come priorità livelli da raggiungere, specializzazioni, sistemi di crediti e gradi accademici. A ciò si aggiunge anche il fatto che tali Dipartimenti, così facendo, vogliano in fondo accreditare specialmente se stessi nel panorama accademico. L'accademismo e lo scolasticismo rischiano, così facendo, di creare soprattutto degli "idioti specializzati".

Con il sistema dei crediti si promuove la mediocrità, la mancanza di spirito, di fantasia, di indipendenza intellettuale. L'esame è ripetere quel centinaio di pagine di appunti del professore e i quattro libri assegnati per prendere il voto.. Lo ha detto e ripetuto molto spesso l'OCSE: «Nella maggior parte dei sistemi educativi, le responsabilità formali sono legate a un quadro normativo piuttosto che al buon insegnamento o ai buoni risultati conseguiti dagli studenti [...] L'istruzione dovrebbe instillare valori, risvegliare l'interesse e la curiosità, sviluppare il gusto e condurre a una certa padronanza, a una certa autonomia attraverso la pratica della lettura, della scrittura, delle arti, delle attività manuali. Essa cade, invece, nell'astratto, concentrandosi e nell'accademismo e nella memorizzazione di fatti, formando giovani che, secondo alcuni criteri, sanno tutto e sono capaci di ottenere buoni voti agli esami, ma non hanno imparato a pensare, non hanno acquisito una reale cultura i» (OCSE, 1998, p. 143 ss.).

L'accademismo porta con sé come conseguenza la separazione della teoria dalla pratica. L'enciclopedismo porta con sé come conseguenza il suo corredo di genericità, superficialità e pressapochismo. Il disciplinarismo porta con sé come conseguenza la separatezza dei saperi e la frammentazione dei saperi come orizzonte all'interno del quale unica risorsa a portata di mano è quella della "ironizzazione", che è deleteria per la qualità degli apprendimenti e i livelli della motivazione e del coinvolgimento. Quest'ultima costituisce una sottile via di fuga dalle responsabilità, e sostiene che prendere sul serio le teorie altro non che un segno di dogmatismo. Occorre piuttosto mantenere nei confronti delle proprie affermazioni un distacco ironico, Ironizzare diventa così il non prendere sul serio i discorsi stessi, mettendo alla berlina qualsiasi posizione di segno contrario. Prestar fede all'idea della *ironizzazione* vuol dire guardare con sospetto (o incredulità) a tutte quelle teorie che propugnano un primato dei fatti, delle cose, del mondo, della realtà sulle interpretazioni, sulle costruzioni (per lo più fantasmatiche), sulle finzioni, sulle narrazioni, come la scienza e la tecnica in primo luogo, inciampi «nei confronti dei voli del pensiero» (Ferraris, 2012, p. 13). L'abuso dell'ironia diventa così un tragico errore perché disarmare la coscienza critica nei confronti proprio dell'autoritarismo, del tradizionalismo, dell'irrazionalismo, contribuendo, e non poco, a disegnare le fattezze del *nemico*, un simbolo dentro cui mettere tutte le negatività che si desiderano rimuovere

Tutto ciò crea autoreferenzialità e chiusura all'innovazione. Ma soprattutto porta all'idolatria dell'azione, come pratica diffusa

«Insistere sull'importanza dell'azione, della "prassi" è certo una cosa eccellente sotto più di un punto di vista, perché la vita è azione. Ma l'azione e la prassi si tendono ad uno scopo, ad un fine che le determina, senza il quale esse perdono la loro direzione e la loro vitalità... È un disgraziato errore quello di definire il pensiero umano come un organo di risposta agli stimoli e alle situazioni attuali dell'ambiente...(Invece) il pensiero umano è capace di illuminare l'esperienza, realizzare desideri che sono umani perché sono radicati nel desiderio primordiale del bene illimitato, e di dominare,

controllare e foggare di nuovo il mondo. Al principio dell'azione umana, in quanto umana, c'è la verità, conosciuta (o che si crede di conoscere) per se stessa, per amore cioè della verità. Senza la fede nella verità non c'è efficacia umana. Questa è a parer mio la critica principale da fare alla teoria "strumentalista" della conoscenza. Nel campo dell'educazione questa teoria della conoscenza, passando dalla filosofia alla pedagogia, può difficilmente produrre nella gioventù qualcosa di diverso da uno scetticismo scolastico equipaggiato delle migliori tecniche di cultura mentale e dei migliori metodi scientifici che serviranno a dispetto della natura e contro la tendenza stessa dell'intelligenza a generare la diffidenza verso l'idea stessa di verità e di sapienza e a far abbandonare ogni speranza di raggiungere una unità dinamica interna. Inoltre a forza di insistere sul fatto che per insegnare a John la matematica è più importante conoscere John che la matematica – il che in un certo senso è abbastanza vero – l'insegnante tanto riuscirà a conoscere perfettamente John quanto John non riuscirà mai a sapere la matematica. La pedagogia moderna ha fatto incommensurabili progressi nell'accentuare la necessità di analizzare attentamente e non perdere mai di vista il soggetto umano. Il torto comincia quando l'oggetto da insegnare e il primato dell'oggetto vengono dimenticati e quando il culto dei mezzi – non per il fine ma senza il fine – sfocia in una specie di adorazione psicologica del soggetto» (Maritain, 1963, pp. 27-29).

Chi non dimentica i danni di tanta cosiddetta socializzazione cognitiva nell'istruzione di base, ovvero chi ha presenti gli andirivieni di tanta ricerca psicopedagogica e docimologica in materia, o ancora l'analisi di J. Gardner in *Nation at Risk*, 1989, non potrà non ritrovare disegnati in questi essenziali tratti problemi con cui ci stiamo misurando oggi; con l'aggravante di trovarci dinanzi a generazioni di allievi che per tali "esperimenti" sono già passati.

3.3. *Il sociologismo come modo di sostituzione della formazione autentica*

L'essenza dell'educazione non consiste infatti nell'educare un futuro cittadino alle condizioni e interazioni della vita sociale, ma prima di tutto nel fare un uomo e con ciò preparare il cittadino. Opporre educazione per la persona e educazione per la comunità è più che vano e superficiale; infatti l'educazione stessa per la comunità implica e richiede innanzitutto l'educazione per la persona e, a sua volta, questa è praticamente impossibile senza quella, perché non si forma un altro che in seno a una vita di comunità dove cominciano già a destarsi l'intelligenza civica e le virtù sociali". Dobbiamo riconoscere il fatto che stiamo uscendo da almeno un ventennio in cui l'opposizione tra educazione per la comunità e educazione per la persona è divenuta quasi un paradigma discriminatorio. Assistiamo, invece, ad un ritorno prepotente del bisogno di valori, e ci rendiamo conto di aver certo perso più tempo di quanto ci fosse concesso nel non aver contrastato in modo deciso quelle forme di secolarizzazione o se volete di mondanizzazione dell'educazione per la persona, di cultura della crisi e del pensiero debole, che davvero sfornano non solo dalla scuola, non solo per colpa della scuola, ma certo della cultura diffusa e alfabetizzata (ma che pur sarà passata da qualche aula scolastica) giovani soprattutto preoccupati (e talvolta disperati) della propria solitudine.

Ma v'è soprattutto un ritardo e una disomogeneità nella cultura epistemologica degli insegnanti, sicché a tutti i livelli *drammaticamente scarsa è la capacità di concettualizzare* la propria area di insegnamento entro uno spazio di comunica-

zione disciplinare; entro uno spazio cioè che riconosca il lavoro di ogni ricercatore come un “programma di ricerca”, e dunque come un confronto e una verifica continui tra programmi di ricerca diversi. Su questo la storia della scienza e la filosofia della scienza sono giunti da molto tempo, sia pur in modo critico e ancora dibattuto, a convenire; ma è raro che un professore di matematica si intenda con uno di lettere sulle trame concettuali convenienti all’educazione intellettuale efficace degli allievi che pur hanno in comune. Tale sordità non dipende dalla scienza né dal lavoro riflessivo della ricerca scientifica su se medesima. Dipende, come traccia generale da quell’errore di “pigrizia o di narcisismo” intellettuale che è appunto l’intellettualismo, né è tuttora rimuovibile se non in virtù di una profonda e strutturale riforma dell’idea stessa di Università nel nostro Paese.

Insomma, o ci si adagia in un movimento di coscienza non illuminato dalla scienza che produce come unico risultato una spiccata tendenza volontaristica in pedagogia; ovvero si alberga entro una moltiplicazione dei modi di descrivere il darsi dell’educazione e della formazione, senza nemmeno tentare lo sforzo di spiegarle, avvittandosi così in una affabulazione senza fine paga appunto di *voler* esistere.

3.4. *Idolatria dell’apprendimento, dimenticanza dell’educazione*

In un interessante contributo, E. Corbi e S. Oliverio (2013) prendono le mosse dalla sottolineatura che Gert Biesta (2006; 2010) fa della *learnification*, intesa come la prevalenza del linguaggio dell’apprendimento su quello dell’educazione nel discorso pedagogico dell’ultimo trentennio. Gli autori sono convinti del fatto che tale enfasi sull’apprendimento sia stato uno dei motivi dell’egemonia del paradigma costruttivista nelle pratiche educative. La critica è convincente soprattutto nel momento in cui si analizza la proposta pedagogica di von Glasersfeld, e di essa si palesano i rischi solipsistici e la solidarietà col progetto matematico della modernità. Fra le ragioni dell’egemonia del paradigma costruttivista in educazione vi è stata la promessa di valorizzare l’autonomia dei soggetti in formazione, ricacciando nella rigatteria pedagogica le pratiche caratterizzate da un’idea autoritaria, trasmissiva e passivizzante dei processi educativi (Corbi, 2010).

Nel panorama degli studi psicopedagogici l’approccio costruttivista ai problemi dell’apprendimento ha avuto, negli ultimi decenni del Novecento, un rilievo notevole e ha contribuito a richiamare l’attenzione sul carattere attivo dei processi cognitivi e dell’esperienza in generale. Secondo questa corrente la segmentazione e l’organizzazione del flusso esperienziale in quell’insieme di elementi e di strutture che comunemente si considerano come appartenenti al mondo reale sono il risultato dell’attività del soggetto. Per Ernst von Glasersfeld, tra i fondatori più radicali del costruttivismo, i processi di apprendimento sono esclusivamente “una faccenda soggettiva”. L’unica realtà con cui entriamo in rapporto e che possiamo conoscere è quella che il soggetto stesso è venuto costruendo con la sua attività. Tutta la storia del pensiero occidentale – osserva von Glasersfeld – ha considerato fondamentale per ogni speculazione epistemologica la possibilità di pervenire a una conoscenza delle cose oggettiva e indipendente dal soggetto. Ma per dimostrare che la conoscenza fornisce una rappresentazione “vera” e “oggettiva” di un mondo già esistente “in sé”, bisognerebbe avere un accesso alla realtà indipendentemente dalle operazioni del soggetto osservatore. Di qui la necessità di sostituire la teoria della verità come corrispondenza con lo strumentalismo gnoseologico: il mondo è una “ipotesi” costruita dal soggetto non per soddisfare un desiderio di conoscenza, non per “adegua-

re” le rappresentazioni mentali alla realtà del mondo esterno, ma per un bisogno adattivo. L’apprendimento, infatti, anche nei suoi aspetti propriamente cognitivi, non è orientato all’accertamento della verità, ma è uno strumento rivolto a conseguire obiettivi di adattamento (von Glasersfeld, 1988; 1989a; 1998; cfr. anche von Foerster & von Glasersfeld, 2001; von Foerster & Porksen, 2001). Dalla radicalità dell’assunto soggettivistico consegue, nella sfera educativa, la riduzione drastica della qualità stessa della relazione educativa, perché di fatto si nega in origine qualsiasi effettiva condivisione di significati.

4. Emergenza educazione

La vera emergenza contemporanea? L’educazione, ridotta nei migliori dei casi a una forma minore di psicologia e nel peggiore a una questione di procedure. Se il progresso scientifico fosse l’unico metro per misurare la crescita e lo sviluppo di una società, potremmo ridurre il problema dell’educazione a una questione molto semplice, almeno sulla carta: formare tecnici competenti, burocrati affidabili, professori brillanti. L’esperienza ci dice che le cose non stanno così. Il filosofo Wittgenstein la metteva in questi termini: «noi sentiamo che, anche se tutte le possibili domande scientifiche avessero una risposta, i nostri problemi vitali non sarebbero neppure sfiorati» (*Tractatus*, prop. 6.52). La via scelta da D. Milani è quella della continua riscoperta delle fonti della vita. Una vita fatta di carne e sacrificio, in cui la parola non è strumento ma matrice generativa di libertà e di autonomia. Una educazione non imbalsamata, capace di parlare anche e soprattutto del presente. L’educatore si ferma sulla soglia della libertà del suo allievo, il quale deve esercitare il diritto della critica. Il confronto, qualunque esito abbia è comunque decisivo. Il giovane impara che lo scetticismo non è una risposta. Le cose non sono tutte uguali e indifferenti: bisogna scegliere. Per avere qualcosa da dire è necessario imparare dalla tradizione. Alla tradizione, il ragazzo può reagire in modi diversi, esercitando il suo diritto-dovere di critica. Da questo fecondo confronto nasce la nostra libertà. La valenza educativa della proposta di don Milani corrisponde in effetti a questa «emergenza esistenziale», come si può constatare dalle miriadi di persone che in tutto il mondo sono divenute adulte seguendola. La proposta pedagogica di D. Milani si fonda sulla riscoperta del significato del termine «realtà»: l’affermazione del primato della realtà si svolge nella categoria di «avvenimento» con cui il mistero dell’essere si dona nel reale. Ogni manifestazione del reale si presenta come evento che interpella la nostra libertà provocandola ad aderire. La parola «realtà» sta alla parola «educazione» come la meta sta al cammino. Così la realtà determina integralmente il movimento educativo passo e ne è il compimento.

Per avere un’educazione bisogna avere qualcosa da dire, e quindi delle certezze, non solo dei dubbi. Il segreto sta nell’autonomia e nella differenza: un’educazione vera non può nascere da una logica di omologazione, di unificazione. Una logica che ha avuto i suoi meriti, per fare di questo Paese una nazione e per far uscire dall’arretratezza tanta parte d’Italia, ma che deve cedere il passo, proprio in nome del valore dell’educazione, al massimo dell’autonomia e al ruolo anche delle famiglie nell’educazione dei ragazzi.

Oggi siamo richiamati al fatto che risulta essere in crisi la capacità di una generazione di adulti di educare i propri figli. Educare non vuol dire solo prendersi un rischio, ma anche che l’adulto indichi con forza una via, che si faccia carico, che prenda in cura il rischio suo e di colui che si educa, anche quando il figlio

non la scelga, e ne prenda un'altra tutta diversa. È qui che viene tutelato, anzi, esaltato l'aspetto generativo dell'educazione (Cfr. Margiotta, 2008).

5. La pedagogia critica e la sua rinascita: il realismo in educazione

A partire da questa diagnosi dei rischi e degli errori dell'educazione contemporanea, è tempo di volgersi verso un «nuovo realismo» nella ricerca pedagogica⁷. Operata la *decostruzione*, dal suo interno è bene procedere alla *ricostruzione*, ad un movimento cioè che risulti capace di rispondere in maniera efficace alle tre fallacie postmoderne che M. Ferraris (2012, p. 29) indica: (1) la fallacia dell'«essere-sapere»; (2) la fallacia dell'«accertare-accettare»; e (3) la fallacia del «sapere-potere». Alla prima fallacia può rispondere efficacemente la rinascita di una Cultura pedagogica capace di offrire, in dialogo con gli altri saperi, una Paideia del XXI secolo; alla seconda l'esercizio di una Critica Pedagogica come di determinare la vocazione profonda della pedagogia verso l'umanità, e non solo verso l'individuo; e, infine, alla terza ed ultima fallacia risponde efficacemente la Formazione come via generativa di senso.

Se il postmoderno assume che l'accertamento della realtà consiste nell'accettazione dello stato di cose esistente, alla rassegnazione disincantata dello *status quo risponde una pedagogia critica rinnovata*. Non la favola, infatti, ma la realtà è la premessa della critica. Il nucleo positivo del ritorno al realismo in pedagogia consiste in una vera e propria ricostruzione che passa attraverso alcuni momenti fondamentali. Il realismo tiene infatti conto del fatto che vi sia un nocciolo inemendabile dell'educazione come concetto e dell'esperienza educativa che si dà in piena indipendenza dagli schemi concettuali del sapere pedagogico. Sicché occorre tornare a guardare all'educazione per ciò che essa diventa sotto i nostri occhi, continuando a stupirci in modo da consentire di costruire il sapere pedagogico come attività concettuale, linguistica, deliberata, e soprattutto emancipativa. La realtà educativa deve tornare ad essere un terreno concreto di analisi e di trasformazione ma questo avviene solo se la si riconosce indipendente dalla costruzione concettuale. Oltre il testo del discorso pedagogico non v'è *nulla*, ma molto *altro*, cose che esistono indipendentemente dalla nostra volontà ed altre che esistono solo in funzione della nostra volontà riabilitata la realtà, diventa possibile liberare l'educazione per quella che è, dar forma all'azione.

Poiché forme e contenuti d'esperienza di fanciulli e adolescenti sono mutati, è necessaria una teoria della formazione che si apra alla *idea plurale dei mondi delle nuove generazioni*. In particolare essa deve tener conto del fatto che le forme di esperienza risultano da un diverso vissuto del tempo, dalla crescita di esperienze secondarie, dalla ristrutturazione enattiva dell'esperienza sensibile.

7 Abbiamo presente il dibattito culturale che, dal 2012, ha sviluppato la proposta di un "nuovo realismo", di Maurizio Ferraris, prima con il *Manifesto del nuovo realismo* (Laterza, 2012) e poi, con un dibattito allargato (tra cui Putnam, Eco, Searle, Rovane ...) nel volume *Bentornata realtà, il nuovo realismo in discussione*, a cura dello stesso Ferraris e di Mario De Caro (2012). Con un rigoroso impianto argomentativo e retorico, un linguaggio che tiene abilmente e dialetticamente insieme l'esperienza, la scienza, la filosofia, Ferraris smonta alcuni dei presupposti su cui si è costruita negli ultimi 40 anni, la cosiddetta postmodernità. Ma per un approfondimento sulle conseguenze per l'educazione cfr. Corbi, Oliverio, 2013; Corbi, 2010.

Una nuova concezione della formazione deve dunque cercare di mediare i contenuti del processo formativo con le forme attuali di esperienza, ma deve anche tener conto delle *patologie sociali della nostra società* e dei loro effetti sui processi di costruzione del sé. La teoria della formazione deve dunque aprirsi: alle paure e alle speranze delle nuove generazioni, alle loro situazioni emotive fondamentali e ai pericoli che li sovrastano, ai loro presupposti di apprendimento e alle loro biografie culturali. Contro la *pauperizzazione psichica e intellettuale indotta dal benessere* (Hofmann, 1971), e contro il *gelo borghese* (Adorno, 1982, p. 101) dell'egotismo, la teoria della formazione è chiamata oggi ad impegnarsi in modo radicale e originario.

Perché conoscere l'educazione? La risposta è tutta nella massima pragmatica di Peirce: «Consideriamo quali effetti, che possano avere concepibilmente conseguenze pratiche, pensiamo abbia l'oggetto della nostra concezione. Allora la nostra concezione di questi effetti è l'intera nostra concezione dell'oggetto» (C.P. 5.2)⁸.

Peirce, cioè, rifiuta una fondazione puramente psicologica e antropologica della logica. *Non la ragione abita l'educazione, ma l'educazione sta nella ragione*. E ciò significa che se assumiamo il principio della massima pragmatica, non possiamo più limitarci a dire che la verità, ovvero il significato logico delle nostre credenze, è in cammino attraverso i nostri comportamenti pratici, e che la realtà è una presenza inerte che se ne sta ferma fuori di noi, rispetto alla quale noi opereremo con maggiore o minore successo le nostre inferenze. Al contrario la realtà è coinvolta nelle nostre inferenze, è essa stessa un processo di inferenze. Il mondo stesso dunque co-evolve attraverso le nostre opinioni, e i due processi sono un medesimo processo. Caso, amore e logica attraversano l'intero universo dell'esperienza umana. Da qui il fallibilismo delle scienze che anticipa i concetti cardini che oggi sono così noti e che vanno sotto il nome di Popper. L'universo nasce dal caos e procede verso l'ordine. L'insieme della verità logica, così come l'insieme della realtà cosmologica, è sostanzialmente un processo che attraverso l'attrazione, l'amore, la spinta reciproca degli elementi a incontrarsi prima in maniera conflittuale e poi creando un'armonia, non è altro che l'insieme della realtà che è in cammino nella ricerca logica stessa.

La verità dell'educazione non è affatto nella violenza dell'educare; e per evitare quest'ultima non è affatto necessario abbandonare anche la prima. Dopo aver adoperato il *logos* per criticare il mito, le forze decostruttive della ragione si rivolgono contro il *logos* e contro il sapere, e inizia il lungo lavoro della genealogia della morale, che svela nel sapere l'azione della volontà di potenza. L'esito di questo divenire ciclico è la fallacia del sapere-potere. Ma se il sapere è potere, «l'istanza che deve produrre emancipazione, cioè il sapere, è al tempo stesso l'istanza che produce subordinazione e dominio» (Ferraris, 2012, p. 100-101). Co-

8 In una nota serie di articoli del 1868-1869 Peirce sostiene che pensiamo solo attraverso segni, che ogni cognizione è determinata inferenzialmente da precedenti cognizioni e che ogni giudizio è il risultato di un'inferenza. Ancora nel 1878 sostiene che non c'è giudizio di pura osservazione (*judgment of pure observation*) senza ragionamento. Con ciò, egli critica la teoria della conoscenza dell'empirismo tradizionale: la nostra conoscenza non si fonda su dati sensoriali ma si sviluppa elaborando inferenzialmente le sensazioni (che sono a loro volta un tipo di inferenza). Cfr. McDowell, 2003, 57, pp. 57-70; Coliva, 2003; ma soprattutto Peirce, 1958, vol. V, §§ 250-253.; §§ 259-268; § 318; vol. II, § 684; vol. VII, §§ 620-628; vol. V, § 180 e ss.

sì, la meta finale, l'emancipazione, diviene possibile solo rifiutando la ragione, il sapere, e tornando, paradossalmente, proprio all'ignoranza, al mito, alla favola. Allora, alla fine, il problema della fallacia presente è che si attribuisce ad altre istanze la possibilità di liberare gli uomini, relegando l'educazione al non-sapere, alla favola, al mito, rendendo così possibile anche che altre forze mettano in scacco la libertà umana. In questo modo, i postmoderni lasciano la realtà esattamente come l'avevano trovata, «e l'emancipazione si trasforma nel suo contrario» (Ferraris, 2012, p, 101).

Piuttosto è bene prendere congedo (definitivo) da tali derive del postmoderno, e tornare alle finalità attese originali: è possibile liberare gli uomini ma solo a patto di tornare alla **Paideia**, alla **Bestimmung**, alla **Bildung**, insomma alla *realtà dell'educare* e alla *conoscenza*. La stessa genesi delle forme delle culture materiali prodotte dagli uomini impone alla rete dei modelli di conoscenza di ristrutturarsi in nuovi oggetti e in nuovi campi di esplorazione, resi necessari dalla loro stessa evoluzione. Tale oggetto è appunto l'apprendimento, come forma radicalmente inventiva, e cioè naturale e perciò insieme critica e poetica, in cui il "nuovo uomo" non può che ricercarsi per riequilibrare il proprio ecosistema. La novità di siffatto ribaltamento consiste nel fatto che un oggetto (la ricerca educativa e formativa) e i saperi relativi, fino ad oggi considerati marginali alla rete dei saperi, dei poteri e delle forme di vita dell'umanità, si ristrutturano in virtù di una necessità storica che la crisi tecnologica ha avuto il merito di manifestare, e ristrutturandosi, impongono un riordinamento degli osservabili all'intera rete dei modelli di conoscenza, di invenzione e di trasformazione oggi. Senza apprendimento nessuno di questi processi è possibile, e meno ancora il loro uso.

La ricerca di identità congetturabili avviata dalla ricerca educativa e formativa è dunque molto meno arbitraria, di quanto possa apparire. Non è poi un mero atto di fede ritenere la ristrutturazione delle epistemologie e delle ontologie dell'educazione e della formazione come un evento che impone la riorganizzazione concettuale delle altre scienze, solo che si esamini il ruolo giocato dall'apprendimento nella sequenza universale di ogni atto umano.

La cosiddetta "naturalità" dell'educazione non discende, infatti, solo dal riconoscimento che essa oggi deve potersi descrivere sulla scorta dei dati prodotti dalle scienze che indagano l'uomo, ma ancor più dal fatto che l'esperienza dell'apprendere si scopre essere un passaggio ineludibile all'interno di una ideale sequenza universale che raffiguri i termini primitivi di ogni atto umano (informazione-apprendimento- trasformazione-uso). No, essa non è naturale, ma quanto di più artefattuale possa immaginarsi. Ed è in quanto tale che dobbiamo assumerla come osservabile. Anzi è lo stesso sviluppo asimmetrico della storia sociale dell'uomo contemporaneo a mostrare come sia imminente il riconoscimento epocale di centralità della educazione e della formazione nella sequenza universale di ogni atto umano (informazione apprendimento, trasformazione e uso). Non ne consegue un peccato di orgogliosa egemonia, quanto una doppia consapevolezza che ricade sulla ristrutturazione, indifferibile, del piano sintattico proprio del discorso pedagogico.

La prima concerne la misura del lavoro infinito che ci resta da compiere. Potremmo dire, in sintesi, che tale lavoro concerne direttamente la condizione post-moderna delle scienze e dell'uomo contemporaneo, e si traduce nel compito di riuscire a rifondare il quadro epistemologico delle scienze della formazione in modo tale da saper coniugare insieme, nel suo operato, sia il livello della pragmatica narrativa, sia quello della pragmatica scientifica.

La seconda consapevolezza concerne il riconoscimento di un dato di fatto:

essere divenuta la ricerca educativa e formativa luogo *conoscitivo, inventivo e operativo trasversale* alle scienze, alle politiche, alle culture. Si tratta di saperne trarre le debite conseguenze sul piano epistemologico, descrittivo, esplicativo e normativo.

Riferimenti bibliografici

- Althusser, L. (1997). *Lo stato e i suoi apparati*. Roma: Editori Riuniti.
- Ardoino, J. (1980). *Education et relations*. Paris: Gauthier-Villars.
- Balducci, E. (1977). Attualità inattuale di Lorenzo Milani. *Testimonianze*, 196-197.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. (1991). *Lezione sulla lezione*. Genova: Marietti.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1972). *La riproduzione del sistema scolastico*. Rimini: Guaraldi.
- Broccoli, A. (1974). *Ideologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Capitini, A. (1997). La scuola di Barbiana. *Azione Nonviolenta*, giugno-luglio 1967, 3-4.
- Coliva, A. (2003). The Argument from the finer-grained content of colour experiences. *Dialectica*, 57.
- Cooper, D. (1972). *La morte della famiglia*. Torino: Einaudi.
- Corbi, E. (2010). *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Liguori.
- Corbi, E., Oliverio, S. (2013). La deriva della 'learnification' e l'appello della paideía. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8, 1, 83-199.
- Corbi, E., Oliverio, S. (a cura di). *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Caro, M., Ferraris M. (a cura di), (2012). *Bentornata realtà. Il nuovo realismo in discussione*. Torino: Einaudi.
- De Mauro, T. (1977). *Le parole e i fatti*. Roma: Editori Riuniti.
- Deleuze, G., F. Guattari (1975). *L'anti-Edipo*. Torino: Einaudi.
- Fanon, F. (2007). *I dannati della Terra*. Torino: Einaudi.
- Ferraris, M. (2012). *Manifesto del nuovo realismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1985). *La cura di sé*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2003). *Ermeneutica del soggetto*. Milano: Feltrinelli.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Tr. it., Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gamm, H.-J. (1972). *Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik und die kritischmaterialistische Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.
- Gamm, H.-J. (1974). *Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.
- Gamm, H.-J. (1979). *Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft*. Hamburg: Reinbek.
- Gamm, H.-J., Koneffke, G. (Hrsg.) (1997). *Mündigkeit, zur Neufassung materialistischer Bildungstheorie* Frankfurt am Main: Lang.
- Gardner, J. (1989). *Nation at Risk*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Horkheimer, M. (1937/1981). *Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Lapassade, G. (1971). *Il mito dell'adulto*. Bologna: Guaraldi.
- Lapassade, G. (1973). *L'autogestione pedagogico*. Milano: Franco Angeli.
- Lobrot, M. (1971). *Gli effetti dell'educazione*. Torino: SEI.
- Marcuse, H. (1980). Protosocialism and Late Capitalism: Toward a Thoretical Syntesis Based on Bahro's Analysis. *Rudolf Bahro: Critical Responses*. White Plains, NY: Sharpe.

- Margiotta, U. (2008). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2011). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longwide/Longlife Learning. Per un Trattato europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2015). *Pedagogia. Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Maritain, J., (1963). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Massa, R. (a cura di) (1992). *La clinica della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- McDowell, J. (1994). *Mind and World*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mialaret, G. (1973). *Una scuola nuova per un mondo nuovo*. Torino: SEI.
- Milani, L. (1958). *Esperienze Pastorali*. Firenze: LEF.
- Milani, L. (1986). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani, L. (a cura di M. Gesualdi) (1970). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: Mondadori.
- Mollenhauer, P. (1979). *Erziehung und Emanzipation: polemische Skizzen* (5th ed.). München: Juventa.
- OCSE (1998). *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. L'Italia*. Roma: Armando.
- Oury, J. (1976). *Psichiatria e psicoterapia istituzionale*. Venezia: Marsilio.
- Peirce, Ch. S. (1958). *Collected Papers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rorty, R. (1986). *La filosofia e lo specchio della natura*. Milano: Bompiani.
- Rorty, R. (1989). *La filosofia dopo la filosofia*. Roma-Bari: Laterza.
- Rorty, R. (2001). *Noi e loro. Dialogo sulla diversità culturale*. Milano: Il Saggiatore.
- Rorty, R. (2008). *Un'etica per i laici*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Santojanni, F. (2005). *Richard Rorty. L'implicito pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santojanni, F. (a cura di) (1996). *Richard Rorty. Scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Scherer, R. (1976). *Emilio pervertito*. Milano: Emme.
- Schmied-Kowarzik, W. (1988). *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie*, Bochum: Germinal.
- Schmied-Kowarzik, W. (1993). *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- Snyders, G. (1975). *Le pedagogie non direttive*. Roma: Editori Riuniti.
- von Foerster, H., & Porksen, B. (2001). *La verità è un'invenzione di un bugiardo. Colloqui per gli scettici*. Roma: Meltemi.
- von Foerster, H., & von Glasersfeld, E. (2001). *Come ci si inventa. Storia, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivista*. Roma: Odradek.
- von Glasersfeld, E. (1988). Introduzione al costruttivismo radicale. In P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata*. Milano: Feltrinelli.
- von Glasersfeld, E. (1989a). *Linguaggio e comunicazione nel costruttivismo radicale*. Milano: CLUP.
- von Glasersfeld, E. (1989b). Cognition, Construction of Knowledge and Teaching. *Synthese* 80/1.
- von Glasersfeld, E. (1995). Il complesso di semplicità. In G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- von Glasersfeld, E. (1998). *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*. Roma: Società Stampa Sportiva.



Quando le scuole diventano zone morte dell'immaginazione: un manifesto della Critical Pedagogy *When Schools Become Dead Zones of the Imagination: a Critical Pedagogy Manifesto*

Henry A. Giroux

Traduzione di Luisella Tizzi

Free University of Bozen-Bolzano

luisella.tizzi@gmail.com

ABSTRACT

We propose the Italian translation of the article by Henry A. Giroux *When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto*, published in the online magazine *Truthout* on 08.13.2013. The article shows the essential features of thought and pedagogical theory of Giroux and his appeal on behalf of a school that, far from being reduced to the administration of the test and the application of strict evaluation schemes, discover anew the value of 'social commitment, creativity and imagination.

Proponiamo la traduzione dell'articolo di Henry A. Giroux, (titolo originale: *When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto*), che è stato pubblicato sulla rivista on-line *Truthout* il 13.08.2013¹. Nell'articolo emergono i caratteri essenziali del pensiero e della teoria pedagogica di Giroux, nonché il suo appello in favore di una scuola che, lungi dal ridursi alla somministrazione di test e all'applicazione di rigidi schemi di valutazione, sappia riscoprire il valore dell'impegno sociale, della creatività e dell'immaginazione.

KEYWORDS

Critical Pedagogy, Manifesto, Imagination, Schools.
Pedagogia critica, Manifesto, Immaginazione, Scuole.

1 Si veda il testo originale del manifesto, Tuesday, 13 August 2013 09:15, URL <http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto>, ultimo accesso del 25.08.2014.

Alcuni di noi, che hanno già cominciato a rompere il silenzio della notte, hanno scoperto che essere chiamati a parlare è spesso una vocazione all'agonia, ma dobbiamo parlare. Dobbiamo parlare con tutta l'umiltà che si addice alla limitatezza della nostra visione, ma dobbiamo parlare.

Martin Luther King, Jr.

Se ad avere la meglio saranno i miliardari della Destra conservatrice e i sostenitori del potere della classe imprenditoriale, le scuole diventeranno “zone morte dell’immaginazione”, ridotte a spazi privati della loro vocazione pubblica, che dichiareranno guerra al pensiero critico, all’educazione civica e alla memoria storica (Graeber, 2012). A partire dagli anni '80, le scuole sono diventate sempre più simili a centri per la somministrazione di test, che dequalificano gli insegnanti e sviliscono gli studenti. Esse si sono anche riconfigurate come strumenti di punizione, in cui i giovani provenienti dalle minoranze povere e a basso reddito vengono duramente disciplinati da politiche a tolleranza zero, che spesso sfociano nell’arresto per crimini che, in superficie, sono di ben poco conto rispetto alla severità della pena (Giroux, 2010). A seguito dell’offensiva di un capitalismo casinò (*casino capitalism, n.d.t.*)² che spinge per la privatizzazione del sistema educativo, molte scuole pubbliche in città come Philadelphia, Chicago e New York sono state chiuse per lasciare spazio alle charter schools³. I sindacati degli insegnanti sono stati attaccati, i pubblici impiegati denigrati e gli insegnanti ridotti a tecnici, le cui condizioni di lavoro sono sempre più misere e avvilenti (Yates, 2013)⁴.

Le riforme della scuola guidate da principi di mercato (*corporate school reform, n.d.t.*) non sono solo ossessionate da sistemi di valutazione che erodono ogni idea del legame tra istruzione e impegno ad educare cittadini criticamente impegnati. Il movimento di riforma ha anche lo scopo di disinvestire risorse dal sistema pubblico di istruzione, in modo che quest’ultima si sleghi completamente da ogni idea democratica di amministrazione della cosa pubblica, di insegnamento e apprendimento. Secondo i miliardari “non-riformatori” (*un-reformers, n.d.t.*) e i magnati della finanza, come Bill Gates, Rupert Murdoch, la famiglia Walton e Michael Bloomberg, le scuole pubbliche dovrebbero essere trasformate, quando non privatizzate, in succursali dei centri commerciali e delle prigioni (Saltman, 2013).

Similmente agli spazi anonimi dei centri commerciali americani, il sistema scolastico promosso dai non-riformatori offre la vuota seduzione ideologica del consumismo, come massima forma di cittadinanza e di apprendimento. Assumendo la rigida mentalità depositaria (*warehousing mentality, n.d.t.*) tipica delle

- 2 Con l’espressione *casino capitalism* si intende un capitalismo senza regole, basato sulle speculazioni finanziarie che portano a cicli economici caratterizzati da un brusco alternarsi di fasi di espansione e di recessione. Si veda una possibile spiegazione del termine all’indirizzo internet <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3045300287.html>, ultimo accesso del 20.02.2014 . (*n.d.t.*)
- 3 Le charter schools sono scuole che hanno ottenuto l’autorizzazione da parte dello Stato ad agire in piena autonomia, pur continuando a ricevere sovvenzioni pubbliche (*n.d.t.*)
- 4 Nelle note del testo originale, l’autore rimanda anche all’edizione speciale di giugno 2013 del Monthly Review, edito da Micheal Yates, su “Public School Teacher Fighting Back”, ma non vengono fornite ulteriori indicazioni circa questo riferimento bibliografico (*n.d.t.*).

guardie carcerarie, i non-riformatori promuovono la creazione di scuole per studenti poveri che puniscono invece di educare, al fine di consegnare gruppi di popolazione, considerati come persone “usa e getta” (*disposable populations, n.d.t.*), al sistema di giustizia e alimentare così i profitti delle società proprietarie delle prigioni private. La militarizzazione (*militarization, n.d.t.*) delle scuole pubbliche, che il Segretario Arne Duncan ha così tanto ammirato e supportato quando era Amministratore Delegato delle Scuole Pubbliche di Chicago⁵, non è stata solo un piano per instillare pratiche disciplinari autoritarie contro studenti etichettati in modo sprezzante come insubordinati, se non da buttare. Essa è stata anche un tentativo per progettare scuole che distruggono la capacità degli studenti di pensare criticamente, rendendoli così disponibili a essere potenziali reclute per le insensate e inutili guerre intraprese dall'impero americano. E, nel caso in cui questo reclutamento dovesse fallire, gli studenti verrebbero allora velocemente destinati al canale che conduce direttamente dalla scuola al carcere. Per molti giovani delle minoranze povere che frequentano le scuole pubbliche, il carcere diventa parte del loro destino, proprio in quanto le scuole rinforzano il loro status di cittadini di seconda classe.

Come evidenzia Michelle Alexander⁶: “Le scuole, anziché rappresentare un'opportunità, alimentano le nostre prigioni” (Sokolower, 2013; Alexander, 2012).

Le riforme scolastiche guidate da principi di mercato, con la loro ossessione per la standardizzazione, i test e gli atteggiamenti punitivi, riproducono quella cultura spietata e brutale che le politiche neoliberiste applicano alla più vasta società. Esse rivelano il disprezzo nei confronti degli insegnanti e la sfiducia nei genitori, reprimono la creatività dell'insegnamento, distruggono programmi di studio dai contenuti stimolanti e creativi e trattano gli studenti come meri ingranaggi di una catena di montaggio. Fiducia, immaginazione, creatività e rispetto per il pensiero e l'insegnamento critico vengono gettati al vento, per perseguire la logica del profitto e della proliferazione di piani di rendicontazione (*accountability schemes, n.d.t.*) rigidi e letali. Come fa notare John Tierney (2013), nella sua critica alle riforme educative di stampo aziendalistico apparsa su *The Atlantic*, questi approcci non solo sono oppressivi, ma sono destinati a fallire. Scrive l'autore:

Politiche e pratiche basate sulla sfiducia e sul disprezzo nei confronti degli insegnanti sono destinate a fallire. Perché? 'Il destino delle riforme dipende fondamentalmente da coloro che sono oggetto di sfiducia'. In altre parole, le riforme scolastiche hanno bisogno dell'approvazione e collaborazione degli insegnanti per avere successo; 'riforme' che prendono a calci in faccia

- 5 Arne Duncan è l'attuale Segretario all'Istruzione del Governo degli Stati Uniti, nominato da Barack Obama nel 2009. Dal 2001 al 2009, Duncan ha ricoperto la carica di Amministratore Delegato alle Scuole Pubbliche di Chicago. Per una breve biografia di Duncan, si veda la sua pagina personale sul sito del Dipartimento all'Istruzione degli Stati Uniti all'indirizzo internet <http://www2.ed.gov/news/staff/bios/duncan.html>, ultimo accesso del 05.10.2013 (*n.d.t.*).
- 6 Michelle Alexander (1967) è professore associato di Diritto alla Ohio State University ed è conosciuta per il suo impegno nelle cause per i diritti civili e per la lotta contro le discriminazioni razziali e di genere. Si veda il profilo personale della Alexander sul sito della Ohio State University all'indirizzo internet <http://moritzlaw.osu.edu/faculty/professor/michelle-alexander/>, ultimo accesso del 05.10.2013 (*n.d.t.*).

gli insegnanti non avranno mai successo. Inoltre, le politiche scolastiche create senza il coinvolgimento degli insegnanti sono destinate a perseverare nell'errore⁷.

La situazione è ulteriormente peggiorata in quanto, non solo sono stati ridotti i finanziamenti pubblici alle scuole e gli insegnanti sono stati attaccati come i nuovi beneficiari del welfare (*new welfare queens, n.d.t.*), ma anche perché le politiche economico-sociali dei Repubblicani e di altri Conservatori hanno agito in modo da provocare il sicuro fallimento degli studenti delle minoranze povere nelle scuole pubbliche. Per esempio, molti Governatori eletti dal movimento del Tea Party⁸ in Stati come il Wisconsin, la Carolina del Nord e il Maine, assieme a politici di destra nel Congresso, stanno mettendo in atto politiche selvagge e crudeli (come, ad esempio, il mancato finanziamento dei programmi di aiuti sociali alimentari) che impattano direttamente sulla salute e il benessere degli studenti poveri nelle scuole (Rawls, 2013). Queste politiche riducono, per non dire distruggono, le opportunità educative dei giovani svantaggiati, negando loro le condizioni di base di cui essi avrebbero bisogno per apprendere, per poi utilizzare i conseguenti esiti scolastici negativi come un altro illegittimo fondamento per volgere le scuole a interessi privati.

Quando i membri dei club dei miliardari, come Bill Gates e i filantropi di destra, come Art Pope⁹, non sono direttamente impegnati nell'implementazione di politiche che tolgono finanziamenti pubblici alla scuola, finanziano progetti di ricerca che trasformano gli studenti in cavie per i test, in un mondo che persino George Orwell avrebbe fatto fatica ad immaginare (Stewart, 2013; Nicols, McChesney, 2013). Per esempio, la Fondazione Bill e Melinda Gates ha donato 500.000 dollari alla Clemson University¹⁰ per fare uno studio pilota in cui gli studenti avrebbero dovuto indossare a scuola dei braccialetti elettronici con sensori wireless, in grado di tracciare le loro risposte fisiologiche a svariati stimoli. In difesa di questa ossessione raccapricciante per la misurazione delle risposte emozionali degli studenti, un portavoce della fondazione ha affermato che i dispositivi biomedici sono un aiuto per gli insegnanti, che possono fare misurazioni "in tempo reale", come con una sorta di "contapassi" (Kroll, 13.06.2012).

La parte più grottesca e eticamente ripugnante di questo tipo di studi non è tanto la vaghezza di ciò che questo tipo di ricerche sta cercando di acquisire: è

- 7 John Tierney è stato per molti anni docente nelle scuole americane sia pubbliche che private. Per maggiori informazioni si veda il sito internet <http://www.theatlantic.com/john-tierney/>, ultimo accesso del 07.10.2013 (*n.t.d.*).
- 8 Il Tea Party (Taxed Enough Already) è un movimento populista statunitense di orientamento conservatore nato nel 2004. Tra i suoi principi fondamentali c'è la lotta contro l'immigrazione clandestina, la difesa delle spese militari, la riduzione dell'ingerenza del Governo Federale, la riduzione della tassazione, l'inglese come lingua principale nella Nazione, la difesa dei valori della famiglia. I caratteri e i principi del movimento sono descritti nel sito internet dello stesso, all'indirizzo <http://www.teaparty.org/about-us/>, ultimo accesso del 07.10.2013. Segnaliamo, inoltre, la presenza della versione italiana del movimento del Tea Party, che ha un proprio sito internet all'indirizzo <http://www.teapartyitalia.it/>, ultimo accesso del 07.10.2013 (*n.d.t.*).
- 9 James Arthur "Art" Pope (1956) è un uomo d'affari, un politico e un filantropo americano. Si veda la sua pagina personale all'indirizzo internet <http://artpope.com/>, ultimo accesso del 07.10.2013 (*n.d.t.*).
- 10 La Clemson University si trova nello Stato della Carolina del Sud (*n.d.t.*).

L'idea che il riscontro circa le reazioni agli stimoli (*reflective feedback*, n.d.t.) possa essere ridotto alla misurazione di impulsi emozionali, anziché essere qualcosa che si produce attraverso il dialogo impegnato e la comunicazione tra insegnanti e studenti. Come possono i braccialetti elettronici misurare il motivo per cui gli studenti si stanno comportando male, se sono affamati, annoiati, impauriti, malati o non hanno dormito perché i loro genitori magari sono dei senza tetto? In che modo questi studi affrontano più vaste questioni strutturali, come i 50 milioni di persone negli Stati Uniti che sono affamate ogni sera, un terzo dei quali bambini? E come possono ignorare la loro stessa relazione con la crescita di uno stato di polizia e la continua distruzione dei diritti civili dei bambini e non solo? Ricerche di questo tipo non possono spiegare la crescita di una società alla Jim Crow¹¹, in cui la carcerazione di massa delle minoranze povere sta avendo effetti terribili sui bambini. Come afferma Michelle Alexander, questi sono bambini "che hanno un genitore, una persona cara, un parente che ha trascorso tempo dietro le sbarre o ha precedenti penali e perciò è parte della sotto-casta – quel gruppo di persone che può essere legalmente discriminato per il resto della vita" (Sokolower, 2013). E l'esito di una tale lotta quotidiana è drammatico. Scrive l'autrice:

Per questi bambini, le chance nella vita si sono enormemente ridotte. È più probabile che essi crescano in estrema povertà; i loro genitori difficilmente sono in grado di cercare lavoro o casa e spesso non hanno diritto nemmeno agli aiuti alimentari. Per i bambini, l'era della carcerazione di massa ha significato un numero incredibile di separazioni familiari, famiglie disgregate, povertà e un elevatissimo livello di perdita di speranza, in quanto essi vedono così tanti loro cari entrare e uscire ciclicamente di prigione. I bambini con genitori in carcere hanno possibilità molto maggiori di finire in carcere a loro volta (*ibid.*).

In contrasto con le ricerche educative eticamente e socialmente insensibili promosse dai cosiddetti riformatori, un recente studio ha collegato l'uso dei test di valutazione a più bassi voti di laurea e a più alti tassi di incarcerazione, indicando che questo tipo di test gioca un ruolo significativo nell'espandere "il meccanismo dalla scuola alla prigione", specialmente per gli studenti di famiglie a basso reddito e di colore (Noor, 2013). La maggior parte di coloro che criticano i club dei miliardari ignora queste questioni. Ma alcuni critici, come Diane Ravitch, docente di pedagogia all'Università di New York, hanno sollevato diversi interrogativi su questo tipo di ricerche. La Ravitch afferma che Gates dovrebbe "dedicare più tempo a migliorare la sostanza dei contenuti che vengono insegnati ... e smettere con tutta questa mania della misurazione" (Simon, 2012). Queste critiche sono importanti, ma dovrebbero procedere oltre. Queste opere di riforma non si limitano a far precipitare l'insegnamento e l'apprendimento in un riduzionismo strumentale, che ha più a che fare con l'addestramento che con l'educazione. Come evidenzia Ken Saltman (2012), i nuovi "non-riformatori" sono contro-rivoluzionari politici e non semplici educatori fuori strada.

11 L'autore si riferisce alle leggi sulla segregazione razziale tra bianchi e neri nei servizi pubblici, rimaste in vigore negli Stati Uniti nel periodo che va dal 1877 alla metà degli anni '50 del secolo scorso. Si veda la voce "Jim Crow Law" sull'Enciclopedia Britannica all'indirizzo internet: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/303897/Jim-Crow-law>, ultimo accesso del 10.10.2013 (n.d.t.).

Noam Chomsky ha ragione quando afferma che oggi siamo in un periodo di regressione generale, il cui impatto si estende molto oltre la sola educazione (Falcone, 2013). Questo periodo di regressione è segnato da enormi ineguaglianze nella ricchezza, nel reddito e nel potere, che stanno alimentando una crisi ecologica e di miseria. Questa crisi mina le basi di ogni sfera pubblica centrale per la democrazia e la cultura, nonché per consentire alle persone di condurre una vita dignitosa e di partecipazione politica (Sirota, 2013). Il peso della crudeltà, della repressione e della corruzione ha schiacciato la già debole democrazia degli Stati Uniti. L'America non è più una democrazia, né è semplicemente un'oligarchia. È diventata uno Stato autoritario immerso nella violenza e guidato dai magnati della finanza e dal potente apparato culturale e politico del mondo dell'industria (Pollack, 2012). La sovranità del mercato ha rimpiazzato la sovranità politica, e lo Stato è diventato sempre più subordinato alle banche e alla finanza. Fautrici della "smobilitazione politica dei cittadini", le élite del mondo imprenditoriale stanno dichiarando guerra a tutte le istituzioni che servono la democrazia e promuovono la cultura dell'inchiesta, del dialogo, del dissenso (Wolin, 2008). I seguaci del neoliberalismo si preoccupano soprattutto di volgere le scuole in favore di un capitalismo casinò, al fine di trasformarle in luoghi in cui tutti, tranne i bambini privilegiati dell'1% della popolazione, possano essere disciplinati e privati di ogni impulso critico. Invece di imparare a diventare pensatori indipendenti, essi acquisiscono le attitudini debilitanti di quello che può essere chiamato un disordine da deficit politico e morale, che li rende passivi e obbedienti, di fronte a una società basata su enormi disuguaglianze a livello di potere, ricchezze e reddito. L'attuale potente movimento di non-riforma, basato sul potere industriale, va di pari passo con lo sviluppo di sistemi di governo, di ideologie e pratiche pedagogiche finalizzate a bloccare negli studenti forme di pensiero e di azione di tipo collaborativo, critico e creativo, necessarie per partecipare a una democrazia sostanziale.

Al centro di queste nuove riforme c'è l'impegno per una pedagogia dell'ignoranza e della repressione mirata alla memorizzazione, al conformismo, alla passività e ai test di valutazione. Invece di formare studenti autonomi, critici e impegnati, i non-riformatori uccidono l'immaginazione e, allo stesso tempo, depolitizzano ogni traccia di insegnamento e apprendimento. Il solo linguaggio che conoscono è quello del profitto e del controllo. John Taylor Gatto (2002)¹² indica alcuni elementi di questa pedagogia repressiva quando afferma che le scuole insegnano la confusione, in quanto ignorano i contesti storici e relazionali. Ogni materia scolastica è insegnata isolatamente e comunicata attraverso sterili frammenti di informazioni che non hanno nessun significato o contesto condiviso.

Una pedagogia repressiva definisce gli studenti soprattutto attraverso i loro deficit, anziché i punti di forza, rinforzando così l'idea che le sole persone che sanno tutto sono gli esperti – sempre più spesso scelti dalle fila delle élite degli attuali leader del mondo degli affari che incarnano i nuovi modelli di leadership

12 John Taylor Gatto (1935) ha insegnato nelle scuole americane fino al 1991, anno in cui ha abbandonato l'insegnamento e iniziato una carriera come scrittore, nonché come oratore nel dibattito pubblico sull'istruzione. Grande critico del sistema di istruzione pubblica obbligatoria, è vicino alle idee della descolarizzazione e dell'home schooling. Per ulteriori informazioni sull'opera e la biografia di Gatto, si veda la pagina a ciò dedicata sul sito dell'autore all'indirizzo internet <http://www.johntaylorgatto.com/aboutus/john.htm>, ultimo accesso del 21.10.2013 (n.d.t.).

nell'attuale regime di neoliberalismo. I grandi leader storici che mostravano di possedere una forte coscienza sociale, come Martin Luther King Jr., Rosa Parks, Nelson Mandela, John Dewey, Paulo Freire e Mahatma Ghandi, sono relegati nel dimenticatoio della storia. Agli studenti è insegnato solo a pensare a se stessi e a vedere ogni considerazione per gli altri come un peso, se non come qualcosa di patologico. Le preoccupazioni etiche, in queste circostanze, sono rappresentate come ostacoli da superare. Il narcisismo, insieme a una nozione acritica di individualismo, è la nuova normalità.

Nel contesto di una pedagogia della repressione, gli studenti sono spinti a disimparare il rispetto per la democrazia, la giustizia e per tutto ciò che può significare legare apprendimento e cambiamento sociale. Viene detto loro che non hanno diritti e che i diritti spettano solo a coloro che hanno potere. Questa è una pedagogia che uccide lo spirito, promuove la conformità ed è più adatta a una società autoritaria che a una democrazia. Ciò che è allarmante dei nuovi non-riformatori dell'educazione non è solo il fatto che le loro politiche hanno fallito, ma il grado in cui tali politiche sono oggi abbracciate dai liberali e dai conservatori sia nel Partito Democratico che in quello Repubblicano, a dispetto del loro evidente fallimento (Giroux, 2012; Gecan, 2013)¹³. Nello studio di *The Broader, Bolder Approach to Education*¹⁴ si fornisce una lista eloquente di questi fallimenti. I risultati delle misure indicate nello studio includono:

Rispetto ad altri distretti urbani, nelle città "riformate" i risultati dei test hanno avuto incrementi inferiori, mentre i divari nell'apprendimento sono cresciuti in misura maggiore. I successi riportati da determinati gruppi di studenti sono svaniti a seguito di un più accurato esame. I sistemi di valutazione basati sui test hanno indotto a un abbandono della professione, che ha assottigliato le fila degli insegnanti esperti, ma non necessariamente dei peggiori. La chiusura di scuole non ha mandato gli studenti in scuole migliori, né risparmiato i soldi dei distretti scolastici. Le Charter Schools hanno perturbato ulteriormente i distretti, mentre i benefici sono stati discutibili, particolarmente nei confronti degli studenti maggiormente bisognosi. Le riforme orientate dal mercato, ampiamente osannate, hanno sottratto risorse a iniziative più promettenti. Le riforme hanno dimenticato un fattore cruciale che conduce ai divari nell'apprendimento: l'influenza della povertà sui risultati accademici. Un cambiamento reale e duraturo richiede strategie che siano più realistiche, perseveranti e ad ampio raggio (Weiss e Long, 2013).

L'entusiasmo servile dei sostenitori delle politiche educative guidate dal mercato diventa moralmente e politicamente insostenibile alla luce del crescente numero di scandali esplosi attorno a punteggi gonfiati e altre forme di frode commesse dai sostenitori dei test e delle charter schools (Noor, 2013b). David

13 Su questo punto, l'autore suggerisce di vedere anche il lavoro di Kenneth Saltman, Diane Ravitch, Henry A. Giroux, Jonathan Kozol, Shirley Steinberg, bell hooks, e altri (n.d.t.).

14 Il Broader Bolder Approach to Education è una iniziativa di livello nazionale che ha lo scopo di riconoscere "the impact of social and economic disadvantage on schools and students and proposes evidence-based policies to improve schools and remedy conditions that limit many children's readiness to learn". Per maggiori informazioni si veda il sito internet dedicato all'iniziativa stessa all'indirizzo internet <http://www.boldapproach.org/>, ultimo accesso del 21.10.2013 (n.d.t.).

Kirp (2013)¹⁵ ci offre un'importante testimonianza circa la gravità e la portata degli scandali e i recenti inconvenienti delle riforme educative guidate da principi di mercato. Scrive l'autore:

Nelle ultime elezioni del Consiglio Scolastico di Los Angeles, un candidato che ha osato mettere in discussione la fiducia cieca nei risultati dei test nella valutazione dei docenti e la fretta inopportuna di approvare nuove charter schools, ha vinto, nonostante i 4 milioni di dollari raccolti per sconfiggerlo, incluso 1 milione di dollari resi disponibili dal Sindaco di New York Micheal Bloomberg¹⁶ e 250.000 dollari dalla Rupert Murdoch's News Corp. L'ex sovrintendente di Atlanta, Beverly Hall, celebrata per gli incrementi dei punteggi dei test dei suoi studenti, è stata incriminata nell'ambito di un enorme scandalo per frode. Michelle Ree, l'ex direttrice delle scuole di Washington D.C., che è la beniamina delle folle favorevoli ai sistemi di valutazione e rendicontazione, sta affrontando le accuse, basate su un rapporto pubblicato dal corrispondente della PBS John Merrow, secondo cui lei sapeva del dilagante sistema fraudolento ma non ha fatto niente per fermarlo. In un editoriale del Washington Post, Bill Gates, che ha speso centinaia di milioni di dollari per promuovere i test per la valutazione degli insegnanti, ha fatto dietrofront e ha incoraggiato gli insegnanti ad abbracciare un approccio più premuroso e amichevole. Ed i genitori nello Stato di New York hanno organizzato una protesta, dicendo ai loro figli di non fare un nuovo test di profitto non sperimentato.

Le pedagogie repressive possono avere diverse forme e rivolgersi a diverse audience in svariati contesti, tuttavia tutte condividono l'idea di una pedagogia intesa come un insieme di strategie e di abilità da utilizzare per insegnare un dato campo del sapere. In un contesto di questo tipo, la pedagogia diventa sinonimo di insegnamento come tecnica o come pratica di abilità procedurali. Non c'è qui nessuno spazio per parlare della connessione tra la pedagogia e il compito sociale e politico della resistenza, dell'empowerment o della democratizzazione. Né c'è alcun tentativo di mostrare come il sapere, i valori, i desideri e le relazioni sociali siano sempre implicati con il potere. Ogni nozione praticabile di pedagogia critica deve rifiutare queste definizioni di insegnamento e le loro dilaganti imitazioni, anche quando esse vengono rivendicate nell'ambito di un discorso o progetto radicale. In opposizione alla riduzione strumentalizzata della pedagogia a un mero metodo che non ha nessun linguaggio per legare la persona alla vita pubblica, alla responsabilità sociale o all'appello per la cittadinanza, la pedagogia critica opera per illuminare la relazione tra sapere, autorità e potere (Nikolaki, 2012; Giroux, 2011). Ad esempio, essa solleva domande relative a chi ha il controllo sulle condizioni per la produzione del sapere, come ad esempio i curricula promossi dagli insegnanti, dalle case editrici di libri di testo, da interessi economici e altre forze.

Al centro di ogni discorso relativo a cosa renda "critica" una pedagogia, sta, in parte, il riconoscimento che la pedagogia è sempre un tentativo intenzionale da parte degli educatori di influenzare la produzione di diverse forme di sapere e di

15 David Kirp è un docente dell'Università della California, Berkeley (*n.d.t.*).

16 Ricordiamo che Bloomberg ha terminato il suo mandato come Sindaco il 31.12.2013. Dall'01.01.2014 il nuovo Sindaco di New York è l'italo-americano Bill De Blasio del Partito Democratico (*n.d.t.*).

soggettività all'interno di un particolare sistema di relazioni sociali. In questo caso, la pedagogia critica attira l'attenzione sui modi in cui sapere, potere, desideri e esperienze sono prodotti sotto specifiche condizioni di apprendimento, rigettando così l'idea che l'insegnamento sia solo un metodo o sia qualcosa di slegato da questioni di valori, norme e potere – o, in definitiva, la lotta per l'autodeterminazione (*agency, n.d.t.*) stessa e il futuro che propone ai giovani. Invece di imporsi con autorità su soggetti passivi, la pedagogia critica si situa nell'ambito di un progetto in cui l'educazione ha un ruolo centrale nella formazione di studenti che siano cittadini socialmente responsabili e civicamente impegnati. Questo tipo di pedagogia sostiene con forza l'idea secondo cui le scuole sono sfere pubbliche democratiche, l'educazione il fondamento di ogni democrazia che funzioni veramente e gli insegnanti gli attori più indicati per promuovere questo tipo di educazione.

Questo approccio alla pedagogia critica non riduce le pratiche educative a questioni di abilità nell'uso di metodologie. Essa, invece, sottolinea l'importanza di capire cosa sta succedendo effettivamente nelle aule scolastiche e in altri contesti educativi sollevando domande quali: Quale è la relazione tra apprendimento e cambiamento sociale? Quale tipo di sapere è tenuto in maggiore considerazione? Cosa significa sapere qualcosa? E in quale direzione si devono orientare i desideri? E, comunque, i principi e gli scopi della pedagogia critica implicano molto di più. La pedagogia riguarda contemporaneamente il sapere e le pratiche che insegnanti e studenti possono intraprendere insieme e i valori, le relazioni sociali, le visioni legittimate da tale sapere e pratiche. Una tale pedagogia ascolta gli studenti, dà loro voce e un ruolo nel loro stesso processo di apprendimento, e riconosce che gli insegnanti non solo educano gli studenti, ma apprendono da loro.

Inoltre, la pedagogia è concepita come pratica morale e politica, che è sempre implicata in relazioni di potere, perché offre particolari versioni e visioni di vita civica, comunità, futuro, nonché di come dovremmo costruire rappresentazioni di noi stessi, degli altri, del nostro ambiente fisico e sociale. La pedagogia fornisce un linguaggio per l'agire umano, i valori, le relazioni sociali e il senso del futuro. Essa legittima particolari modi di sapere, di essere nel mondo e legati agli altri. Come osserva Roger Simon¹⁷, essa "rappresenta una versione dei nostri sogni per noi stessi, i nostri figli e le nostre comunità. Ma questi sogni non sono mai neutrali; essi sono sempre i sogni di qualcuno e, nel grado in cui essi sono implicati nell'organizzazione del futuro degli altri, essi hanno sempre una dimensione morale e politica". È rispetto a ciò che ogni discussione sulla pedagogia deve cominciare da una discussione sulla pratica educativa, intesa come un particolare modo con cui il senso di identità, appartenenza, merito e, soprattutto, i valori, vengono informati dalle pratiche che organizzano il sapere e i significati.

Al centro della mia argomentazione c'è il presupposto che la politica non è solo potere, ma anche che essa "ha a che fare con le opinioni politiche e le scelte valoriali" (Castoriadis, 1996, p. 8), suggerendo con ciò che le questioni relative all'educazione civica e alla pedagogia critica (imparare come diventare un cittadino competente), sono centrali nella lotta per la partecipazione a livello politico e per la democrazia. La pedagogia critica rifiuta l'idea di studente come passi-

¹⁷ Roger Simon, scomparso nel 2012, ha insegnato per molti anni all'università di Toronto ed è annoverato tra i più importanti esponenti del movimento della *Critical Pedagogy* (*n.d.t.*).

vo recipiente che semplicemente assorbe un sapere sterile. Al contrario, essa adotta forme di insegnamento che sfidano gli studenti a saper trasformare il sapere, invece che semplicemente “elaborare i saperi ricevuti” (Mohanty, 1989-90, p. 192). In queste circostanze, la pedagogia critica diventa una guida nella realizzazione di una società realmente democratica. Questo è ciò che la rende diversa dall’addestramento. Il fallimento nella connessione tra l’apprendimento e le sue funzioni democratiche, è precisamente ciò che crea le basi per approcci pedagogici che slegano l’educazione dalle sue possibilità critiche e democratiche (Gutman, 1999).

La pedagogia critica diventa una sfida nel presente momento storico, perché enfatizza la riflessione critica, colmando il divario tra apprendimento e vita quotidiana, comprendendo la relazione tra potere e saperi scomodi, e estendendo le prerogative democratiche e il diritto all’identità attraverso le risorse della storia. Invece di vedere l’insegnamento come una tecnica, la pedagogia, nel più ampio senso critico, si basa sul presupposto che apprendere non è memorizzare saperi sterili e abilità associate all’esecuzione di test, ma impegnarsi in una più ampia lotta per i diritti individuali e la giustizia sociale. La sfida cruciale che gli educatori affrontano, nella corrente era del neoliberalismo, militarismo e fondamentalismo religioso, è quella di fornire le condizioni affinché gli studenti possano rendersi conto di come il sapere è legato al potere di autodeterminazione, sia a livello personale che sociale. In parte, ciò suggerisce di fornire agli studenti le abilità, le idee, i valori e l’autorità necessari per alimentare una vera democrazia, riconoscere forme antidemocratiche di potere e lottare contro ingiustizie profondamente radicate in una società e in un mondo fondati su ineguaglianze sistemiche, a livello economico, razziale, di genere.

Una valida nozione di pedagogia critica, dovrebbe essere considerata centrale per la politica stessa e, invece di disconnettere l’educazione pubblica dalle più ampie questioni sociali, economiche e politiche, deve considerarle connesse alla più ampia crisi, sia dell’educazione che della democrazia. Infine, l’educazione deve essere vista come parte di un progetto emancipante che rifiuta la privatizzazione e l’aziendalizzazione (*corporatization, n.d.t.*) delle scuole pubbliche e dei sistemi fiscali e finanziari che supportano sistemi scolastici iniqui. Per far sì che la pedagogia conti, occorre che essa si faccia sostenitrice di un tipo di cultura e di relazioni di potere che garantiscano agli insegnanti un senso di autonomia e di controllo sulle condizioni del proprio lavoro. Gli insegnanti devono essere visti come intellettuali pubblici e come una vitale risorsa sociale, e le loro condizioni di lavoro e autonomia devono essere tutelate. In queste circostanze, la lotta per proteggere i sindacati deve essere vista come qualcosa di fondamentale per mantenere i diritti e le condizioni di lavoro necessari affinché gli insegnanti possano insegnare con dignità, sotto condizioni rispettose, anziché umilianti.

La pedagogia critica deve opporsi a un insegnamento subordinato ai dettami della standardizzazione, della mania della misurazione e dei test. Questi ultimi sono parte di una pedagogia della repressione e del conformismo che non ha niente a che vedere con l’educazione per l’empowerment. L’appello in favore di una pedagogia critica e di una cultura formativa e istituzionale che la renda possibile, implica la necessità di riconfigurare le spese del Governo, chiedendo meno spese per la morte e la guerra e più per sovvenzionare l’educazione e i programmi sociali che rendono possibile una società democratica. Le scuole hanno a che fare con molto di più che non mere questioni di utilità misurabile, logiche strumentali, test miserevoli e addestramento ottuso. In effetti, quest’ultimo ha poco a che fare con una educazione e una pedagogia critiche e deve essere ri-

fiutato, in quanto parte del progetto di austerità neoliberale, profondamente anti-intellettuale, autoritario e antidemocratico.

Come progetto politico e morale, la pedagogia è cruciale per formare quegli attori sociali che sono necessari per vivere, governare e lottare per una democrazia radicale. Inoltre, è importante riconoscere non solo come l'educazione e la pedagogia siano connesse e implicate nella produzione di specifici attori sociali e di una particolare visione del presente e del futuro, ma anche come il sapere, i valori, i desideri e le relazioni sociali hanno sempre a che fare con il potere. Il potere e l'ideologia permeano tutti gli aspetti dell'educazione e diventano una risorsa preziosa quando impegnata criticamente attorno a questioni che problematizzano la relazione tra autorità e libertà, etica e sapere, linguaggio ed esperienza, modi diversi di leggere i testi ed esplorare le dinamiche del potere culturale. La pedagogia critica considera il potere come una relazione in cui si producono condizioni che permettono agli studenti di impegnarsi in una cultura della critica, di sollevare e affrontare questioni urgenti e inquietanti sulla società in cui vivono, e di definire, in parte, le problematiche che possono essere indagate e i confini disciplinari che possono essere varcati.

L'educazione come progetto democratico è utopica, nel suo fine di ampliare ed espandere le condizioni materiali e ideologiche che rendono possibile la democrazia. Gli insegnanti devono poter lavorare insieme, collaborare, lavorare con la comunità e impegnarsi nella ricerca che informa il loro insegnamento. In questo caso, la pedagogia critica rifiuta la struttura parcellizzata dell'insegnamento, che permea le nozioni tradizionali di pedagogia, nonché quelle orientate dal mercato. Inoltre, la pedagogia critica dovrebbe fornire agli studenti il sapere, le diverse forme di alfabetizzazione, le abilità, la capacità critica, la responsabilità sociale e il coraggio civile necessari per renderli in grado di essere cittadini critici pronti a lottare per una società sostenibile e giusta.

La pedagogia critica è un antidoto cruciale all'attacco neoliberale all'istruzione pubblica, ma deve essere accompagnata e permeata da movimenti radicali di natura politica e sociale disponibili a fare delle riforme educative il centro del cambiamento democratico (Aronowitz, 2010). La lotta per l'istruzione pubblica è inestricabilmente interconnessa alla lotta contro la povertà, il razzismo, la violenza, la guerra, le esorbitanti spese per la Difesa, uno stato in perenne conflitto, assassinii, torture, ineguaglianze tollerate dallo stato e una gamma di altre ingiustizie che rivelano uno scorcio scioccante di ciò che l'America è diventata e le ragioni per cui essa non può più riconoscersi attraverso le visioni e le promesse politiche e morali di una democrazia sostanziale. E questa lotta richiede sia una maggiore consapevolezza che la formazione di movimenti sociali ad ampia base sociale e di portata globale.

La lotta per rivendicare l'istruzione in quanto sfera pubblica democratica ha bisogno di sfidare le pedagogie regressive, le comunità chiuse e i terreni di guerra culturale e politica che oggi caratterizzano molto l'America contemporanea. Queste aree di esclusione estrema richiedono molto più che non quello spettacolo di crudeltà e violenza usato per tentare di rinvigorire i decadenti apparati culturali del capitalismo casinò. Esse chiedono di incontrare nuove forme di pedagogia, di testimonianza morale e azione collettiva e nuovi modi di esercitare la responsabilità sociale. Come insistette Martin Luther King Jr. (1967) "Siamo chiamati a prestare la nostra voce ai deboli, ai senza voce, alle vittime della nostra nazione e a tutti quelli che essa considera come nemici, perché nessuno può far sì che questi uomini non siano nostri fratelli". Possiamo rendere più attuale il discorso di King per includere i deboli, i senza voce e le vittime della nostra nazione che sono oggi rappresentati dalle minoranze di giovani poveri e a basso red-

dito che popolano le nostre scuole pubbliche e, in numero sempre maggiore, le nostre prigioni. Questi sono la gioventù dimenticata da un'America autoritaria; sono quell'estremo che ricorda dolorosamente alle élite il bisogno di misure sociali, della sopravvivenza del bene comune e la necessità di ripensare profondamente i principi della vita economica.

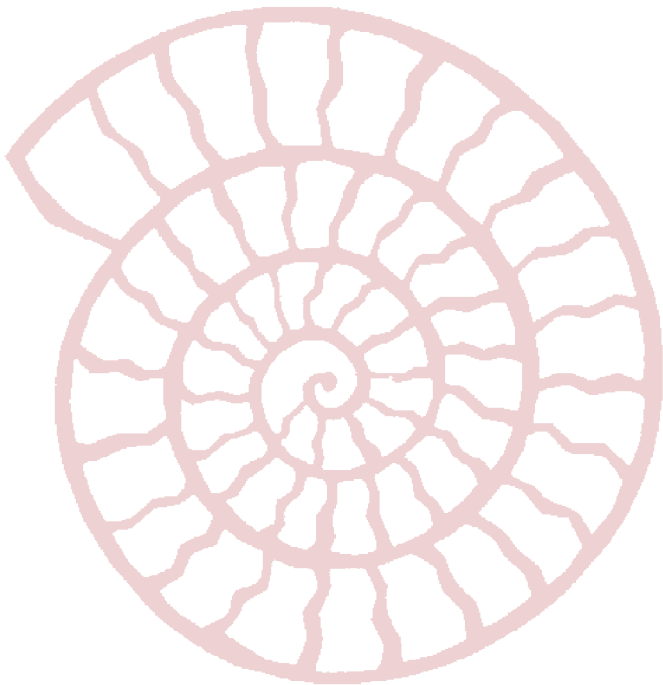
Nell'epoca del neoliberalismo, è diventato più difficile rispondere alle richieste del contratto sociale, del bene pubblico e dello stato sociale, che sono stati spinti ai margini della società – visti sia come un peso che come una patologia. E, tuttavia, questa difficoltà deve essere superata lungo il cammino verso la riforma dell'istruzione. La lotta per l'istruzione pubblica è la lotta più importante del Ventunesimo secolo, perché essa è una delle poche sfere pubbliche rimaste dove ci si può ancora porre delle domande, sviluppare pedagogie, costruire forme di agire e mobilitare desideri; dove le culture formative possono essere sviluppate per alimentare il pensiero critico, il dissenso, l'alfabetizzazione civica e i movimenti sociali, capaci di lottare contro quelle forze antidemocratiche che stanno accompagnando questi tempi bui, disumani e tragici. Stiamo osservando squarci di questa lotta a Chicago e in altri Stati, così come in tutto il mondo, e possiamo solo sperare che questi movimenti offrano non solo una nuova comprensione della relazione tra pedagogia, politica e democrazia, ma anche la capacità di riaccendere sia l'immaginazione che la speranza per un mondo migliore¹⁸.


Riferimenti bibliografici

- Alexander, M. (2012). *Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness*. New York, NY: New Press.
- Aronowitz, S. (09.09.2010). Education Rediscovered. *The Independent*. Issue #155. Online: <http://www.independent.org/2010/09/09/education-rediscovered/>.
- Castoriadis, C. (1996). Institutions and Autonomy. In Osborne, P. (ed.). *A Critical Sense*. New York, NY: Routledge.
- Falcone, D. (2013). Noam Chomsky on Democracy and Education in the 21st Century and Beyond. *Truthout*, June 1. Online: <http://www.truth-out.org/opinion/item/16651-noam-chomsky-on-democracy-and-education-in-the-21st-century-and-beyond>
- Gatto, J. T. (2002). *Dumbing us down: the Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*, second revised edition. New Society Publishers: Gabriola Island, Canada.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York, NY: Continuum.
- Giroux, H. A. (2012). *Education and the Crisis of Public Values*. New York, NY: Peter Lang.
- Giroux, H. A. (2010). *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?* New York, NY: Palgrave.
- Graeber, D. (2012). Dead Zones of the Imagination. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 2, 105-128.
- Gutman, A. (1999), *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gutman, A. (2013). Massive Cheating Scandals Rock School Districts Nationwide. *The Real News Network*. April 20, 2013. Online: http://therealnews.com/t2/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=74&jumival=10102.
- Noor, J. (2013). Study Links High Stakes Testing to Higher Incarceration Rates. *The Real News Network*. July 20. Online: http://therealnews.com/t2/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=74&jumival=10458.
- King, M. L. Jr. (1967). Oltre il Vietnam. Tempo di rompere il silenzio, Information Clearing

18 Si ringrazia la dott.ssa Laura Panella per la gentile consulenza all'attività di traduzione dell'articolo di Giroux.

- House. (Discorso tenuto il 4 Aprile 1967 all'incontro del Clergy e Laity Concerned nella Riverside Church a New York City. Online: <http://www.informationclearinghouse.info/article2564.htm>).
- Kirp, D. (2013). *Why Cheating Scandals and Parent Rebellions Are Erupting in Schools in New York, Washington D.C. and Atlanta*. Online: http://www.slate.com/articles/news_and_politics/science/2013/05/cheating_scandals_and_parent_rebellions_high_stakes_school_testing_is_doomed.html.
- Kroll, L. (2012). Gates Foundation Responds to GSR Bracelets Controversy. *Forbes*, June 13, Online: <http://www.forbes.com/sites/luisakroll/2012/06/13/gates-foundation-responds-to-gsr-bracelets-controversy/>.
- Mohanty, C. (1989-1990). On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s. *Cultural Critique*. Winter.
- Nicols, J., McChesney, R. W. (2013). *Dollarocracy: How Money and Media Election Complex is Destroying America*. Nation Books: New York (USA).
- Nikolakaki, M. (a cura di) (2012). *Critical Pedagogy in the Dark Ages: Challenges and Possibilities*. Peter Lang: New York (USA).
- Noor, J. (20.04.2013). Massive Cheating Scandals Rock School Districts Nationwide. *The Real News Network*. Online: http://therealnews.com/t2/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=74&jumival=10102.
- Pollack, N. (2012). Toward a Definition of Fascism. *CounterPunch*, August 6. Online: <http://www.counterpunch.org/2013/08/06/toward-a-definition-of-fascism/>.
- Rawls, K. (31.07.2013). North Carolina Becomes the Front Line of a Brutal Corporate Assault on Education Raging America. *AlterNet*. Online: <http://www.alternet.org/activism/moral-monday-and-education>.
- Saltman, K. J. (2012). *The Gift of Education: Public Education and Venture Philosophy*. Palgrave Macmillan: New York (USA).
- Saltman, K. J. (2013). *The Failure of Corporate School Reform*. Paradigm Publishers: Boulder, CO (USA).
- Simon, R. (1987). Empowerment as a Pedagogy of Possibility. *Language Art*. 64:4, 372.
- Simon, S. (2012). Biosensors to Monitor Students' Attentiveness. *Reuters*, June 12. Online: <http://www.reuters.com/article/2012/06/13/us-usa-education-gates-idUSBRE85C018201-20613>.
- Sirota, D. (2013). It's No Coincidence that the Public Education and Poverty Crises Are Happening at the Same Time. *AlterNet*, June 3. Online: <http://www.alternet.org/education-us-department-education-releases-study-schools-and-poverty-rate>.
- Sokolower, J. (2013). Schools and the New Jim Crow: An Interview with Michelle Alexander. *Truthout*, June 4. Online: <http://truth-out.org/news/item/16756-schools-and-the-new-jim-crow-an-interview-with-michelle-alexander>.
- Stewart, K. (23.04.2013). The Right-wing Donors Who Fuel America's Culture Wars. *The Guardian*. Online: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/apr/23/rightwing-donors-fuel-america-culture-wars>.
- Tierney, J. (2013). The Coming Revolution in Public Education. *The Atlantic*, April 25. Online: <http://www.theatlantic.com/national/archive/2013/04/the-coming-revolution-in-public-education/275163>.
- Weiss, E., Long, D. (2013). *Market-oriented education reforms' rhetoric trumps reality: The impacts of test-based teacher revaluations, school closures, and increased charter school access on student outcomes in Chicago, New York City, and Washington, D.C.. Broader, Bolder Approach to Education*, April 22. Washington, DC (USA). Online: <http://www.epi.org/files/2013/bba-rhetoric-trumps-reality.pdf>.
- Wolin, S.S. (2008). *Democracy Incorporated: Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism*. Princeton University Press: Princeton NJ (USA), p. ix.
- Yates, M.D. (2013). Public School Teachers: New Unions, New Alliances, New Politics. *Truthout*, July 24. Online: <http://truth-out.org/opinion/item/17756-public-school-teachers-new-unions-new-alliances-new-politics>.





Pedagogia critica: Henry A. Giroux
e i problemi della scuola negli Stati Uniti.
“Riaccendere l’immaginazione” nell’era dei test e dell’accountability
Critical pedagogy: Henry A. Giroux and problems
of the school in the United States.
“Rekindling the imagination” in the era of testing and accountability

Luisella Tizzi

Free University of Bozen-Bolzano
luisella.tizzi@gmail.com

ABSTRACT

In this contribution, after having introduced the main ways in which we can consider the relation between “critics” and pedagogy, we will present the basic features of the U.S. pedagogical movement known as Critical Pedagogy, focusing in particular on the work of one of its most important representatives: Henry A. Giroux. In this issue, we propose also the translation of an article written by the same author about contemporary American schools, afflicted by the obsession with measurements, high-stake testing, decreasing funding, in which he claims for the necessity to reconsider education as a favorite place for the reevaluation of imagination, civic engagement and hope.

In questo contributo, dopo aver introdotto i principali modi con cui si può intendere il rapporto tra “critica” e pedagogia, si presentano i caratteri fondamentali del movimento pedagogico statunitense noto come Critical Pedagogy, soffermandosi soprattutto sul lavoro di uno dei suoi principali esponenti: Henry A. Giroux. In questo numero, si propone anche la traduzione di un articolo che lo stesso autore ha scritto sulla scuola americana contemporanea, afflitta dall’ossessione per i sistemi di valutazione, i test, il taglio dei fondi pubblici, e in cui si rivendica la necessità di riconsiderare l’educazione come luogo privilegiato per la riscoperta dell’immaginazione, l’impegno civile e la speranza.

KEYWORDS

Critical Pedagogy, Henry A. Giroux, US education system, test, accountability, creativeness.

Pedagogia critica, Henry A. Giroux, sistema educativo statunitense, test, accountability, creatività.

1. Pedagogia e “critica”

Questo contributo ha tra i suoi scopi principali quello di presentare un articolo scritto dallo studioso americano Henry A. Giroux, considerato uno dei più brillanti esponenti del movimento pedagogico statunitense noto con il nome di *Critical Pedagogy*. In questo articolo, l'autore dipinge un ritratto impietoso della situazione della scuola contemporanea negli Stati Uniti, caratterizzata dall'ossessione per i sistemi di valutazione, da un insegnamento mirato ai test, da riforme guidate dai principi del mercato, in cui ben poco spazio è lasciato al pensiero critico, all'immaginazione e alla creatività. Oltre a proporre l'articolo, tuttavia, intendiamo dedicarci ad alcuni chiarimenti relativi ai modi con cui si può intendere il rapporto tra “critica” e pedagogia, concetti che il movimento, di cui Giroux fa parte, porta nel suo stesso nome.

La parola “critica”, come è noto, deriva dal greco *kritiké* e designa l'arte o la scienza del “giudicare”, ossia dell'esprimere un giudizio o apprezzamento relativo alla ‘validità’ o al ‘valore’ di qualcosa (Colicchi, 2009, p. 66). Essa, quindi, può essere considerata come quell'attività umana “in virtù della quale la nostra conoscenza non si riduce ad un aggregato informe di dati d'esperienza passivamente accolti o a una massa di semplici opinioni non vagliate”, bensì a “una attività del pensiero come giudizio consapevole che investe credenze o azioni” (ivi, pp. 66-67).

Ma come si lega il concetto di “critica” alla pedagogia? Che cosa intendiamo o possiamo intendere per “pedagogia critica”? Un modello di “pensiero critico” in pedagogia, in effetti, possiamo rintracciarlo già alle origini di questa scienza, con Socrate e il suo metodo dialogico che “libera le coscienze e poi le spinge a universalizzare e radicalizzare il pensiero”, nonché con l'idea di una formazione umana intesa come maieutica, che “risveglia, solleva dubbi, sollecita a ricercare” (Cambi, 2011, p. 38). In seguito, il legame tra pedagogia e “critica” sembra essersi delineato lungo due principali modelli: da una parte, infatti, il rapporto tra pedagogia e “critica” è stato inteso nel senso di un'attività di critica sul discorso pedagogico stesso, sugli oggetti, le strutture, i modelli, il linguaggio, i compiti e gli obiettivi, configurandosi cioè come un lavoro di natura epistemologica (Cambi, 2008); dall'altra parte esso si è estrinsecato come una critica radicale alle pratiche e alle istituzioni educative di un certo contesto storico-sociale, finalizzata al loro cambiamento e trasformazione. In questo secondo senso, alcuni modelli di “pedagogia critica” possono essere individuati, ad esempio, in Comenio e nel suo ideale pansofico dell’“insegnare tutto a tutti”, in Rousseau, artefice di quella “rivoluzione copernicana” che mette al centro del processo educativo il fanciullo, contrariamente alle idee dominanti nel suo tempo, nella pedagogia di Maria Montessori o di John Dewey, che hanno comportato un profondo ripensamento delle pratiche e delle istituzioni educative (Cambi, 2009). In anni più vicini a noi, possiamo individuare nella stagione del Sessantotto, a partire dal Maggio francese, una critica radicale alla società del tempo e alle sue istituzioni, specie quelle educative, messe in discussione nei loro fini e nei saperi trasmessi, evento che ha comportato una trasformazione culturale, una rilettura radicale dell'organizzazione scientifica e sociale della conoscenza, nonché un'analisi delle istituzioni educative e del loro ruolo (Cambi, 2011, p. 357). È in questo clima che si sviluppano pedagogie finalizzate allo “smascheramento” delle pedagogie implicite della scuola, vista ora come luogo della “riproduzione” della cultura borghese e capitalista (ivi, pp. 358-359). In Francia, è stato soprattutto Althusser a sottolineare la funzione di riproduzione ideologico-politica e della divisione sociale del lavoro attuata dallo Stato tramite i suoi apparati, tra cui la scuola (Cambi, 2008). In Italia, può essere considerata esemplare l'esperienza di Don Milani e della Scuola di Barbiana che, con la famosa *Lettera*

a una professoressa, intendeva condannare la scuola borghese e le sue pratiche didattiche classiste e discriminatorie (Cambi, 2011, p. 361). Altre pedagogie “radicali” possono essere rintracciate nel lavoro di Illich e nel movimento per la *descolarizzazione*, con cui si intendeva sottrarre la formazione dei giovani all’ideologia del potere costituito e dar vita a forme di inculturazione alternative a quelle della scuola, attente alla “formazione umana e sociale di ogni uomo” (*ivi*, p. 360). Anche la *pedagogia degli oppressi* di Freire, si propone la *coscientizzazione* dei gruppi sociali più marginali, a cui cerca di restituire la parola e la capacità di analisi dei processi storici e sociali (*ivi*, pp. 360-361).

L’altro aspetto del legame tra critica e pedagogia, cui abbiamo sopra accennato, è quello che è stato declinato nel senso di una critica della pedagogia in quanto scienza, cioè come riflessione sulle sue categorie fondative, la sua specificità e autonomia, i suoi metodi, il suo linguaggio. Si tratta in questo caso di un discorso di natura soprattutto epistemologica, che, in Italia, è stato condotto da diverse generazioni di pedagogisti: ricordiamo ad esempio autori come Visalberghi, Laporta, Cives, Granese, Colicchi, Cambi, Piromallo Gambardella, Flores D’Arcais (Colicchi, 2009; Cambi, 2009). Questo secondo modo di legare pedagogia e “critica”, che possiamo definire come “pedagogia critica in quanto critica *della pedagogia*” (Cambi, 2009, p. 120), si caratterizza per l’impegno teso ad attivare una riflessività aperta sulla specificità del sapere pedagogico ed illuminarne così la struttura, il senso, l’oggetto, le categorie logiche e di contenuto, configurandosi come una frontiera in movimento a livello teorico e pratico, “nel tempo della globalizzazione, del disincanto, del postmoderno” (Cambi, 2009, p. 125).

Poiché il nostro contributo è centrato su un movimento nato negli Stati Uniti, intendiamo qui soffermarci anche sui principali modelli di “pedagogia critica” presenti in area anglofona, che si rifanno peraltro a diverse tradizioni filosofiche e a variegate matrici epistemologiche (*ivi*, p. 55). Nel complesso insieme di questi modelli, si possono individuare almeno due importanti percorsi di ricerca che, pur condividendo alcuni elementi, si sono spesso scontrati e contrapposti. Un primo filone di ricerca è un orientamento di studi di matrice epistemologico-analitica che prende il nome di *Critical Thinking*, il cui scopo principale è indagare “la dimensione della razionalità critica della pedagogia” (*ibid.*). Questo movimento, sorto negli anni Sessanta-Settanta negli Stati Uniti, ha cercato di sviluppare modelli di insegnamento e apprendimento all’interno di un’epistemologia pedagogica riflessiva e critica che, a partire dalla filosofia analitica, si è successivamente aperto agli apporti dell’analisi del linguaggio ordinario e dell’ermeneutica continentale, caratterizzandosi sia per la sua istanza di meta criticità – analisi delle strutture logico-discorsive della pedagogia – che per l’analisi delle pratiche educative operandone una continua rilettura e reinterpretazione (*ivi*, pp. 56-58). Secondo questo orientamento, di cui fanno parte autori come Israel Scheffler, Robert H. Ennis, Harvey Siegel, John Peck e Richard Paul, essere “critici” significa essere capaci di riconoscere false argomentazioni, asserzioni carenti a livello di evidenza, ambiguità e oscurità terminologiche e concettuali e implica l’esigenza di formare individui critici, “capaci di esprimere e analizzare criticamente la logica degli argomenti che è sottesa alla nostra vita ordinaria” (*ivi*, p. 58). Il pensiero critico, quindi, viene legato alla facoltà di giudizio, cioè alla “capacità di formarsi opinioni ragionevoli, di fare delle valutazioni, di pervenire a delle conclusioni in modo autonomo ed efficace”, nonché alla disponibilità ad un’indagine tesa a “individuare e argomentare i fondamenti logici e le ragioni che orientano il pensare e l’agire umano” (*ivi*, p. 59). Gli autori che fanno capo a questo indirizzo, inoltre, distinguono tra una razionalità critica intesa come insieme di abilità, di competenze che “la mente formata criticamente è in grado di appli-

care alla risoluzione di problemi, a scelte e decisioni” e una nozione di razionalità intesa come insieme di disposizioni, come una sorta di attitudine, avente “carattere permanente, profondamente assimilato da una mente critica” (*ibid.*). Il giudizio critico, quindi, viene a collocarsi nel complesso intreccio delle dimensioni comunicative, conoscitive, motivazionali ed esistenziali dell’essere umano, andando al di là della mera sfera cognitiva o della capacità di *problem solving*, per estendersi invece “alla dimensione globale della mente” (*ivi*, p. 60).

Un secondo orientamento ascrivibile al modello del “pensiero critico” è quello che va sotto il nome di *Critical Pedagogy*, il movimento pedagogico statunitense che intendiamo presentare con questo contributo. A differenza del precedente, esso si colloca al di fuori della prospettiva epistemologica analitica e attinge invece da diverse tradizioni di pensiero, che spaziano dalla teoria critica della Scuola di Francoforte, alla pedagogia di Paulo Freire, al lavoro di Dewey e alle teorie gramsciane, caratterizzandosi per il tentativo di coniugare alcuni aspetti della modernità con il postmoderno, in cui “vanno a confluire tematiche e questioni relative alla multiculturalità, alla soggettività femminile, alla ‘testualità’” (*ivi*, pp. 69-70). La *Critical Pedagogy*, che si diffonde negli Stati Uniti a partire dalla fine degli anni Settanta, si distingue per il suo impegno teorico-pratico rivolto “all’analisi politica, sociale ed economica del sistema educativo e delle possibilità di trasformazione di esso in termini di giustizia sociale, diritti riconosciuti alle minoranze, attenzione per le tematiche della differenza”, nonché per un’idea di emancipazione del soggetto umano (*ivi*, p. 70). Questa scuola di pensiero intende superare la concezione meramente “riproduttiva” dell’educazione, per considerare invece la dimensione scolastica ed educativa come uno spazio di negoziazione, di trasformazione e di resistenza, in cui la conoscenza va intesa come un processo socialmente costruito in cui è centrale la categoria dell’*empowerment*, ossia la capacità dei soggetti in formazione di “sviluppare capacità critiche, competenze cognitive e interpretative riguardo al proprio stesso processo di crescita”, per essere al tempo stesso “un prodotto e un produttore della storicità della cultura” (*ivi*, p. 79).

Questi due orientamenti, dunque, condividono l’obiettivo della “criticità” in educazione, pur proponendone visioni che differiscono per diversi aspetti. Se entrambi partono dall’idea che sia necessario liberare i soggetti da false credenze, distorsioni e inesattezze nella percezione della realtà che li circonda, la *Critical Pedagogy* pone un maggiore accento sul fatto che la società si caratterizzi fondamentalmente per la distribuzione ineguale del potere e, di conseguenza, la principale preoccupazione dei *critical pedagogues* è relativa alle influenze che il sistema educativo e culturale in genere può avere nel perpetuare e legittimare lo status quo (Burbules e Berk, 1999). Il punto di partenza della *Critical Pedagogy*, in sostanza, è il riconoscimento della presenza di ingiustizie nella società e la necessità di trasformare relazioni sociali oppressive, antidemocratiche e inique. Lo scopo principale dei sostenitori del *Critical Thinking*, invece, è stimolare abiti di pensiero basati sul discernimento, l’evidenza, l’analisi delle ragioni delle nostre stesse azioni, convinzioni e modi di vivere, tutte condizioni che possono avere un effetto emancipante per i diversi gruppi e classi sociali, obiettivo che però, in questo indirizzo di pensiero, resta più implicito e in secondo piano (*ibid.*). La diversa impostazione dei due movimenti di pensiero porta ad alcune conseguenze a livello di obiettivi educativi: per il *Critical Thinking* lo sviluppo della razionalità in sé sembra essere il principale scopo dell’educazione e prevede lo sviluppo di determinate abilità e disposizioni, mentre la *Critical Pedagogy* intende innanzitutto sollevare questioni relative alle ineguaglianze nel potere e stimolare una coscienza critica che porti alla ricerca dell’emancipazione e della giustizia (*ibid.*).

Nel contesto anglo-americano, dunque, sono presenti almeno queste due diverse declinazioni di pensiero “critico” in pedagogia, che, pur avendo in comune l’obiettivo di una ragione umana libera da condizionamenti e imposizioni di verità indiscusse, si distinguono negli assunti di base e negli scopi ultimi dell’educazione. In questo lavoro si prende in considerazione la seconda prospettiva, ma ci è sembrato comunque opportuno dare conto del fatto che essa non è certo l’unico modello di “critica” in pedagogia nel contesto preso in esame, ma che essa si confronta e scontra anche con altri orientamenti.

Poiché presentiamo l’articolo di Henry A. Giroux sulla scuola americana, intendiamo soffermarci ancora un momento sulle origini e i caratteri fondamentali del movimento della *Critical Pedagogy*, focalizzando l’attenzione soprattutto sul lavoro di questo importante studioso.

2. Le origini della *Critical Pedagogy* statunitense e il lavoro di Henry A. Giroux

Con il termine *Critical Pedagogy* si intende designare quel variegato movimento pedagogico che si è sviluppato negli Stati Uniti a partire dalla fine degli anni '70, grazie soprattutto ad alcuni autori che hanno cercato di diffondere il pensiero di Paulo Freire in Nord America. Essa, quindi, trae le sue origini da un discorso che nasce in Sudamerica e di cui diversi studiosi, che operano per lo più nelle università statunitensi, ma che sono spesso anche attivisti a livello sociale, si sono “appropriati” (McLaren e Kincheloe, 2007, p. 11). Dopo la pubblicazione in inglese, nel 1970, de *La pedagogia degli oppressi* di Freire, infatti, diversi studiosi nel campo dell’educazione e di altre discipline hanno cercato di adattare le idee del pedagogista brasiliano al contesto del cosiddetto “Primo Mondo” (*ivi*, p. 12), dove spesso le sofferenze umane restano magari più nascoste, ma non per questo esse possono essere considerate assenti (*ivi*, p. 20). Il famoso testo di Freire, quindi, ha avuto una grande influenza sullo sviluppo del movimento ed è considerato una sorta di “spartiacque” per gli educatori radicali e per tutti coloro che sono impegnati nelle lotte sociali negli Stati Uniti (Malott e Porfilio, 2011, p. XLIV). Molti autori appartenenti alla corrente, infatti, hanno vissuto gli anni della svolta conservatrice di Reagan, della Thatcher, di Bush e sono stati testimoni, sia come spettatori che come partecipanti, dell’emergere di movimenti di contro-cultura che hanno dato forma alle loro “pedagogie critiche”, basate sulle loro specifiche esperienze ed identità (*ivi*, p. LIX). Questi autori, tra cui possiamo annoverare, oltre a Henry A. Giroux, anche Peter McLaren, Ira Shor, Joe Kincheloe, Shirley Steinberg, Sandy Grande, Antonia Darder, bell hooks¹, Donaldo Macedo, hanno svolto importanti analisi critiche dei modi con cui le dinamiche del potere operano sui sistemi socio-politici ed educativi (*ivi*, p. 6)². Sin dalle origini, quindi, la *Critical Pedagogy* è stata al centro degli sforzi per costruire alternative

1 Pseudonimo di Gloria Jean Watkins, che l’autrice ha scelto di scrivere con lettere minuscole, per attirare l’attenzione sul suo messaggio, più che su se stessa. Per queste e altre informazioni si veda l’indirizzo internet <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/271343/bell-hooks>, ultimo accesso del 03.03.2014.

2 Altri autori che vogliamo ricordare sono Jean Anyon, Gloria Anzaldúa, Micheal Apple, Stanley Aronowitz, Noah DeLissovoy, Ramin Farahmandpur, Maxine Greene, Barry Kanpol, Gloria Ladson-Billings, Patti Lather, Sheila Macrine, Ernest Morrell, Sonia Nieto, Jeannie Oakes, Christine Sleeter, Leila Vilaverde, Lois Weiner, Joan Wink.

sociali “credibili e convincenti” (*ivi*, p. 23), sollevando questioni relative alla formazione degli insegnanti, alla *critical literacy*, alle politiche scolastiche e alle riforme della scuola (*ivi*, p. 27).

Le principali prospettive teoriche che hanno influenzato la formazione del movimento, vanno rintracciate, oltre che nella figura di Freire, nella teoria critica della Scuola di Francoforte, soprattutto il pensiero di Marcuse e Habermas, nel movimento dell’educazione progressiva, in particolare John Dewey, nel lavoro di autori come W.E.B. DuBois e Carter G. Woodson, che hanno dato un importante contributo allo sviluppo di un pensiero pedagogico critico relativamente all’educazione degli studenti afroamericani e ad altre ineguaglianze su base razziale (Darder, Baltodano & Torres, 2009, p. 3). Una grande influenza ha avuto anche il pensiero di Antonio Gramsci, forse uno degli autori più citati dagli esponenti del movimento, nonché gli studi della sociologia marxista e neo-marxista, che, tra gli anni ’60 e ’70 del secolo scorso, hanno messo in evidenza il ruolo riproduttivo delle scuole: pensiamo al lavoro di Pierre Bourdieu, Louis Althusser, Samuel Bowles e Herbert Gintis, autori questi ultimi del classico *Schooling in Capitalist America* del 1976.

In anni più recenti, le istanze del postmoderno, del femminismo, del post-colonialismo, hanno spinto molti educatori del movimento a prestare attenzione, oltre a questioni relative alla classe sociale, anche ad altre categorie, come la razza, il genere, l’etnicità, l’identità, sempre mantenendo l’enfasi freiriana sulla critica e il cambiamento sociale.

Il lavoro degli autori appartenenti al movimento della *Critical Pedagogy*, pur nell’eterogeneità che caratterizza la corrente (*ivi*, p. 9), è informato da alcuni fondamentali principi, legati a concetti come quelli di *dialogo*, *empowerment*, *ideologia*, *resistenza* e *contro-egemonia*. Il primo concetto, chiaramente, è di derivazione freiriana e rappresenta la connessione tra riflessione e azione critica (Phipps e Guilherme, 2004, p. 4), nonché una strategia educativa impegnata nello sviluppo di una coscienza sociale critica attraverso l’approccio problematizzante all’educazione, ossia, ricordando Freire, un approccio in cui la relazione tra studente e insegnante è dialogico, in quanto entrambi danno e ricevono (Darder, Baltodano & Torres, 2009, p. 13). A questo concetto si lega quello di *empowerment*, di studenti e insegnanti, che avviene appunto attraverso la pratica della riflessione e del dialogo critici e con il riconoscimento del dissenso, delle differenze, delle diverse voci degli studenti, specie di quelli afflitti da problemi come la povertà, la fame, il razzismo, l’abuso o il maltrattamento (Phipps e Guilherme, p. 4). Una grande importanza viene ad assumere in questa prospettiva il concetto di *ideologia*, intesa come quella struttura di pensiero utilizzata a livello sociale per creare ordine e dare senso al mondo politico e sociale e che è radicata anche a livello della personalità dei soggetti (Darder, Baltodano & Torres, p. 11). L’ideologia viene vista come uno strumento pedagogico utile per interrogare e smascherare le contraddizioni esistenti tra la cultura dominante nella scuola e le esperienze vissute e i saperi che gli studenti usano per mediare la realtà della vita scolastica (*ibid.*). Il principio dell’ideologia, quindi, serve come punto di partenza per porsi delle domande che aiutino gli insegnanti a valutare criticamente le loro pratiche e a riconoscere come la cultura della classe dominante sia incorporata nel cosiddetto curriculum implicito. La *Critical Pedagogy*, inoltre, fa propria la teoria della *resistenza*, per cercare di spiegare le complesse dinamiche che portano al fallimento degli studenti dei gruppi subordinati all’interno dei sistemi educativi. L’opera di *contro-egemonia* cui si dedicano gli esponenti del movimento, infatti, è finalizzata a rimettere al centro le voci e le esperienze di coloro che storicamente sono rimasti ai margini nelle istituzioni pubbliche (*ivi*, p. 12).

In questo contributo non è possibile trattare in modo approfondito del lavoro svolto dai tanti autori che si riconoscono nella corrente e che spazia da questioni relative alla scuola e al curriculum, al multiculturalismo, all'identità di genere, razza, etnia, alla globalizzazione e ai mass media; presentiamo però, seppur brevemente, la figura di Henry A. Giroux, di cui riportiamo l'articolo sulle problematiche della scuola statunitense, autore che ha svolto un ruolo fondamentale per la nascita e lo sviluppo della *Critical Pedagogy* negli Stati Uniti.

Nonostante da una decina d'anni si sia trasferito in Canada, Giroux resta uno dei più attenti osservatori e critici del sistema educativo e della società statunitensi, oltre che uno degli esponenti più brillanti del movimento (McLaren e Kincheloe, p. X, p. 59, p. 317; Macrine S. L., 2009, p. 2; Darder, Baltodano & Torres, 2009, p. 2; Phipps e Guilherme, 2004, p. 3). Giroux, in genere, viene considerato, negli Stati Uniti, come una sorta di "padre della *Critical Pedagogy*", anche se l'autore stesso, seguendo il pensiero di un altro importante *critical educator*, Roger Simon, rifiuta il concetto di "padri fondatori", sgradito in quanto conferirebbe al movimento una prospettiva di tipo patriarcale³.

Una tappa importante per lo sviluppo della corrente, è stato l'incontro tra Giroux e Freire all'inizio degli anni '80, anni in cui inizia tra i due una collaborazione, oltre che un'amicizia, che durerà fino alla morte del pedagogista brasiliano nel 1997 (Macrine, 2009). Anche grazie all'aiuto di Donaldo Macedo, traduttore e co-autore di Freire, Giroux, nello stesso periodo, si adopera per la diffusione del lavoro freiriano negli Stati Uniti e inizia egli stesso a pubblicare i primi importanti volumi. Tra questi, *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (1981) e *Theory and Resistance in Education* (1983), possono essere considerati un'altra tappa importante per la diffusione del movimento. Con quest'ultimo testo, in cui peraltro compare per la prima volta in uno scritto il termine *critical pedagogy* (Darder, Baltodano & Torres, p. 2), Giroux aveva cercato di contrastare le visioni allora dominanti di educazione, legate a logiche strumentali e tecnocratiche, riaffermando la natura politica dell'insegnamento e l'importanza di legare la pedagogia al cambiamento sociale, nonché "legare l'apprendimento critico alle esperienze e alle storie che gli studenti portano in classe e affrontare lo spazio dell'istruzione come un ambito di contestazione, resistenza, possibilità" (Giroux, 2001, p. XX). Influenzato dal pensiero di Freire, Giroux voleva proporre una visione alternativa a quella permeata di pessimismo, che caratterizzava, all'inizio degli anni '80, sia i conservatori che i progressisti. Soprattutto questi ultimi, seguendo il lavoro di Althusser, vedevano le scuole come "apparati ideologici di Stato", implicati nel processo di riproduzione morale e politica, anziché come ambiti di conflitto o di cambiamento sociale. Al contrario, Giroux sottolinea l'importanza di una "politica della speranza" (*ivi*, p. XXI) capace di superare il cinismo relativo alle possibilità di cambiamento sociale, tipico di molte teorie della riproduzione, e dare spazio al concetto di resistenza, che mette in evidenza la capacità dei soggetti di resistere e fronteggiare le dinamiche del potere e dell'oppressione, anziché esserne meramente determinati. Il testo di Giroux è stato importante in

3 Su questo punto si veda l'intervista di José Maria Barroso Tristan a Giroux, "A Critical Interview with Henry Giroux", pubblicata sul *Global Education Magazine* il 30.01.2012 e ripubblicata su *Truthout* il 06.02.2013 con il titolo "Henry Giroux: the Necessity of Critical Pedagogy in Dark Times". Entrambe le interviste sono consultabili sul sito personale dell'autore all'indirizzo internet <http://www.henryagiroux.com/interviews.htm>, ultimo accesso del 13.01.2014.

quanto, negli anni del Reaganismo, ha introdotto nel discorso educativo statunitense la teoria critica della Scuola di Francoforte, arricchendola poi con altri apporti teorici, come quelli del postmodernismo, dei *Cultural Studies* di origine britannica, del postcolonialismo, che, specie a partire dagli anni '90, porteranno l'autore a focalizzare la sua attenzione sul concetto di "differenza", sui modi con cui le identità di classe, razza, genere di studenti e insegnanti vengono costruite e come possano essere legate a più ampie lotte sociali (Giroux, 2005a).

Nella concezione di Giroux, la pedagogia, lungi dall'essere considerata un insieme di pratiche pronte all'uso, viene vista come un complesso e mutevole insieme di interventi nella relazione tra sapere e autorità, nonché una guida circa il tipo di futuro che si vuole costruire per le giovani generazioni. In essa, inoltre, viene ad assumere un ruolo centrale il concetto di "pubblico", che emerge soprattutto nelle analisi relative alle filosofie sottostanti ai movimenti di riforma dei sistemi educativi degli anni '80 e '90 (Giroux, 2005b), di stampo sostanzialmente conservatore, ma che si ritrova anche nella critica al sistema educativo contemporaneo, come vediamo nell'articolo che viene proposto. Secondo Giroux, l'impegno pubblico, negli Stati Uniti, si è affievolito a fronte del crescente potere economico delle multinazionali che, oltre a influenzare i contenuti dei principali mezzi di comunicazione, hanno privatizzato e commercializzato molti spazi pubblici, tra cui anche l'ambito dell'istruzione. Per sfidare questa tendenza è necessario che gli educatori si impegnino attivamente nella difesa del ruolo dell'istruzione come sfera pubblica fondamentale per la diffusione di valori democratici. Nel progetto pedagogico di Giroux, un ruolo essenziale è affidato proprio agli insegnanti, definiti come *transformative intellectuals*, ossia come intellettuali che si assumono attivamente la responsabilità di porsi domande relative a ciò che viene insegnato, in che modo, con quali obiettivi (Giroux, 1988, p. 126), legando il proprio lavoro a più vaste questioni sociali e impegnandosi in prima persona per il cambiamento sociale. La *Critical Pedagogy* di Giroux viene così a riconfigurarsi come una *Public Pedagogy*, ossia come una strategia per affrontare "più seriamente il modo in cui la pedagogia funziona a livello locale e globale", per "sfidare i modi in cui il potere viene distribuito, affermato, contrastato dentro e fuori i linguaggi e le sfere culturali tradizionali" (Giroux, 2006, p. XXI). Per l'autore, infatti, è fondamentale tener conto del fatto che gli apprendimenti non avvengono unicamente nei contesti formali, ma anche a contatto con diversi prodotti culturali – film, libri, video, musica – che influenzano la vita e le idee, anche politiche, delle persone (Giroux, 1994).

L'impegno di Giroux, che traspare da tutta la sua vasta opera, è proteso verso la realizzazione di un progetto democratico, in cui il linguaggio della critica si lega a quello della possibilità, e nel quale la pedagogia critica riveste il ruolo essenziale di fornire agli studenti, non solo le abilità necessarie per pensare e agire criticamente nell'ambito del contesto scolastico, ma anche quelle per espandere le loro capacità di mettere in discussione i convincimenti radicati e i miti sottostanti alle pratiche più oppressive presenti nella società, oltre che di assumersi la responsabilità di intervenire attivamente nel mondo circostante (Mc Laren e Kincheloe, 2007, p. 2). Con questo tipo di progetto, politico e pedagogico insieme, Giroux intende contrapporsi e sfidare le politiche neoliberiste che, nel corso degli ultimi decenni negli Stati Uniti, hanno invece supportato, secondo la sua ottica, un'idea tecnocratica di educazione, asservita agli interessi del mercato, anziché a quelli della formazione di soggetti liberi, democratici e impegnati in favore della democrazia e della giustizia sociale.

Non essendo possibile, in questa sede, ripercorrere tutta la vasta opera di Giroux e degli autori appartenenti alla *Critical Pedagogy*, si propone qui di seguito

una bibliografia tematica relativa al vasto lavoro della corrente, nonché un breve profilo bio-bibliografico dell'autore di cui abbiamo trattato. Pur non avendo pretese di esaustività, la bibliografia proposta può fornire un primo orientamento per chi fosse interessato ad eventuali approfondimenti.

3. Bibliografia tematica e profilo bio-bibliografico di Henry A. Giroux

3.1. Bibliografia tematica sulla *Critical Pedagogy*

Dall'analisi della letteratura che abbiamo svolto emerge una grande eterogeneità del movimento quanto a tematiche trattate che, pur nel comune obiettivo di una società più giusta e democratica, spaziano da questioni relative alla scuola e al curriculum, al multiculturalismo, alle politiche dell'identità, fino alle sfide contemporanee della globalizzazione e della diffusione dei mass media. Pur non pretendendo di dare conto del vasto lavoro svolto e dei numerosi argomenti affrontati dalla *Critical Pedagogy* nel corso di più di tre decenni, si propone qui di seguito una bibliografia suddivisa in quelli che abbiamo ritenuto essere i principali filoni di ricerca, tra cui abbiamo indicato anche quello dedicato alla riflessione – o autoriflessione – sul movimento stesso, le sue caratteristiche, i fondamenti teorici, i traguardi raggiunti, i limiti e le prospettive per il futuro.

a) Sui caratteri generali della *Critical Pedagogy*:

- Darder, A., Baltodano, M. P., Torres, R. D. (2009). *The Critical Pedagogy Reader*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York, NY: Continuum.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy Primer*. New York, NY: Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy. An introduction*. London: Springer.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P. (2007). *Critical Pedagogy: Where are we now?* New York, NY: Peter Lang.
- Macrine, S. L. (a cura di) (2009). *Critical Pedagogy in uncertain Times. Hope and Possibilities*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Macrine, S., McLaren P., Hill D. (eds.) (2010). *Revolutionizing Pedagogy. Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Malott C. S., Porfilio, B. (eds.) (2011). *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century. A new Generation of Scholars*. Charlotte, NC: Information Age.
- Smith, J. (2011). *Critical Pedagogy for Social Justice*. New York, NY: Continuum.
- Tassoni, J. P., Thelin, W. H. (2000). *Blundering for a Change. Errors and Expectations in Critical Pedagogy*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Wink, J. (2010). *Critical Pedagogy: Notes from the Real World* (4^a ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.

b) Sulle teorie della scuola e del curriculum:

- Apple, M. W. (1995). *Education and Power* (1^a ed. 1982). New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Apple, M. W. (1999). *Politiche culturali ed educazione*. Roma: Armando.

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (1st ed. 1979). New York, NY, Abingdon, UK: Routledge-Falmer.
- Au, W. (2009). *Unequal by Design: High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love*. Boulder, CO: Westview.
- Duncan-Andrade, J. M., Morrell, E. (2008). *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*. New York, NY: Peter Lang.
- Giroux, H.A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia, PA, London, UK: Temple University Press, Falmer Press.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby MA: Bergin & Garvin.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby MA: Bergin & Garvin.
- Giroux, H.A. (1990). *Curriculum Discourse as Postmodernist Critical Practice*. Geelong, AUS: Deakin University.
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*. Boulder, CO: Westview.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, NY, London, UK: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The Dreamkeepers. Successful Teachers of African American Children* (1st ed. 1994 San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Macedo, D. (1994). *Literacies Of Power: What Americans Are Not Allowed To Know*. Boulder, CO: Westview.
- McLaren, P. (2006). *Life in Schools: an introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (1st ed. 1989). Boston, MA: Pearson.
- Shor, I. (1987). *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Shor, I. (1992). *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration* (1st ed. 1986). Chicago, ILL: University of Chicago.

c) *Sul multiculturalismo*

- Darder, A. (1991), *Culture and Power in the Classroom: a Critical Foundation for Bicultural Education*. New York, NY: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1993). *Living Dangerously. Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York, NY: Peter Lang.
- Giroux, H. A. (1996). *Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H. A. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* (1st ed. 1992). New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Kincheloe, J., Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Philadelphia, PA: Open University.
- Leistyna, P. (2002). *Defining and Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*. Albany, NY: State University of New York
- Macedo, D. (1999). *Dancing with Bigotry. Beyond the Politics of Tolerance*. St. New York, NY: Martin Press.
- Macedo, D., Gounari, P. (eds.) (2006). *The Globalization of Racism*. Boulder, CO: Paradigm.

- May, S., Sleeter, C. (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- McLaren, P. (1995). *Multiculturalism and Critical Pedagogy*. New York, NY: Suny.
- McLaren, P. (1995). *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Boulder, CO: Westview.
- Nieto, S. (2010). *The Light in their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities* (1^a ed. 2000). New York, NY: Teachers College.
- Torres, C.A. (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism. Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

d) *Sulle politiche dell'identità (razziale, etnica, di genere):*

- Darder, A. (2011). *A Dissident Voice. Essays on Culture, Pedagogy and Power*. New York, NY: Peter Lang.
- Darder, A., Torres, R. D. (2004). *After Race: Racism After Multiculturalism*. New York, NY: New York University.
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture* New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Grande, S. (2004). *Red Pedagogy: Native American Social and Political Thought*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Hooks, B. (1995). *Killing Rage. Ending Racism*. New York, NY: Henry Holt & Company.
- Hooks, B. (1998). *Elogio del margine: razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Hooks, B. (2000). *Feminist Theory: From Margin to Center* (1^a ed. 1984). Cambridge, MA: South End.
- Orelus, P. W. (2010). *The Agony of Masculinity: Race, Gender, and Education in the Age of «New» Racism and Patriarchy*. New York, NY: Peter Lang.
- Orelus, P. W. (2012). *The Race Talk: Multiracialism, White Hegemony, and Identity Politics*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

e) *Sulla globalizzazione e i mass media*

- Aronowitz, S., Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Castells, M, Freire, P., Flecha, R., Giroux, H., Macedo, D., & Willis, P. (1999). *Critical Education in the New Information Age*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H. A. (1996). *Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H. A. (2002). *Breaking in to the Movies: Film and the Culture of Politics*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Giroux, H. A., Pollock, G. (2010). *The Mouse that Roared. Disney and the End of Innocence* (1^a ed. 1999). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Kellner, D. (1995). *Media Culture: Cultural Studies, Identity and Politics between the Modern and the Post-modern*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Macedo, D., Steinberg, S. R. (2007). *Media Literacy: a Reader*. New York, NY: Peter Lang.
- Torres, C. A. (2009). *Globalizations and Education: Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State*. New York, NY: Teachers College.

Torres, C. A., Burbules, N. (2000). *Globalization and Education: Critical Perspective*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.

3.2 Profilo bio-bibliografico di Henry A. Giroux

Henry A. Giroux è nato il 18 settembre del 1943 a Providence, Rhode Island, Stati Uniti, in una famiglia di immigrati franco-canadesi di estrazione operaia. Dopo aver tentato una carriera come giocatore di basket in un piccolo College del Maine, ha ottenuto l'abilitazione come insegnante di *social studies* e ha insegnato dal 1968 al 1975 in una scuola superiore di Barrington, Rhode Island. Nel 1977 ha conseguito il Dottorato all'Università di Carnegie-Mellon in Pennsylvania e ha ottenuto il primo incarico come docente di pedagogia alla Boston University dove è rimasto fino al 1983, anno in cui è entrato alla Miami University di Oxford, Ohio, in cui ha diretto il Centro per l'Educazione e i Cultural Studies. Nel 1992 si è trasferito alla Penn State University e nel 2004 alla McMaster University di Hamilton, Ontario, Canada, dove attualmente detiene la *Global Television Network Chair in English and Cultural Studies*, presso il Dipartimento di Inglese e Cultural Studies.

Giroux ha scritto circa sessanta libri e più di trecento articoli scientifici e alcune sue opere sono state tradotte in spagnolo, portoghese, greco, croato, cinese, ma solo una in italiano⁴. È considerato uno dei principali esponenti della pedagogia critica in America e il suo lavoro trae origine da diverse tradizioni teoriche, che vanno dalla Scuola di Francoforte – specialmente Horkheimer, Adorno e Marcuse – al pensiero di Antonio Gramsci e alla pedagogia di Paulo Freire. Negli anni '70 e '80 si è occupato soprattutto di istruzione scolastica, mentre a partire dagli anni '90 i suoi interessi si sono spostati anche verso il campo della cultura popolare, avvicinandosi ai *Cultural Studies* di origine britannica e auspicando un approccio interdisciplinare alla teoria educativa, che comprenda i campi della pedagogia, della letteratura, dei media, della sociologia. Sostenitore di una democrazia radicale, si è sempre opposto alle tendenze anti-democratiche del neoliberalismo, del militarismo, del fondamentalismo religioso e degli attacchi contro lo Stato sociale, i giovani, i poveri, l'istruzione pubblica.

Nel 2001, il suo nome è stato inserito nel testo *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present* edito da Joy A. Palmer per le Key Guides di Routledge, dove compaiono, tra gli altri, autori come Neill, Wittgenstein, Vygotsky, Piaget, Rogers, Skinner, Bruner, Freire, Foucault.

Di seguito, si propone una selezione delle opere di Giroux (con le indicazioni bibliografiche che ci è stato possibile reperire) che si ritengono di particolare interesse, suddivise in due periodi storici: dagli anni '80 e '90 al Nuovo Millennio⁵.

a) Anni '80 e '90

Giroux, H.A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia, PA, London, UK: Temple University Press, Falmer Press.

4 Si tratta di Giroux, H.A. (2014). *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*. Brescia: La Scuola.

5 Per maggiori informazioni su Giroux si veda Giroux, H. A., Robbins, C.G. (2006). *The Giroux Reader*. Boulder, CO: Paradigm. Inoltre, è possibile reperire ulteriori informazioni anche dal sito personale dell'autore, all'indirizzo internet www.henrygiroux.com (ultimo accesso del 13.05.2014).

- Giroux, H.A. (1983). *Critical Theory and Educational Practice*. Geelong, AUS: Deakin University.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Giroux, H.A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Giroux, H.A. (1990). *Curriculum Discourse as Postmodernist Critical Practice*. Geelong, AUS: Deakin University.
- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (1993). *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Culture*. New York, NY: Peter Lang.
- Giroux, H.A. (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (1996). *Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*. Boulder, CO: Westview.
- Giroux, H.A. (1998). *Channel Surfing: Racism, the Media, and the Destruction of Today's Youth*. New York: St. Martin's Press St. Martin's.
- Giroux, H.A. (1999). *The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

b) 2000 – oggi

- Giroux, H.A. (2000). *Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (2002). *Breaking in to the Movies: Film and the Culture of Politics*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Giroux, H.A. (2003). *Public Spaces/Private Lives: Democracy Beyond 9/11*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H.A. (2003). *The Abandoned Generation: Democracy Beyond the Culture of Fear*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H.A. (2004). *The Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2006). *Beyond the Spectacle of Terrorism: Global Uncertainty and the Challenge of the New Media*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2007). *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2008). *Against the Terror of Neoliberalism: Politics Beyond the Age of Greed*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2009). *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?* New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H.A. (2010). *Hearts of Darkness: Torturing Children in the War on Terror*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2010). *Politics After Hope: Obama and the Crisis of Youth, Race, and Democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York, NY: Continuum.
- Giroux, H.A. (2011). *Zombie Politics in the Age of Casino Capitalism*. New York, NY: Peter Lang.

- Giroux, H.A. (2012). *Education and the Crisis of Public Values*. New York, NY: Peter Lang.
- Giroux, H. A. (2012). *Twilight of the Social: Resurgent Publics in the Age of Disposability*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H. A. (2013). *America's Education Deficit and the War on Youth: Reform Beyond Electoral Politics*. New York, NY: Monthly Review.
- Giroux, H. A. (2013). *Youth in Revolt: Reclaiming a Democratic Future (Critical Interventions: Politics, Culture, and the Promise of Democracy)*. Boulder, CO: Paradigm.

Riferimenti bibliografici

- Burbules, N., Berk, R. (1999). *Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits*. In Popkewitz, T. S., Fendler, L. *Critical Theories in Education*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge. Online: <http://faculty.education.illinois.edu/burbules/papers/critical.ml> (ultimo accesso del 12.12.2013).
- Cambi, F. (2008). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Laterza: Roma-Bari.
- Cambi, F. (2009). *Pedagogie critiche in Europa: frontiere e modelli*. Carocci: Roma.
- Cambi, F. (2011). *Manuale di storia della pedagogia*. Laterza: Roma-Bari.
- Colicchi, E. (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Carocci: Roma.
- Darder, A., Baltodano, M. P., Torres, R. D. (2009). *The Critical Pedagogy Reader*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Giroux, H.A. (1994). *Disturbing pleasures. Learning Popular Culture*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*. Boulder, CO: Westview.
- Giroux, H.A. (2001). *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition* (1^a ed. 1983 Westport, CT: Bergin and Garvey).
- Giroux, H.A. (2005a). *Border crossings. Cultural Workers and the Politics of Education* (1^a ed. 1992). New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (2005b). *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge* (1^a ed. 1989). Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H. A. (2010). Lessons From Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*. Vol. 57, Issue 9. Online: <http://chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910/> e <https://coms221-instructionalcomm.wikispaces.com/file/view/Giroux,+H.+Lessons+From+Paulo+Freire.pdf> (ultimo accesso del 13.01.2014).
- Giroux, H. A., Robbins, C. G. (2006). *The Giroux Reader*. Boulder, CO: Paradigm.
- Macrine, S. L. (2009). *Critical Pedagogy in uncertain Times. Hope and Possibilities*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Macrine, S. L., McLaren, P., Hill, D. (2010). *Revolutionizing Pedagogy. Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism* New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Malott, C. S., Porfilio, B. (2011). *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century. A New Generation of Scholars*. Information Age Publishing: Charlotte, NC (USA).
- Mc Laren, P., Kincheloe, J. L. (2007). *Critical Pedagogy. Where are we now?* New York, NY: Peter Lang.
- Muzi, M. (2009). *Pedagogia critica in Italia*. Carocci: Roma.
- Phipps, A., Guilherme, M. (2004). *Critical Pedagogy. Political Approaches to Language and Intercultural Communication*. Multilingual Matters: Clevedon (UK).



Anticipazioni di pedagogia critico-radicale nel pensiero di Antonio Gramsci

Antonio Gramsci as a forerunner of critical-radical pedagogy

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
rita.minello@unicusano.it

ABSTRACT

This contribution analyses Antonio Gramsci's educational thinking under the light of the latest concerns in the fields of critical and radical pedagogy. Through which means is it possible to integrate critical pedagogy and radical pedagogy? What are the philosophical roots that link together these two branches of educational studies? By answering these questions, I will show that Gramsci's philosophy of praxis constitutes a precursor of the more recently developed synergy between said research lines. Gramsci envisioned and explored educational concepts in a novel way. This paper contains an analysis of the following Gramscian topics: his critical perspective on subjectivity, the need to consider the anthropologic aspect of educational events, the idea of lifelong learning, and the identification of new social environments in which ongoing learning takes place.

Il contributo analizza il pensiero educativo di Gramsci alla luce delle sollecitazioni provenienti dalla pedagogia critico-radicale di ultima generazione. Quali sono le rotte di integrazione della pedagogia critica e di quella radicale? Quali le radici filosofiche che connettono i due filoni educativi? Proprio nella sinergia tra le due prospettive si rivestono di nuova luce le anticipazioni reperibili nella filosofia della praxis di Antonio Gramsci, pienamente orientate in senso critico-radicale: visione critica del soggetto, referente antropologico del fatto educativo, Lifelong Learning, luoghi della formazione permanente.

KEYWORDS

Critical Pedagogy, Radical Pedagogy, Antonio Gramsci, Educational Anthropology, Lifelong Learning.
Pedagogia critica, Pedagogia radicale, Antonio Gramsci, Antropologia educativa, Lifelong Learning.

Introduzione: anticipazioni critico-radicali in Gramsci

In America le origini della pedagogia critica contemporanea tendono ad essere tracciate nettamente attorno a due fonti primarie: l'educatore brasiliano Paulo Freire, e i pensatori critici tedeschi della Scuola di Francoforte, il cui più autorevole e noto luogo di partenza è ricondotto alla scuola italiana neo-marxista di Antonio Gramsci (Cfr. Dore, 2013; Mayo, 2010). Henry Giroux ha rielaborato in chiave pedagogica queste influenze generali, omogeneizzandole, durante i primi anni 1980, operando per la nascita della pedagogia critica, seguito da una nuova generazione di studiosi (vedi Malott, Porfilio, 2010). In Italia il contributo di Gramsci alla pedagogia critica non è ancora emerso in tutta la sua pregnanza, come pure l'influsso dei *Quaderni dal Carcere* e delle *Lettere dal Carcere* sullo stesso Giroux, benché per altri aspetti il pensiero dello studioso sia ampiamente entrato a far parte della coscienza e della cultura degli italiani. Anche l'analisi di Gramsci del fordismo e dell'educazione nell'era del fordismo assume una nuova rilevanza con la recessione globale, la crisi neolibera e la fine della ideologia dell'automobilismo. Il Convegno *Ripensare Gramsci*, organizzato nel 2007 dal Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione dell'Università Cà Foscari di Venezia, – i cui contributi sono confluiti nel volume Di Vora, Margiotta (2008), *Ripensare Gramsci. Tra idealismo, pragmatismo e filosofia della prassi* – è stato occasione per una riscoperta di molte zone d'ombra del pensiero di Gramsci: «La distonia semantica registrata circa la diversa significazione che il termine 'idealismo' ha nei diversi contesti culturali dell'Europa e dell'America Latina ha costituito occasione non banale per ricostruire la trama delle relazioni che, per sintonia o per contrapposizione, nel primo Novecento italiano, hanno collegato direttamente o indirettamente tra loro autori e vite intellettuali che costituiscono la nostra più prossima retrovia. E l'analisi comparata delle diverse accezioni d'uso nei differenti continenti ha consentito di riscoprire zone d'ombra nei rapporti tra Gentile e Gramsci, tra Gramsci e Dewey, tra il pragmatismo americano nella sua versione logica (Calderoni, Vailati) o magica (Papini, Prezzolini) e il neoidealismo crociano e gentiliano (ivi compresa la posizione distinta di Lombardo Radice), che molto hanno pesato nella storia contemporanea e nella evoluzione di molti dei paradigmi educativi cui si sono ispirate le diverse riforme scolastiche del dopoguerra, in Italia» (Di Vora, Margiotta, 2008, p. 7).

Si tratta, ora, di far affiorare, nel dibattito italiano, le tante anticipazioni presenti nella speculazione gramsciana operanti a fondamento della pedagogia critico-radical di ultima generazione. Perché, come attesta Peter Mayo «la teoria sociale di Gramsci esercita una delle più ampie influenze culturali, tranne forse nel suo paese, in cui rappresenta un classico caso di *nemo profeta in patria*» (2010, p. 1)¹.

1 «Naturalmente ci si imbatte in attività abituali svolte dalla Fondazione Istituto Gramsci, tra cui una conferenza di due giorni a Roma nell'aprile 2007, che ha attirato studiosi da diverse parti del mondo. Il consiglio locale (Comune) nella sua città natale di Ghilarza ha comprensibilmente effettuato una serie di attività per celebrare l'anniversario. Ciò nonostante, si raccoglie l'impressione che Gramsci è molto più venerato fuori d'Italia in Germania, Francia, Canada, Stati Uniti, Regno Unito, Finlandia, Sud Africa, India e America Latina, per esempio, che nella sua patria. La sua immagine in Italia sembra aver subito un calo in seguito alla caduta del muro di Berlino e alle trasmutazioni che si sono verificate all'interno dell'ex Partito Comunista Italiano che Gramsci aveva contribuito a fondare nel 1921» (Ivi).

1. Pedagogia critica e pedagogia radicale: rotte di integrazione

Ancora in tempi recenti le aree della pedagogia critica e quelle della pedagogia radicale, concentrate nel definire la propria identità all'interno delle scienze dell'educazione, tendevano a distinguere e differenziare la rispettiva collocazione e le diversità dell'approccio teorico. Gli ultimi orientamenti, invece, tendono ad abbattere le distinzioni e a concepire pedagogia critica e pedagogia radicale solo apparentemente come discipline separate e distinte, in realtà parte di uno stesso grande contesto, relativamente più evoluto, legato alla mutevolezza del contesto sociale e politico della civiltà umana, non più concepito sulla base di schemi individuali. «si deve rilevare che queste due categorie di pedagogia critica e rivoluzionario-radical non si escludono a vicenda, coesistono e si informano l'un l'altra» (Malott, 2011, p. 121).

Una nuova generazione di studiosi e attivisti emerge nel pedagogia critica, alla ricerca di modi creativi per lavorare all'interno delle istituzioni di un mondo sempre più ingiusto e crudele mondo dove:

- Le scuole stanno intensificando i loro sforzi per ridurre l'atto di apprendimento ad un atto tecnico-meccanico decontestualizzato.
- Il potere corporativo globale e la conseguente liberalizzazione del capitalismo è fuori controllo e, di conseguenza, causa più sofferenza e povertà alle persone.
- L'appetito insaziabile per la ricchezza ha messo in pericolo troppi ecosistemi naturali della Terra, e estinto la loro grande diversità biologica,.
- È in atto una guerra perpetua per controllare le ultime grandi riserve di petrolio.
- Si ipotizza l'inizio di una guerra mondiale dell'acqua infinitamente più mortale e grave, in particolare per i popoli indigeni del mondo.
- Una crisi economica paragonabile alla Grande Depressione del 1929 ha aperto la strada a un nuovo discorso sul capitale e a nuove illusioni. (Sintesi Malott, 2011, 148-149).

All'interno di questo quadro preoccupante, opera la nuova generazione di pedagogisti critici che pongono nuove questioni e ampliano le aree di sperimentazione. Ne ricordiamo alcuni:

- Pierre Orelus (2010) adotta un approccio internazionale contro la globalizzazione, neoliberista, l'imperialismo occidentale.
- G. Martin e Te Riele (2010) sono i promotori di un approccio di pedagogia critica incentrato sulla speranza: unire i progressisti intorno ai problemi educativi importanti del mondo di oggi.
- Kip Kline (2010), esplora le tradizioni teoriche oltre la Scuola di Francoforte, per offrire ulteriore munizioni teorico-critiche a una pedagogia che voglia affrontare il nuovo liberismo globale.
- Richard Kahn (2010) delinea un'eco-pedagogia che guarda alle avanguardie emergenti del post-umano.
- Vivian García López (2010) Esamina criticamente la formazione degli insegnanti, identificata come una delle più importanti barriere da affrontare. Carrie Freie e Kirstin R. Bratt (2010) esplorano esperienze di insegnamento al femminile.
- Tricia Kress e Donna Degennaro (2010) esaminano il potenziale trasformativo della tecnologia all'interno della classe.
- Joseph Carroll-Miranda (2010) esamina la cultura Hacker e la sua etica, che of-

fre un approccio innovativo e prospettive su come tecnologia possa essere utilizzata in modo positivo, con potenziali benefici a livello globale.

Da un lato, la pedagogia radicale amplia le sue prospettive, identificandosi come pedagogia generativa e trasformativa. Bracher, M. (2006), nel testo *Radical Pedagogy. Identity, Generativity, and Social Transformation* identifica come principale oggetto di studio della pedagogia radicale l'identità trasformativa del soggetto, indicando i tre motivi fondamentali che caratterizzano tale orientamento: «Il primo è che una forte identità è una base valida e anche essenziale per lo sviluppo dell'intelligenza, della capacità e della motivazione per imparare. In secondo luogo, lo sviluppo dell'identità è fondamentale per il benessere personale. E, in terzo luogo, il ruolo crescente della formazione come mezzo per risolvere i problemi sociali come la criminalità, la violenza, il pregiudizio e l'abuso di sostanze impone una particolare attenzione per i problemi di identità, che sono le cause principali di questi problemi sociali» (Bracher, 2006, p. XI)². La tesi della pedagogia radicale si fonda oggi sulle evidenze che dichiarano come un'identità sottosviluppata e insicura interferisca «non solo con l'apprendimento, l'insegnamento, la produttività e il benessere personale, ma anche con l'armonia sociale e la giustizia, funzionando come una causa principale di problemi sociali come la criminalità violenta, l'odio di gruppo, il razzismo, il sessismo, l'etero-sessismo, e l'abuso di sostanze» (Bracher, 2006, p. XIV-XV). Del resto, nelle comunità umane, «la protezione dell'identità, è così grande che motiva atteggiamenti sociali punitivi e politiche riguardanti non solo i criminali violenti, ma anche individui e gruppi che sono a loro volta vittime della sfortuna e dell'ingiustizia, come i poveri, i senza tetto, i disoccupati, le minoranze non protette, razziali, etniche, religiose e sessuali» (Bracher, 2006, p. 21).

Dall'altro lato, la pedagogia critica amplia i suoi orizzonti e, sulla base della critica costruttivista post-formale che rifiuta quelle forme grezze di controllo sociale di origine comportamentista, arriva a includere, «tra gli altri, le pedagogie anarchica, marxista, femminista, indigena (concepita a livello mondiale) [...] le tradizioni postmoderne, e critico/costruttiviste hanno molto da guadagnare impegnandosi in un lavoro in solidarietà, precedentemente rifiutato, che critico, senza compromettere i propri valori e impegni democratici» (Malott, 2011, p. VII).

Tale approccio integrativo di pedagogia critica e pedagogia radicale si fonda sul lavoro di Joe Kincheloe (2007), il quale ha sostenuto che questo approccio acquista una natura interdisciplinare tale da permettere al ricercatore/attivista/educatore post-formale (vale a dire, il bricoleur³) di ascoltare e coinvolgere saperi soggiogati che, nel processo, diventano più critici democratici e complessi (Cfr. Kincheloe, 2005; 2007; 2008a; 2008b; Kincheloe, Hayes, Rose, Anderson, 2006).

- 2 Le traduzioni in lingua italiana delle citazioni inglesi presenti nel contributo sono opera dell'autrice.
- 3 «La metafora del *bricolage*, utilizzata per la prima volta da Lévi-Strauss ne *Il pensiero selvaggio* per dimostrare la sostanziale somiglianza tra la formazione delle credenze mitiche e il modo di operare del *bricoleur*, viene ripresa nelle teorie pedagogiche del post-strutturalismo in opposizione alle teorie ingegneristiche dell'apprendimento: a differenza degli ingegneri, i *bricoleurs* si dedicano a un identico problema, ma hanno molte probabilità di giungere a soluzioni differenti. Eppure «Come le unità costitutive del mito, le cui possibilità di combinazione sono limitate dal fatto di essere ricavate da una lingua dove possiedono di già un senso che ne riduce la libertà d'impiego, gli elementi che il *bricoleur* raccoglie e utilizza sono «previncolati». [...] La caratteristica del

2. Le radici storico-filosofiche che connettono pedagogia critica e pedagogia radicale

Secondo Malott (2010b), Henry Giroux, indiscutibile fondatore del filone critico-pedagogico (1981; 2009) «sarebbe stato il primo a insistere fermamente che la pedagogia critica è emersa da una lunga tradizione storica del pensiero sociale radicale e dei movimenti educativi progressisti» (p. 2). Coerentemente con ciò, la tradizione fonda le radici teoriche della pedagogia critica all'interno della teoria critica, guardando in particolare alla Scuola di Francoforte, ma anche ai principali educatori progressisti della prima metà del XX secolo, come John Dewey e Du-Bois (Cfr. Darder, Baltodano, e Torres, 2008; Kincheloe, 2008a, 2008b)⁴.

Sempre Malott (2011, p. 120) osserva come uno dei le connessioni più influenti tra la pedagogia critico-rivoluzionaria e quella accademica sia stato il lavoro di Mark-Karl Marx e Friedrich Engels, confluito nella pubblicazione del Manifesto del Partito Comunista (1848/1978), dove il concetto di oppressori e oppressi «si trovava in costante opposizione, trasportato su un'ininterrotta, ora nascosta, ora aperta lotta, una lotta che ogni volta si è conclusa, o con una trasformazione rivoluzionaria della società in generale, o con la rovina comune delle classi in lotta» (Marx, Engels, 1848/1978, p. 474). Su questa scia Kincheloe ha identificato come «uno dei più grandi fallimenti della pedagogia critica in questo momento della sua storia [...] l'incapacità di impegnarsi con i popoli africani, asiatici, backgrounds indigeni» (2007, p. 11). Allo stesso tempo, Malott raccomanda alla pedagogia critico-radiale di ricercare l'equilibrio e, soprattutto, di procedere cautamente nel riprodurre le vecchie gerarchie, ormai riconosciute come fallimentari, volte all'accrescimento dell'ontologia di dominio-interiorizzato, aspetto centrale del paradigma dominante di oggi (2011, pp. 121, 122 e segg.) È necessario, alla pedagogia critico-radiale, operare contro-egemonicamente non solo nelle scuole e nelle università, ma all'interno di tutte le istituzioni sociali e comunitarie per produrne la trasformazione. Si tratta di teorizzare un deciso cambiamento di paradigma: la pedagogia critico-radiale abbraccia un insieme di punti di vista e di valori, apprezza la grande complessità e l'interdipendenza di tutte le forme di vita e degli eco-sistemi in possesso di un diritto inalienabile di esistere. Combatte le attuali categorie del consenso, prevalentemente realizzato attraverso il controllo delle idee da parte di istituzioni come le scuole e media corporativi, in nome di quella nozione di liberazione universale che continua a riemergere nel corso della storia come obiettivo ancora incompiuto.

Paulo Freire nella pedagogia degli oppressi, descrive questa complessità come il risultato degli oppressi, che interiorizzano i valori e le strutture degli oppressori. Di conseguenza, quando gli oppressi raggiungono l'indipendenza, troppo spesso, nella prima fase della loro liberazione, riproducono le strutture di dominio dell'oppressore: «Il loro ideale è quello di essere uomini; ma per loro, essere uomini è essere oppressori» (Freire, 1970/1998, p. 27). La pedagogia cri-

pensiero mitico, come del *bricolage* sul piano pratico, è di elaborare insieme strutturali, ma utilizzando residui e frammenti di eventi, [...] testimoni fossili della storia di un individuo o di una società" (Lévi-Strauss 1962, 32)» (Minello, 2012, p. 81).

4 Per una ricostruzione degli influssi e degli sviluppi che la nozione di ha avuto nella ricerca pedagogica italiana dagli anni Sessanta ai giorni nostri, si veda il volume Muzi, 2009, relativo in particolare ai contributi di Mario Manno, Riccardo Massa, Antonio Banfi, Giovanni Maria Bertin. Si consultino anche i recentissimi Perfetti, 2013 e Annacontini, 2014.

tica contemporanea riconosce, tuttavia, che: a) la tradizionale binaria tra gli oppressi e gli oppressori è insufficiente per spiegare la totalità dell'esperienza sociale all'interno dei variegati contesti globali e locali; b) un approccio di denuncia intellettuale che non viva la pratica dell'azione formativa è paternalistico e irrispettoso, lontano da autentica solidarietà e giustizia.

3. Gramsci e la pedagogia critico-radical

La sfida di Gramsci per l'educazione contemporanea consiste nell'analizzare e determinare i contorni del soggetto educativo in un mondo caratterizzato dall'aumento delle nuove utility globali dell'informazione, e delle nuove formazioni internazionali di quello che i teorici italiani contemporanei chiamano "capitalismo cognitivo" (Lazzarato 1996, 2001; Terranova, 2000; Caffentzis & Silvia Federici, 2007), definito dal "lavoro immateriale" (Hardt, Negri, 2000). Questo lavoro immateriale si costituisce in forme che sono immediatamente collettive, e, per così dire, esiste solo in forma di rete e di flusso. Hardt e Negri (2000) individuano tre tipi di lavoro immateriale: lavoro industriale informatizzato, che è diventato un servizio al mercato; lavoro di conoscenza analitica e simbolica, sia creativo che di routine; produzione e manipolazione di lavoro affettivo, che coinvolge il contatto umano e include il lavoro sul corpo. Su questa base l'istruzione può essere considerata come un esempio di lavoro immateriale, particolarmente del terzo tipo, per questo «la difesa implacabile di Gramsci per l'auto-educazione era contemporaneamente una spinta per liberare le menti dalla modalità capitalista esistente di pensiero e, inevitabilmente, dalla propria feticizzazione» (Mayo, 2010, p. 3).

Gli scritti dal carcere di Antonio Gramsci sono stati riconosciuti per le sue intuizioni e le discussioni in merito ai concetti di egemonia e contro-egemonia continuano ad essere ampiamente citati in gran parte dei lavori scientifici di pedagogia critica, poiché riflettono la consapevolezza di un cambiamento nei rapporti tra forme dominanti e fabbricazione del consenso. Egli focalizza la cultura come strumento egemone centrale per convincere le persone che le offerte di situazioni egemoni (ad esempio, i rapporti di lavoro di tipo neo-liberale) sono in realtà benefici che salverebbero le persone da condizioni ancora più dannose.

Nelle scuole questa egemonia culturale ha portato a ripetuti attacchi dell'educazione interculturale, dell'educazione bilingue, di tante azioni positive che potrebbero rappresentare una sfida al dominio liberale euro-centrico conservatore. La visione di Gramsci valorizzava la figura contro-egemonica dell'intellettuale organico la cui leadership cresce naturalmente dall'esperienza e sfida per l'egemonia. Lo studioso delle regioni educativo-formative sarà colui che sviluppa organicamente analisi pedagogiche sofisticate e riflettere sulle esperienze all'interno dei vari contesti professionali quali operai, insegnanti, detenuti, e altri che dipendono in qualche forma o di un altro, per sopravvivere (un salario, per gli operai, una base di istruzione per gli studenti, etc.). Una parte del movimento critico si oppone a questa concezione sociale, dichiarando che essa stessa è diventata egemonica: dal fronte dell'anarchismo metodologico citiamo la posizione di Richard Day, espressa nel saggio *Gramsci is dead* (2005) e di Noam Chomsky, che si orienta per l'attribuzione di un potenziale limitato alla tradizione critica, appesantita da forme di ambientalismo ingenuo, anche gramsciane: «L'innovazione fondamentale introdotta dal marxismo nella scienza della politica e della storia è la prova che non esiste un abstract, fisso e immutabile "natura umana"...ma che la natura umana è l'insieme dei rapporti sociali storicamente determinati» (Gramsci citato in Chomsky, 1976/1987, p. 196). In effetti, la posizio-

ne di Chomsky trova la sua forza contro-egemonica all'interno del contesto biologico delle proprietà mentali, mentre l'analisi di Gramsci sull'importanza della cultura rimane molto rilevante per l'approccio educativo.

La stessa Scuola di Francoforte in Germania (Adorno, Marcuse, e altri) può essere interpretata come tradizione critica che sviluppa in forma di processo continuo processo gli approfondimenti culturali di Gramsci sul ruolo delle idee e sul controllo e sulla riproduzione dei sistemi sociali di oppressione. «Freud ha aiutato gli operatori culturali della Scuola di Francoforte a venire a patti con le implicazioni di una società di propaganda: un ordine sociale radicato nell'inganno porta inevitabilmente ad una società malata, e una società malata produce cittadini psicologicamente malati» (Malott, 2011, p. 139). Per comprendere il ruolo delle idee nella produzione di consenso Giroux (2009) fa notare che, «la Scuola di Francoforte ha preso come uno dei suoi valori centrali l'impegno di penetrare il mondo delle apparenze oggettive per esporre le relazioni sociali di fondo che spesso celano» (2009, p. 27).

Con la pedagogia critico-radical di Freire, fortemente ancorata alla realtà del territorio, si radicalizza l'idea che l'istruzione non è mai neutrale. La questione, dal punto di vista pedagogico critico, è sempre: *cui prodest?* Quali interessi serve l'educazione? L'approccio di Freire alla formazione è stato coscientemente concepito come uno strumento per gli oppressi necessario per liberarsi dalle relazioni oppressive. Con la traduzione inglese (1970) del suo testo *Pedagogia del Opprimido* (1968), nel Nord America il volume, «è diventato uno spartiacque per gli educatori radicali nelle scuole, comunità e organizzazioni sindacali, che lottano per portare avanti il cambiamento sociale in ambito di salute pubblica, benessere, e istituzioni educative in tutto il paese» (Darder, Baltodano, Torres, 2008, p. 5). Questa attenzione alla contestualizzazione percorre tutta la teoresi di Kincheloe sui sistemi di istruzione. E con l'iper-decontestualizzazione delle scuole e dei programmi di studio che la necessità di un approccio contestualizzato diventa evidente (Kincheloe, Hayes, Rose, Anderson, 2006). Il richiamo alla contestualizzazione umana in tutte le forme esistenti di filosofia e di attività pratica ha svolto un ruolo determinante anche nella riconcettualizzazione di Gramsci di una cultura veramente rappresentativa e popolare. Si pensi a tali prospettive analizzate e visualizzate da Gramsci nel pensiero di Machiavelli (Fontana, 1993).

L'influenza di Gramsci è comunque sentita in una varietà di settori, tra cui il dibattito sul linguaggio (Ives, 2004a, 2004b), il femminismo (Holub, 1992), lo sviluppo della comunità (Ledwith, 2005). Il settore gramsciano della pedagogia sociale è particolarmente studiato in Germania (Allman, 2002), mentre quello dell'educazione popolare ha un forte seguito in America Latina (Dore Soares, 2000), insieme al dibattito sulla scuola (Coutinho, 1995). Pertanto, l'approccio al progetto educativo gramsciano dovrebbe essere di natura il più possibile olistica, non soffermarsi ad alcuni scritti specifici, dal momento che Gramsci si è occupato di una vasta gamma di attività educative, tra cui la formazione degli adulti, la formazione all'interno delle carceri (si ricordino i suoi contributi allo sviluppo della Scuola dei confinati a Ustica, la scuola di partito, le sue note sulla Scuola Unitaria).

3.1. Una nuova filosofia della prassi come visione critica del soggetto

Sulla base dell'origine hegeliano-marxista della speculazione di Gramsci, la funzione fondamentale e il significato autentico della dialettica possono essere colte solo se la filosofia della prassi è concepita come una «filosofia integrale e originale che si apre una nuova fase della storia e una nuova fase nello sviluppo del

mondo pensato [...] Se la filosofia della prassi non è considerata se non in subordinazione ad un'altra filosofia, allora non è possibile cogliere la nuova dialettica, attraverso la quale il superamento di vecchie filosofie è trasceso ed espresso» (Gramsci, 2007, p. 435).

Se la dialettica è il metodo col quale si analizza il mondo e il rapporto dell'uomo con quel mondo, dalla dialettica si origina tanto una teoria della conoscenza (epistemologia), quanto un'ontologia o ritratto dell'uomo che si basa sulla storizzazione completa dell'umanità (Gramsci 2007, p. 465). Abbracciare una visione completamente secolare e storica dell'umanità, fornisce un punto di osservazione che permette ai molteplici e complessi effetti della nostra eredità concettuale di essere interrogati in relazione al nostro sviluppo in quanto "natura" o in quanto "essere". Da quest'analisi nasce una visione storico-sociale *critica* del soggetto in cui anche il lavoro è attività ontologicamente formativa, dal momento che non siamo in grado di capire bene le idee separatamente dalle pratiche e che tale comprensione non è separabile da un atteggiamento di agentività (Cfr. Sayers, 1998).

La formazione sociale vede l'attività produttiva dell'uomo come costituiva del carattere stesso della propria umanità. Con questa stessa storizzazione della natura dell'umanità, Marx afferma in realtà il primato di una nuova forma di razionalità, in cui il vecchio principio di normatività con cui rispondere al mondo è sfidato e sostituito con un atteggiamento critico e una consapevolezza cosciente della debolezza delle astrazioni con cui descriviamo natura e mondo. Debolezza di cui l'analisi linguistica gramsciana era consapevole.

L'attività auto-costitutiva dell'umanità, per eccellenza, secondo Marx è la storia: disattendere la natura della storia significa rinunciare chiaramente alla capacità di determinare il proprio futuro. Ma l'individuo si trova, sia concettualmente che pragmaticamente, all'interno della società: essa rappresenta il punto di partenza da cui possiamo cominciare a recuperare il perduto senso di identità. Sarà possibile attraverso la liberazione dalla concezione enciclopedica di cultura piena di fatti grezzi non collegati, che concepisce gli uomini come semplici recipienti: una forma di cultura che serve solo a creare disadattati pieni di nozionismo (Gramsci, 2007, p. 10).

3.2. Il referente antropologico e il fatto educativo

Nota Margiotta che non è possibile valutare l'attualità del contributo pedagogico di Gramsci senza far riferimento al suo schema antropologico. Con riferimento a Nardone (1971; 1977) precisa che l'antropologia gramsciana si gioca tutta sul binomio *necessità-libertà*:

«Necessità è la "terra ribelle", il dato, la natura, il passato storico o un evento perfettamente prevedibile. La libertà, peraltro, non è una facoltà e neppure il *telos* ideale dell'umanità, colta nella sua astrattezza teorica: è piuttosto l'atto di trasformazione come tale della realtà. In Gramsci quindi la necessità viene trasformata nell'atto di libertà ovvero in "condizione" di progettazione, o più trascendentalmente come strumento di progettazione dell'umano (Margiotta, in Di Vora, Margiotta, p. 98).

Strumento di progettazione che consente al movimento etico-politico, identificato come libertà, di dominare il momento economico attraverso la volontà collettiva (Cfr. Bobbio, 1970, p. 90)

Anche l'educazione è fondamentale processo di liberazione/trasformazione:

L'organizzazione dell'apprendimento, dentro e fuori della scuola, non potrà allora che risultare inscritta, come processo di illuminazione dei meccanismi storici che governano l'organizzazione del sapere, nell'atto stesso della presa di possesso del mondo naturalistico e sociale da parte degli individui e dei soggetti collettivi. Questo rappresenterà per Gramsci l'evento politico della libertà umana. È conseguente a ciò la ricerca di un nuovo principio educativo, ovvero il principio cui ispirare un modello stesso dell'esistere sociale dell'uomo: e tuttavia un modello che tragga dall'organizzazione del sapere, come atto pratico e politico di ristrutturazione e di ricomposizione della razionalità storica e sociale, la sua condizione di verità (Margiotta, in Di Vora, Margiotta, p. 106).

Ne deriva che il pensiero educativo gramsciano non può essere ricondotto esclusivamente alla lotta contro l'egemonia educativa, o alla lotta per ottenere un'egemonia del proletariato (come sostiene per es. Buttigieg 2002, pp. 69, 70), piuttosto si inserisce nel tentativo critico-radicale di arricchimento di tutte le facoltà umane come metodo per attivare una vera e propria riforma sociale, per raggiungere nuove *formae mentis*: una rivoluzione cognitiva di riappropriazione concettuale (la de-mercificazione di quello che era stato feticizzato), una rivoluzione neo-umanista a centralità educativa (un nuovo modo di concepire l'uomo che permette un consapevole sforzo onto-formativo). Attraverso tali prospettive Gramsci apre la via a Paulo Freire.

3.3. *Il Lifelong Learning*

Negli scritti sparsi (opuscoli politici, brani giornalistici, rassegne culturali, lettere dal carcere) Gramsci fornisce molti elementi utili a ricostruire una coerente strategia educativa. In essa, i programmi educativi rivolti agli adulti occupano un posto di rilievo, coerentemente con la sua teoria sociale. Il suo, infatti, era un progetto educativo che si estendeva ben oltre l'analisi e la discussione sulla scolarizzazione e su questioni educative formali, e che giocava un ruolo centrale nella sua strategia globale di trasformazione sociale: tutto il suo progetto politico è un progetto educativo.

Le agenzie, che, a suo avviso, si dedicano a questo rapporto educativo, sono le istituzioni ideologiche sociali, che costituiscono la società civile, come il diritto, l'educazione, i mass media, la religione ecc. Gramsci sostiene che, nella società occidentale, lo Stato è circondato e sostenuto da una rete di queste istituzioni che sono concepite come "un potente sistema di forze e terapisti" che, quando fa sentire la sua presenza, fa "tremare" lo Stato (Gramsci, in Mayo, 2010, p. 22). Se l'apprendimento iniziale passa attraverso la scuola dell'obbligo, problematizzata da Gramsci durante gli anni del dominio fascista (Cfr. la sua critica della *Riforma Gentile*: portatrice di una selezione basata sulla classe, in seguito alla separazione tra percorsi liceali e percorsi professionali), il terreno in cui la rivoluzione neo-umanista può essere realizzata è quello che sostiene la società civile, concepito come un luogo di lotta e generativo di un clima di cambiamento. L'educazione permanente è guerra di posizione, scrive in un articolo pubblicato sul *Il Grido del Popolo*: «Il socialismo è l'organizzazione, e non solo l'organizzazione politica ed economica, ma anche, soprattutto, l'organizzazione della conoscenza e della volontà, ottenuti attraverso l'attività culturale» (Gramsci, 1964, p. 53).

Tra i diversi luoghi della formazione permanente, Gramsci esamina in dettaglio i consigli di fabbrica, i centri culturali, la scuola di carcere, i periodici, il partito, i centri dei migranti, la scuola unitaria, etc. Sono i terreni (le *altre vie*) della sfida alle enclaves che operano nello stato e per conto di esso (Cfr. Quaderni IV e XII).

3.4. I luoghi della formazione permanente

Fabbriche. Nelle fabbriche i lavoratori devono essere educati come produttori, piuttosto che semplicemente come “salariati”, lavoratori dipendenti, e iniziati al processo di democratizzazione, acquisizione di quella consapevolezza responsabile che conduce alla leadership. Ciò richiede una formazione collaborativa tra lavoratori manuali, lavoratori qualificati, forze amministrative, tecniche, dirigenziali, attraverso cui sperimentare l’unità del processo industriale e comprenderlo nel suo insieme; tutte le conoscenze acquisite sul posto di lavoro conducono anche a una maggiore comprensione del funzionamento della società, della nazione, del mondo (Gramsci, 1977, p. 110). E, infatti, lo Stato socialista cui tendere, esiste già potenzialmente nelle istituzioni della vita sociale caratteristiche della classe operaia sfruttata. Collegare questi istituti, coordinarli, *operare per competenze* significa creare una vera democrazia operaia qui e ora (Gramsci, 1967, pp. 206-207).

Centri culturali. Ma il consiglio di fabbrica non è stato concepito da Gramsci come unica agenzia responsabile dell’educazione permanente. Un ruolo fondamentale deve essere sostenuto dai centri culturali, poiché anche la classe operaia deve produrre i propri intellettuali. In vari scritti Gramsci sottolinea l’esigenza di creare associazioni culturali per i lavoratori concepiti come spazi in cui i lavoratori possano dibattere tutto ciò che è di interesse per il movimento operaio. Gramsci scrisse che una tale istituzione deve essere un istituto di ricerca di obiettivi definiti proletari (Gramsci, 1967). Nel 1917 Gramsci aveva contribuito di persona a fondare uno di questi centri, il *Club di Vita Morale*, in cui i lavoratori leggevano le opere e se le presentavano a vicenda (vedi lettera di Gramsci del marzo 1918 a Giuseppe Lombardo-Radice sul “Club di vita morale”). Nel 1916, in diverse circostanze il giovane Gramsci aveva parlato su una varietà di argomenti nei circoli di studio dei lavoratori a Torino. Il suo impegno personale di educatore degli adulti è iniziato in giovane età.

Scuola di carcere. Il costante impegno da Gramsci nell’esplorare le molte opportunità per l’educazione permanente si riflette nei suoi sforzi, nonostante gli evidenti vincoli fisici ed esterni, per contribuire a creare una scuola di carcere a Ustica, la *Scuola dei confinati*, con l’aiuto di Amedeo Bordiga e del suo amico Piero Sraffa, che, dall’esterno, si era assunto l’incarico di procurare i libri per tale scuola (De Robbio Anziano, 1987, p. 125). Nella scuola dei confinati si sono tenuti diversi corsi relativi a diversi livelli di studio. In una lettera a Sraffa, del 2 gennaio 1927, Gramsci indica i diversi gradi in cui è stata organizzata la scuola. Si adatta a persone di ambienti diversi, alcuni dei quali erano semi-analfabeti, anche se Gramsci sottolineò che erano intellettualmente preparati. C’erano due corsi di francese (inferiori e superiori) e un corso di tedesco (Gramsci, 1996, pp. 27-28). Nell’isola di Ustica, i detenuti erano autorizzati a muoversi, passeggiare, girovagare, Gramsci in persona ha approfittato di ciò non solo per organizzare corsi, ma per studiare tedesco, russo, economia e storia, come scrive in una lettera a sua cognata, Tatiana Schucht, in data 9 dicembre 1926 (Gramsci, 1996, p. 10).

Pubblicazioni e media. Le attività didattiche che si svolgevano all'interno dei vari luoghi della formazione dovevano essere sostenuti da *riviste culturali, giornali, testi, e ogni forma di strumenti mediatici* a quell'epoca reperibili, tutti considerati da Gramsci come importanti strumenti di educazione informale, anche sulla base della sua esperienza giovanile di giornalista. L'esame della stampa, in particolare, era considerato un importante strumento per il processo di appropriazione critica degli elementi della cultura dominante. E serviva anche come un mezzo per sviluppare gli aspetti emancipativi della cultura popolare, con l'obiettivo di creare una nuova cultura, alternativa alla *Weltanschauung*. (Cfr. Mayo, 2010, p. 28). Convinzioni e metodologie analoghe a quelle utilizzate da Lorenzo Milani per assicurare il successo formativo e promuovere diversità: «gli "spostati" non son quelli che scodella la scuola, ma quelli che scodella questo mondo spostato davvero che manda a votare cittadini sovrani che non intendono un giornale e che per l'81% ignorano quali partiti siano al governo» (Milani, 1968/2004, p. 45). Tanto per Gramsci quanto per Milani la questione dell'alfabetizzazione è una preoccupazione importante per chiunque affrontare l'educazione dei giovani e degli adulti nelle regioni in cui l'analfabetismo era maggiormente diffuso. Entrambi, attraverso l'uso dei media, affrontano la questione della lingua come espressione di padronanza della cultura dominante, al fine di trasformarla e volgerla a strumento di liberazione per i membri delle classi "subalterne", che solo impadronendosi della ricchezza linguistico-espressiva eviteranno di rimanere ai margini della vita politica (Cfr. Ives, 2004b). Ogni lingua contiene gli elementi di una concezione del mondo e di una cultura: chi parla solo il dialetto, o capisce la lingua standard in modo incompleto, necessariamente ha una intuizione del mondo limitata e/o provinciale. (Gramsci, 1971, p. 325). Una alfabetizzazione critica rappresenta l'opportunità di interrogare le ideologie dominanti e mettere in discussione le dinamiche di potere coinvolte delle quali beneficiano alcuni, ma non altri, e analizza l'utilizzo dell'alfabetizzazione per trasformare le disuguaglianze che emergono in questo processo: per le comunità contemporanee, ciò si traduce in una *Critical Literacy* come parte di una più ampia comprensione delle nuove alfabetizzazioni. Ma non solo la lingua va ben padroneggiata nella formazione, ma anche la conoscenza della storia. Come altrimenti potrebbe, il proletariato, aggiungere un altro anello alla catena? Ciò è possibile solo se comprende quale sia il suo posto nella storia.

Scuola unitaria. Come preliminare della formazione permanente che coglie acutamente le esigenze della nuova epoca, cui necessitano nuove forme di arte, filosofie, linguaggi, comportamenti, forme che si riveleranno ben presto anche necessità del mondo prassico della produzione, Gramsci colloca la scuola unitaria.

In una intervista a Mario Manacorda pubblicata da Rosemary Dore Soares (2013), Manacorda e Dore dibattono l'interpretazione gramsciana di scuola unitaria, rapportandolo alla scuola politecnica di Marx. Sostiene Dore che «il concetto di politecnicismo non poteva essere inteso come analogo a quello di scuola unitaria, giacché quest'ultimo rappresentava, dal punto di vista tattico e strategico, un superamento politico del primo» (Dore Soares, 2013, p. 19), anche in considerazione delle diverse specificità del contesto storico-politico in cui erano vissuti Marx e Gramsci e avevano prodotto il loro pensiero: il concetto di "scuola unitaria", «significa una rottura dialettica con l'idea di "istruzione generale e politecnica". Questa rottura si inserisce nel quadro maggiore della sua analisi del rapporto tra lo Stato e la società, che si era profondamente alterato e già non corrispondeva più alle formulazioni che Marx aveva fatto nella metà del secolo XIX. Nel momento storico in cui Gramsci pensa il problema della scuola, i rapporti sociali erano molto più complessi, dopo l'evoluzione della società civile, l'ambito dell'orga-

nizzazione politica degli interessi sociali multipli» (Dore Soares, 2013, p. 21). Manacorda risponde distinguendo in Marx tra il principio di scuola “politecnica” e quello di scuola “tecnologica” e ricordando che, allo stato attuale, sia Marx che Gramsci vanno reinterpretati in prospettiva storica. Perché, attualmente, «l’“identità” col mondo produttivo non può essere se non generica e tendenziale. E la “cultura generale”, che una volta poteva essere omogenea e condivisa, oggi non lo è più, o lo è solo seguendo il modello più avanzato, cioè quello americano, scontrandosi con le vecchie impostazioni; nel mondo antico, in sé unitario nelle singole patrie, anche se duramente diviso in classi, la cultura della scuola si iscriveva in quella della società: i luoghi primari (famiglia, scuola, classe, ecc.) non erano in contrasto con quelli secondari (stato, ecc.). Oggi non c’è relazione tra la “cultura” dei *ninos delle favelas* e quella della globalizzazione. Come può la scuola mediarle? Come può non apparir estranea agli uni e all’altra?» (Manacorda, in Rosemary Dore, 2013, pp. 19-20). Più avanti, nel corso dell’intervista, Manacorda fa riferimento alla situazione italiana, che ha visto le parti sociali in lotta per la conquista di una scuola unitaria (il riferimento va alla riforma da cui nasce la scuola media unica, varata dal Parlamento poco meno di tre anni dopo, il 31 dicembre 1962, effetto del profondo cambiamento che, non senza resistenze, stava investendo in quegli anni la società italiana in tutti i suoi aspetti e in tutte le sue componenti). E osserva: «Noi abbiamo superato questa frantumazione e ottenuto una scuola unica: ma con dei caratteri conservatori al suo interno, quali il latino discriminante e la scarsa presenza di insegnamenti nuovi» (Manacorda, in Rosemary Dore, 2013, p. 31). Anche se riconosce, con particolare riferimento alla realtà brasiliana contemporanea presente all’analisi di Dore Soares, che «La scuola unitaria di Gramsci persegue l’obiettivo di distruggere la dualità dell’organizzazione della scuola perché le masse sociali possano accedere a una formazione umanistica e tecnica armonicamente equilibrata. Intende addirittura favorire la loro inserzione nel mondo del lavoro e la loro partecipazione alle decisioni politiche, rispetto alle loro vite» (Manacorda, in Rosemary Dore, 2013, p. 21).

Solidarietà interculturale. Una rilettura critico-radicalmente dell’opera di Gramsci, alla luce delle specificità formative contemporanee, non può evitare di misurarsi con la questione della migrazione e dell’intercultura. La stessa dialettica oppressi/liberati acquista un nuovo significato. La nuova sfida della formazione permanente consiste nel consentire ai migranti «di leggere non solo il mondo che ora abitano, ma anche il mondo hanno lasciato. Come Paulo Freire ha scoperto, per quanto riguarda il Brasile, il periodo della migrazione (l’esilio nel suo caso) rappresenta un’opportunità per un allontanamento critico» (Mayo, 2010, p. 34).

Ruolo educativo del partito. Per Gramsci c’erano tre forme primarie di istruzione che il partito doveva necessariamente perseguire: A) Come primo aspetto, agire secondo logiche educative formali, ma soprattutto non-formali e informali, per procedere alla formazione ideologica dei quadri dirigenziali, prepararli a svolgere ruoli di leadership, guidare le lotte delle masse. Gramsci prende in considerazione anche le prime forme di educazione a distanza, anticipatorie dell’e-learning: i corsi per corrispondenza. B) Come secondo aspetto, la formazione ai principi della lotta permanente. D) Come terzo aspetto, predisporre materiali utili (anche a stampa) per il perseguimento dei due obiettivi precedenti, da far circolare nei vari luoghi della formazione qui esaminati. Tre obiettivi volti a costruire l’indipendenza socio-politica della classe operaia e fondati sulla consapevolezza della ricchezza trasformativa dell’educazione, confidando nella sua forza nel creare movimenti spontanei, in uno stretto rapporto pedagogia-liberazione.

Conclusione: il circuito della cultura come sintesi della pedagogia critico-radiale di Gramsci

Va detto che l'avvento della scuola unitaria per Gramsci significa l'inizio di nuove relazioni tra lavoro intellettuale e industriale, non solo nelle scuole, ma in tutta la vita sociale. E, tuttavia, non si tratta solo, secondo lo studioso, di operare per un scuola unitaria, quanto di organizzare un "centro unitario della cultura" che colleghi in rete tutti i luoghi privilegiati della formazione, appunto consigli di fabbrica, centri culturali, scuola di carcere, periodici, partito, centri dei migranti, scuola unitaria, etc., creando una sorta di ben organizzato circuito della cultura al servizio del potenziamento culturale delle categorie sociali più deboli (Gramsci, 1977, p. 2047).

Il circuito della cultura si avvale di rapporti non meccanici tra i luoghi, ma attivi e coscienti, che pedagogicamente si incentrano su tre termini: uomo, maestro, ambiente. L'ambiente «determina il senso e i limiti di ogni processo educativo, ovvero di ogni processo di autoconsapevolezza che conduce il "filosofo individuale" a riconoscersi come sintesi dei rapporti sociali che lo determinano e della storia di questi rapporti [...] Dunque l'ambiente educativo va educato, e l'attività del rapporto individuo-ambiente è un rapporto dialettico» (Margiotta, 2008, p. 108). Né si può trascurare il fatto che, in qualsiasi ambiente d'apprendimento, formale o informale, istituzionale e non, il rapporto uomo-ambiente passa attraverso la mediazione di un formatore che rifugge dalla forza coercitiva per educare alla libertà in termini di creatività (Cfr. Gramsci, 1977, p. 311).

L'appello di Giroux che anima il suo manifesto per la pedagogia critica (riportato nelle pagine di questo stesso numero di *Formazione & Insegnamento*), appello in favore di una scuola che, lungi dal ridursi alla somministrazione di test e all'applicazione di rigidi schemi di valutazione, sappia riscoprire il valore dell'impegno sociale, della creatività e dell'immaginazione, va nella stessa direzione dell'analisi critica di Gramsci sulla scuola, come riconosciamo tracce delle posizioni gramsciane nel rifiuto di certe posizioni pedagogiche neo-liberiste, quelle che «rivelano il disprezzo nei confronti degli insegnanti e la sfiducia nei genitori, reprimono la creatività dell'insegnamento, distruggono programmi di studio dai contenuti stimolanti e creativi e trattano gli studenti come meri ingranaggi di una catena di montaggio» (Giroux, 2013). Come pure la ferma denuncia di Giroux dell'«entusiasmo servile dei sostenitori delle politiche educative guidate dal mercato» (Ib.).

In completa adesione con lo studioso italiano, Giroux conclude dichiarando senza mezzi termini che «La lotta per l'istruzione pubblica è la lotta più importante del Ventunesimo secolo, perché essa è una delle poche sfere pubbliche rimaste dove ci si può ancora porre delle domande, sviluppare pedagogie, costruire forme di agire e mobilitare desideri; dove le culture formative possono essere sviluppate per alimentare il pensiero critico, il dissenso, l'alfabetizzazione civica e i movimenti sociali, capaci di lottare contro quelle forze antidemocratiche che stanno accompagnando questi tempi bui, disumani e tragici» (Ib.). Direbbe Gramsci, cercando le cause del fenomeno che ha reso bui e tragici i nostri giorni, che si tratta di una crisi di autorità:

Se la classe dominante ha perduto il consenso, cioè non è più "dirigente" ma semplicemente "dominatrice", detentrica della pura forza coercitiva, ciò appunto significa che le grandi masse si sono staccate dalle ideologie tradizionali, non credono più a ciò in cui prima credevano. La crisi consiste appunto nel fatto che il vecchio muore e il nuovo non può nascere e in questo interrogativo si verificano i fenomeni morbosi più svariati Gramsci, in Margiotta, 2008, p. 109-110).

Riferimenti bibliografici

- Allman, P. (2002). Antonio Gramsci's Contribution to Radical Adult Education. In C. Borg, J. A. Buttigieg, G. A., Mayo, P. (eds). *Gramsci and Education*. Baltimore, MD: Rowman & Littlefield.
- Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Bobbio, N. (1970). Gramsci e la concezione della società civile. In P. Rossi (ed.), *Gramsci e la cultura contemporanea. Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*. Roma: Editori Riuniti-Istituto Gramsci.
- Bracher, M. (2006). *Radical Pedagogy. Identity, Generativity, and Social Transformation*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Buttigieg, J. A. (2002). On Gramsci. *Daedalus*, Summer, 67–70.
- Caffentzis, G., Federici, S. (2007) Notes on the edu-factory and Cognitive Capitalism, at <http://eipcp.net/transversal/0809/caffentzsfederici/en>
- Carroll-Miranda, J. (2010). Emancipatory technologies: A dialogue between Hackers and Freire. In C. S. Malott, B. Porfilio (Eds.), *Critical Pedagogy in the Twenty-first Century: A New Generation of Scholars*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Chomsky, N. (1976/1987). Equality: Language Development, Human Intelligence, and Social Organization. In J. Peck (Ed.). *The Chomsky reader*. New York: Pantheon Books.
- Coutinho, C. N. (1995). In Brasile. In: E. J. Hobsbawm (ed.). *Gramsci in Europa e in America*. Roma-Bari: Laterza.
- Darder, A., Baltodano, M., Torres, R. (2008). Critical Pedagogy: An introduction. In A. Darder, M. Baltodano, & R. Torres (Eds.). *The Critical Pedagogy Reader* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Day, R. (2005). *Gramsci is dead: Anarchist currents in the newest social movements*. New York: Pluto Press.
- De Robbio Anziano, I. (1987). *Antonio Gramsci e la Pedagogia del Impegno*. Napoli: Ferraro.
- Di Vora, I., Margiotta, U. (2008). *Ripensare Gramsci. Tra idealismo, pragmatismo e filosofia della prassi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dore Soares, R. (2000). *Gramsci, o Estado e a Escola*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijui.
- Dore Soares, R. (2013). Mario Manacorda e il suo intendimento del concetto di Gramsci sulla scuola. Intervista con Mario Manacorda. In Minello R., *Capability Approach: relazioni e pratiche di sviluppo. Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico XI(1).
- Fontana, B. (1993). *Hegemony and Power: On the Relation between Gramsci and Machiavelli*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Freire, C., Bratt, K. (2010). Nice girls become teachers: Experiences of female first-generation college students majoring in elementary education. In C. S. Malott, B. Porfilio (Eds.), *Critical Pedagogy in the Twenty-first Century: A New Generation of Scholars*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Freire, P. (1970/1998). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- García López, V. (2010). Struggles to eliminate the tenacious four letter "F" word in education. In C. S. Malott, B. Porfilio (Eds.). *Critical Pedagogy in the Twenty-first Century: A New Generation of Scholars*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. (2009). Critical theory and educational practice. In A. Darder, M. Baltodano, & R. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Giroux, H. (2013). *When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto*. <http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto>, ultimo accesso del 25.08.2014.
- Gramsci, A. (1964). *2000 Pagine di Gramsci*, Vol. 1. A cura di G. Ferrara, N. Gallo. Milano: Il Saggiatore.
- Gramsci, A. (1964). Lettera di Gramsci del marzo 1918 a Giuseppe Lombardo-Radice sul "Club di vita morale". *Rinascita*, XXI, 10, 7 marzo 1964.

- Gramsci, A. (1967). *Scritti Politici 1*. Roma: Editori Riuniti.
- Gramsci, A. (1971). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Roma: Editori Riuniti.
- Gramsci, A. (1977). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1996). *Lettere dal Carcere*. A cura di A. Santucci. Palermo: Sellerio.
- Gramsci, A. (2007). *Nel mondo grande e terribile. Antologia degli scritti 1914-1935*. Torino: Einaudi.
- Hardt, M. Negri, A. (2000). Postmodernisation, or The Informatisation of Production, capitolo da: *Empire*, at <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/it/negri.htm>
- Holub, R. (1992). *Antonio Gramsci. Beyond Marxism and Postmodernism*. London and New York: Routledge.
- Ives, P. (2004a). *Gramsci's Politics of Language. Engaging the Bakhtin Circle and the Frankfurt School*. Toronto: University of Toronto.
- Ives, P. (2004b). *Language and Hegemony in Gramsci*. London/Halifax: Pluto/Fernwood.
- Kahn, R. (2010). For a multiple-armed love: Ecopedagogy for a posthuman age. In C. S. Malott, B. Porfilio (Eds.), *Critical Pedagogy in the Twenty-first Century: A New Generation of Scholars*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kincheloe, J. (2005). *Critical constructivism primer*. New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. (2007). Critical pedagogy in the twenty-first century: Evolution for survival. In P. McLaren, J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. (2008a). *Critical pedagogy primer* (2nd ed.). New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. (2008b). Critical pedagogy and the knowledge wars of the twenty-first century. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1(1).
- Kincheloe, J., Hayes, K., Rose, K., Anderson, P. (2006). Introduction: The power of hope in the trenches. In J. L. Kincheloe, Hayes, K., Rose, K., P. M. Anderson (Eds.), *The Praeger handbook of urban education: Volume 1*. London: Greenwood Press.
- Kline, K. (2010). Radical hermeneutics, adolescence, and 21st century critical pedagogy. In C. S. Malott B., Porfilio (Eds.), *Critical pedagogy in the twenty first century: A new generation of scholars*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kress, T., DeGennaro, D. (2010). Scaling the classroom walls: Lessons learned outside of schools about social media activism and education. In C. S. Malott, B. Porfilio (Eds.), *Critical Pedagogy in the Twenty-first Century: A New Generation of Scholars*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lazzarato, M. (2001). Towards an Inquiry into Immaterial Labour, at <http://www.make-worlds.org/node/141>
- Ledwith, M. (2005). *Community Development. A Critical Approach*. Bristol: Policy Press.
- Malott, C. (2008). *A call to action: An introduction to education, philosophy and native North America*. New York: Peter Lang.
- Malott, C. (2010a). *Policy and research in education: A critical pedagogy for educational leadership*. New York: Peter Lang.
- Malott, C. (2010b). Introduction: From Toussaint L'Ouverture to Paulo Freire: Complexity and critical pedagogy in the 21st century: A new generation of scholars. In C. S. Malott, B. Porfilio (Eds.), *Critical Pedagogy in the Twenty-first Century: A New Generation of Scholars*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Malott, C. S. (2011). *Critical Pedagogy and Cognition. An Introduction to a Postformal Educational Psychology*. London-New York: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Malott, C., Porfilio, B. (2010). *Critical Pedagogy in the Twenty-first Century: A New Generation of Scholars*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Margiotta, U., Antonio Gramsci e il problema dell'educazione nell'Italia del Novecento. In Di Vora, I., Margiotta, U. (2008). *Ripensare Gramsci. Tra idealismo, pragmatismo e filosofia della prassi* (pp. 97-124). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Martin, G., Te Riele, K. (2010). A placed-based critical pedagogy in turbulent times: Restoring hope for alternative futures. In C. S. Malott, B. Porfilio (Eds.), *Critical Pedagogy in the Twenty-first Century: A New Generation of Scholars*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Marx, K., Engels, F. (1848/1978). *Manifesto of the communist party*. In R. Tucker (Ed.), *The Marx-Engels reader* (2nd ed.). New York: Norton.
- Mayo, P. (Ed.) (2010). *Gramsci and Educational Thought*. Malden, MA-Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Milani, L. (1958/2004). *Esperienze Pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Muzi, M. (a cura di) (2009). *Pedagogia critica in Italia. Modelli a confronto*. Roma: Carocci.
- Nardone, G. (1971). *Il pensiero di Gramsci*. Bari: Di Donato.
- Nardone, G. (1977). *L'umano in Gramsci*. Bari: Dedalo.
- Orelus, P. (2010). When theory walks with praxis: Critical pedagogy and the life of transnational and postcolonial subjects of color. In C. S. Malott, B. Porfilio (Eds.), *Critical Pedagogy in the Twenty-first Century: A New Generation of Scholars*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Perfetti, S. (2013). *La marginalità, la differenza, la cura. Percorsi di pedagogia critica*. Roma: Anicia.
- Sayers, S. (1998). *Marxism and Human Nature*. London: Routledge.
- Terranova, T.(2000). Free Labor: Producing culture for the digital economy, *Social Text*, Spring, at www.btinternet.com/~t.terranova.
- Verdicchio, P. (1995). Introduction. In A. Gramsci, *The Southern Question*. Tr. Ingl. di P. Verdicchio. West Lafayette, IN: Bordighera.



Sul concetto di generatività On the concept of generativity

Nadia Dario
Università Ca' Foscari, Venezia
nadia.dario@unive.it

ABSTRACT

This article presents the progressive extension of the concepts of generativity and generative, especially in the humanities. These concepts constitute useful pedagogical paradigm in today's complex society with the objective of identify which contributions can provide to education and innovation.

Questo articolo presenta la progressiva estensione dei concetti di generatività e generativo, in particolare nell'ambito delle scienze umane. Tali concetti si configurano come utile paradigma pedagogico nell'attuale società complessa con l'obbiettivo di identificare quali apporti possano fornire alla formazione e all'innovazione.

KEYWORDS

Generativity, Phenomenology, Flexibility, Paradigm.
Generatività, Fenomenologia, Flessibilità, Paradigma.

Introduzione

Nell'attuale epoca di transizione, caratterizzata da "complessità, nuova organizzazione del lavoro, globalizzazione, incertezza" (Dionisi & Garuti, 2011, p. 15)¹ occorre uscire da una logica efficientista e funzionalista in cui un paradigma di educazione post-industriale (Land, 1973; Robinson, 1999), genera una risposta alla complessità in termini di consuetudine, uniformità, ripetitività (Cocco, 2002; Dionisi & Garuti, 2011).

La questione appare quanto mai evidente: esiste un paradigma a cui potersi appellare per una riorganizzazione alternativa dei processi formativi?

La nostra risposta è che questo paradigma è definito dal concetto di generatività.

L'articolo intende riflettervi criticamente, individuandone le caratteristiche di orientamento per la formazione. Nel prendere seriamente questo impegno, non è stato semplice ricomporre in un quadro comune i numerosi discorsi sulla generatività presenti nelle diverse discipline. La fascinazione che il termine ha assunto negli ultimi anni ha reso ancora più complesso questo compito di analisi, sia per la presenza di discipline con storie di relazione molto diverse, sia perché il termine viene utilizzato come sostituto di creatività e/o flessibilità, rendendo auspicabile una distinzione.

1. Alle radici del concetto di generatività

Il termine generatività è un concetto variabile, complesso, ambiguo che muta a seconda dei contesti di esperienza e di conoscenza, delle credenze, delle aspirazioni, dei valori e delle prospettive che si sviluppano entro i vari ambiti disciplinari.

Il concetto si riferisce alla capacità di produrre e generare qualcosa, ma è anche evocativo di un potere, di un'attitudine nel produrre che risulta desiderabile e benefica. Questo lo rende, sin dalle sue radici, un concetto ispiratore di numerosi modelli e teorie (vedi Tabella 1) che si muovono secondo due direttrici: quella di "generazione del nuovo" a cui si uniscono i concetti di processo, di combinazione e/o ricombinazione; quella evocativa che unisce la generatività al "mondo della vita", quale orizzonte e terreno di ogni esperienza.

1 «Oggi la concezione funzionalista appare molto forte. La nostra società attribuisce un grande peso al valore della razionalità e tale razionalità viene intesa come capacità di porsi e perseguire scopi, cioè in termini di efficienza ed efficacia». (Dionisi & Garuti, 2011, p. 14).

Autore	Teoria	Descrizione di generatività
Erikson	Psicosociale	È l'opposto della stagnazione; significa generare qualcosa che andrà oltre il presente, che potrà servire ad altri e alla società perché interesserà le generazioni future.
Chomsky	Linguistica Grammatica generativa Musica generativa Letteratura generativa Architettura generativa (schemi generativi)	È una quantità finita di regole, genera infinite possibilità sintattiche; <i>Concetti correlati:</i> ricombinazione, produzione inattesa, competenza, potenzialità e azione;
Zittrain Avital & Dov Te'eni	Internet generativo Sistemi generativi	Coincide con capacità generativa di: produrre nuove configurazioni e possibilità; riformulare il modo di vedere e comprendere il mondo; sfidare lo status quo; garantire partecipazione e coinvolgimento del pubblico
Shön	Metafore generative	È descrizione figurativa che modella il nostro comportamento e atteggiamento verso la realtà in modo da trasformarla.
Witrock	Apprendimento generativo	È la costruzione attiva o generazione di "associazioni semantiche e distintive idiosincratiche tra stimoli e informazioni memorizzate".
Gergen	Capacità generativa	È l'abilità di cambiare lo stato delle cose e di trasformare la realtà e l'azione sociale <i>Concetti correlati:</i> trasformazione, miglioramento
Dilts	Generative management	È capacità di essere aperti a sé stessi, alle possibilità e all'interazione con gli altri e l'ambiente.
Husserl	fenomenologia generativa	È il processo del divenire, del fare e del rifacimento che si verifica nel corso delle generazioni; prevede un soggetto situato che nasce, muore, si sviluppa e costantemente cambia ed emerge dai suoi antenati, si perpetua nelle generazioni a venire.

Tabella 1: La generatività in teorie e modelli

Secondo la prima linea di sviluppo, si muove la teoria generativa della conoscenza e dei processi cognitivi di Wittrock (1974; 1990) in cui il concetto di generatività viene applicato all'apprendimento.

Nell'apprendimento generativo, il soggetto deve costruire attivamente il significato attraverso la generazione di "associazioni semantiche e distintive idiosincratiche tra stimoli e informazioni memorizzate", facendo leva su processi attentivi, motivazionali e mnemonici (Anderman, 2010). Tuttavia il modello è interessante anche per altre ragioni: l'interesse per analogia, metafore e sommari nel processo di apprendimento; l'utilizzo di un modello neurofisiologico, come quello di Luria (1973), per motivare i propri assunti di base; la profonda critica al comportamentismo allora imperante (Tobia, 2010); i successivi sviluppi².

2 È attraverso gli approfondimenti di Brown, Collins e Duguid (1989), Lave e Wenger (1991), e Duffy e Jonassen (1992) i quali hanno ripreso le posizioni di Wittrock secondo le logiche vygotskiane di co-costruzione, che oggi possiamo parlare entro la teoria dell'apprendistato cognitivo di apprendimento generativo in cui il cervello è un costruttore attivo che giunge alle deduzioni attraverso le interpretazioni delle informazioni (Tobia, 2010).

In linguistica, Chomsky (1968) apre una nuova prospettiva per la generatività, con la sua grammatica. Essa nasce da processi di combinazione e ricombinazione di elementi semplici che producono un'infinita e continua espansione di possibilità.

Così, in letteratura, abbiamo tecniche narrative ricombinatorie che sviluppano nuovi percorsi per il lettore; in architettura e in informatica, semplici algoritmi generano forme, involucri, strutture riproducendo la natura (frattali) (Wallick, 2012; Alexander, 1996; Frazer, 2002).

La prospettiva chomskiana si collega ai concetti di competenza, potenzialità, azione, miglioramento e trasformazione sia perché i soggetti possono interpretare e gestire processi; sia perché si rafforzano le opportunità e si aprono prospettive inesplorate.

Ad essi si riferiscono Avital e Dov Te'eni (2009) quando parlano di generatività entro i sistemi informativi. Un sistema diventa generativo quanto innova, espande, fa la differenza, non si limita a sviluppare performance con efficienza operativa ma genera una capacità generativa. Contrariamente ad un sistema efficiente, esso si occupa di risolvere problemi con un'elevata ambiguità, *open ended*, di uscire da un'ottica in cui i focus siano: utilità, puntualità e accuratezza.

Maggiormente interessato alla partecipazione dell'utente è Zittrain (2006) con il *generative internet*. Per lui un sistema è generativo quando espande saperi e libertà, non tratta i suoi utenti come meri consumatori ma come partecipanti e collaboratori. Deve quindi essere: estensibile ad un set di possibili compiti; adattabile ad un certo range di questi; facile da utilizzare, da maneggiare anche per i neofiti; accessibile per coloro che sono pronti a lavorarvi; trasferibile cioè capace di far interagire i soggetti, anche se non esperti. Scrive Zittrain (comunicazione personale, 10 dicembre 2014):

Ho chiamato questa qualità di Internet e dell'architettura tradizionale del PC, "generatività". Generatività è la capacità di un sistema di produrre cambiamenti impreveduti attraverso contributi non filtrati da parte di un pubblico molto ampio e vario (*traduzione mia*).

Sempre lungo la nostra prima direttrice di analisi, troviamo Schön (1979). Egli discute della generatività entro la professionalità e individua nella metafora generativa un dispositivo, un meccanismo con il quale il soggetto (professionista) guarda la realtà. Esso gli permette di "vedere come", cioè di creare ponti, similitudini tra elementi che appartengono a domini di esperienza differenti, generando un cambiamento di prospettiva sul mondo e nuove intuizioni. La metafora generativa è trasformativa perché capace di generare immagini guida per azione futura e/o per la costruzione di un prodotto.

Diversa invece la direzione di Erikson (1950; 1987).

Riprendendo la posizione freudiana sulla generatività come la necessità umana di sopravvivere a sé oltre la morte, egli ne parla come caratteristica dell'età adulta (Vedi Tabella 2), spostando l'attenzione dalla "generazione del nuovo" ad aspetti intersoggettivi, sociali e culturali.

Per Erikson, la generatività è la volontà del soggetto adulto di andare oltre il presente; di lasciare un segno nel mondo, attraverso la cura e la preoccupazione attiva per le generazioni, creando e lasciando in eredità nuove fonti di significato e valore.

Fasi	Polarità Psicosociale	Rapporti Significativi	Ordine Sociale	Modalità Psicosociali	Stadi Psicosociali
1	Fiducia/sfiducia	Madre	Ordine cosmico	Ottenere/dare in cambio	Orale
2	Autonomia/dubbio, vergogna	Genitori	La legge e l'ordine	Trattenere/lasciare	Anale
3	Iniziativa/senso di colpa	Famiglia	I prototipi ideali	Fare/fare come se	Genitale infantile
4	Industriosità/senso di inferiorità	Vicinato, scuola	Gli elementi della tecnologia	Fare delle cose/fare insieme	Latenza
5	Identità/confusione	Gruppo dei pari e gruppi esterni	Prospettive ideologiche	Essere se stessi	Pubertà
6	Solidarietà/isolamento	Compagni sullo stesso piano	Modelli di competizione e cooperazione	Perdersi nell'altro/ritrovare sé	Primato genitale
7	Generatività/stagnazione	Lavoro	Orientamento educativo	Dare vita e prendersi cura	Maturità
8	Integrità/dispersione	Umanità, progenie	Saggezza	Realizzazione, saper morire	Senescenza

Tabella 2. I cicli della vita di Erikson (1982)

Non si tratta della semplice generazione e dedizione verso i figli (genitorialità) ma di un'estensione del concetto, perché il termine si contrappone alla stagnazione, al ripiegamento in sé stessi privo di ogni utilità per gli altri e la società.

La generatività assorbe in sé anche i caratteri della procreatività, della produttività e della creazione, e quindi la capacità di generare nuovi individui, nuovi prodotti e nuove idee inclusa una sorta di potere auto-generativo relativo all'ulteriore sviluppo dell'identità. Un senso di stagnazione può avere un completo sopravvento su chi si trovi del tutto impreparato a comportarsi in modo generativo. La nuova virtù emergente da questa antitesi, e cioè la Cura, è una forma d'impegno in costante espansione che si esprime nel prendersi cura delle persone, dei prodotti e delle idee che ci siamo impegnati a curare. Tutte le forse che dai primi sviluppi nell'ordine ascendente che va dall'infanzia alla giovinezza[...] si dimostrano ora e ad un esame più attento come elementi essenziali alla realizzazione del compito generazionale: quello di saper accrescere la forza della nuova generazione (Erikson, 1987, p. 85).

Gli sviluppi della *Teoria della generatività*³, abbandonano l'idea stadiale di Erikson e la considerano una caratteristica dell'intero arco vitale. Essi vi collegano i concetti di preoccupazione generata, domanda culturale, desiderio interno, credenze, impegno e azione verso le nuove generazioni; sviluppano vere e pro-

3 Cfr Kotre (1984), McAdams (2001) e McAdams e de St. Aubin (1992) e Van Hiel, Mervielde e De Fruyt (2006).

prie scale di misurazione di stagnazione e generatività (Si veda per la generatività la *Loyola Generative scale*).

Si allontana completamente dall'idea di generatività come traiettoria di sviluppo adulto, Gergen (1978) quando parla della capacità generativa della ricerca. Il concetto assume significato all'interno del costruzionismo come opposizione a "comprensione, previsione, controllo" del modello positivista. La generatività è per Gergen l'abilità di una teoria o di un'idea di cambiare lo status quo e di aiutare le persone a raggiungere risultati inimmaginabili. Nessuna teoria deve limitarsi a mappare il mondo passato ("dire ciò che è") perché il suo potere generativo sta nell'anticipare e prefigurare il futuro, sfidare le ipotesi che ci hanno guidati sino a questo punto e aprire nuove possibilità. La teoria sociale deve offrire creazioni e opzioni per vivere meglio.

Nel campo del management e delle organizzazioni, questa impostazione porta Dilts, Giaccardi, Magatti (2014) e Lambrechts, Martens e Grieten (2008), a parlare di generatività come della capacità di essere aperti a sé stessi, alle possibilità e all'interazione con gli altri e l'ambiente.

A conclusione, ricordiamo l'ultimo Husserl delle *Meditazioni* e della *Crisi*⁴ che si riferisce alla generatività per abbracciare il mondo della vita e ampliare il tema dell'intersoggettività (Steinbock, 1995; 2003; Thompson, 2010). Se ne ricava un accoppiamento dinamico tra il sé e l'altro per includervi i parametri di vita, morte e di interconnessione di generazioni.

La generatività si colloca entro il mondo della vita inteso come l'orizzonte entro cui si compiono le nostre esperienze perché quanto emerge e si manifesta lo fa secondo un'apertura e un'estensione delimitate da questo limite, da questo terreno che include avi e cultura. Analizzare quel mondo, significa investigare la generatività come processo che si verifica attraverso le generazioni in cui qualsiasi genesi individuale è sempre già situata.

È da questa partenza che si sviluppa tutta la neurofenomenologia, come approccio metodologico alla mente in aperta critica a tutte quelle scienze cognitive che pensano di poter offrire modelli di sistemi simbolici *disembodied* e *cultureless* o descrizioni di network cognitivi presenti nella testa di un individuo isolato quando il soggetto invece emerge e si configura sempre entro una rete cognitiva distribuita di simboli culturali (Thompson, 2010).

2. Il bisogno di un soggetto generativo

Husserl ci introduce un nuovo soggetto, quello generativo che è "abitante abitato" perché non solo si trova in un luogo, un mondo, in una rete di relazioni ma perché ne è parte (Giaccardi & Magatti, 2014). Solo una lettura critico-ermeneutica tuttavia ci può permettere di scoprirlo ricostruendo quelle che sono le condizioni del suo emergere.

Se è vero che siamo di fronte ad un uomo che ha perso la certezza della verità per l'incertezza per cui si assiste ad un'opera di smascheramento, di demistificazione, de-dogmatizzazione del soggetto, questo richiede uno studio completamente rinnovato della soggettività. Occorre quindi spostare l'attenzione da un soggetto proiettato su se stesso e centro del mondo, ad un soggetto che ne è

4 Ci riferiamo qui alle *Meditazioni Cartesiane* e a *La crisi delle scienze europee e fenomenologia trascendentale*.

parte. In tutto questo, occorre lasciare che la storia ci racconti che non ci facciamo da soli ma siamo formati dai suoi significati, dalla cultura e dalla pratiche discorsive.

Solo allora ritroviamo il senso di una fenomenologia, in cui l'esperienza è il momento in cui si danno tutte le emergenze e rivelazioni, senza parlare né di soggetto, né di oggetto. Si tratta però di un'esperienza situata, mediata dal contesto che richiede che vengano tematizzate autonomia e responsabilità dell'individuo.

Così, l'uomo recupera una spinta verso il futuro, diventa capace di farsi carico della sfida connessa al possibile oltre la stagnazione, cioè oltre la noia, il declino culturale, il narcisismo, la mancanza di crescita psicologica, la sterilità, la non creatività (Amietta, Fabbri, Munari, Trupia, 2011). Emerge un necessario slancio generativo che presuppone un allontanamento dalle posizioni del relativismo comune dove niente gli appare assolutamente giusto o sbagliato, buono o cattivo, doveroso o non doveroso: ciò che è buono, giusto, doveroso lo è sempre relativamente ad un codice morale, ma con l'aggiunta essenziale che ci sono più codici morali alternativi e non riconducibili completamente agli altri (Magni, 2014).

Si preferisce un pragmatismo in cui il consenso definisce l'oggettività e il soggetto è chiamato a confrontarsi con le altre soggettività e alterità e ad affidarsi alla comunità di appartenenza (Rorty, 1996). Questo significa "riconsiderare quanto interagisce con la vita di ciascuno di noi e con le vite di coloro che appartengono alla nuova generazione" (Prigogine, 1981, p. 47) perché per qualsiasi sistema vivente il concetto di valore dovrebbe riguardare non solo la situazione attuale ma la capacità di esistenza nel futuro contro la stagnazione.

3. La generatività: dal pensiero al paradigma

La generatività ci invita a riflettere sul nostro essere parti di circolarità ma soprattutto a considerare come il nostro sia un cammino di co-evoluzione. Solo partendo dal pensiero generativo possiamo comprendere appieno il senso della generatività come paradigma di orientamento scientifico perché questo ci permette di vedere la continuità tra biologico, sociale e culturale.

La generatività cognitiva nasce all'interno della neurofenomenologia di Francisco Varela che prende chiaramente le mosse dal pensiero di Husserl. Ricomponendo la frattura natura-cultura e mente-corpo, si presuppone il superamento di tale visione dualistica, filo conduttore del Novecento, principale interesse del naturalismo pragmatico.

Quanto attribuiamo alla mente (percezione, concettualizzazione, volontà, sogno, immaginazione) emerge come parte di un continuum evolutivo all'interno di un ambiente: c'è un principio di continuità per cui viene negato ogni salto ontologico tra i livelli di complessità funzionale e non c'è rottura tra i processi di percezione, movimento, sentimento e riflessione.

Scrive James (1984):

I fatti mentali non possono essere studiati accuratamente se staccati dall'ambiente fisico che esso considerano. Il grande difetto della vecchia psicologia razionale che considera l'anima come l'essere spirituale assoluto con certe facoltà che gli sono proprie e che spiega alcune attività come il ricordo, l'immaginazione, il ragionamento, la volontà, senza riferimento alle peculiarità del mondo in cui quelle attività accadono. Ma la grande intuizione dei nostri giorni è comprendere che le nostre facoltà interne sono adattive al fine di assicurare la vostra salvezza e prosperità (James, 1984, p. 11).

Così, la mente è un processo emergente mai separato dal corpo e l'esperienza è una serie di attività intenzionali immerse nel flusso continuo delle interazioni organismo-ambiente.

Perciò nella riflessione ci troviamo in un circolo: siamo in un mondo che sembra essere esistito da prima che cominciasse la riflessione, e tuttavia quel mondo non è separato da noi (Varela, Thompson, Rosch, 1991, p. 25).

Viene superato l'atteggiamento tradizionale che ritiene che "l'esperienza debba essere o oggettiva, con riferimento ad un mondo che esiste ed è a noi accessibile nella sua realtà, o soggettiva, qualora si creda che tutto dipenda dalla nostra soggettività.

Varela ci invita a seguire il filo conduttore della circolarità, nella differente prospettiva della partecipazione e dell'interpretazione, in cui il soggetto e l'oggetto sono inseparabilmente mescolati e il mondo si dà a noi in una trama plastica, né soggettiva né oggettiva" (Mascolo, 2006, p. 71).

Secondo questo approccio, il nostro vissuto della cognizione deriva da continui cicli di percezione-azione (Fuster, 2008; 2013) dove si ha un'attività auto-organizzata di reti neurali interconnesse, la cui struttura risponde ai vincoli di accoppiamento dell'ambiente eco-socio-culturale per cui continuamente essa svolge un'azione di significazione costruendo "micro-identità" e "micro-mondi" (Minichiello, 2006).

La generatività cognitiva comporta quindi l'entrata attraverso il sentire in domini di interazioni e/o di reti distribuite di simboli culturali che conducono ad un breakdown, a sentire lo scacco, il vuoto e quindi allo stagliarsi delle numerose possibilità entro l'accoppiamento strutturale che le definisce. È a questo punto che il sistema riconosce quella più idonea e muove l'azione.

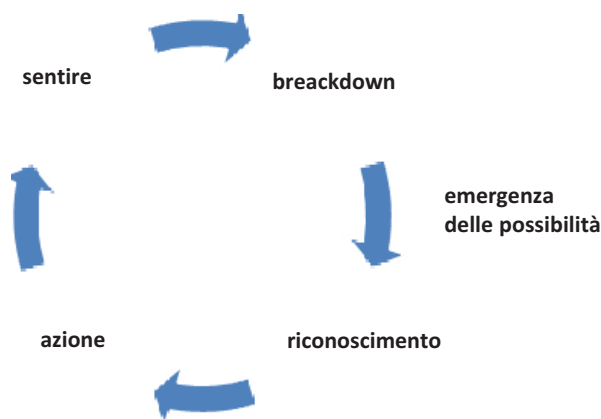


Figura 1: Illustrato in modo del tutto personale il ciclo di Ferrari, Pulido, Ferri (2006)

La cognizione è generativa sia perché è un'attività creativa ed ermeneutica (enattiva) (Maturana e Varela, 1985; 1987) da cui ogni prodotto, ogni forma della mente, ogni conoscenza nasce da un'azione di co-emersione sia perché tale movimento non si limita al rapporto organismo-ambiente ma si estende interessando l'altro, la cultura e la geologia.

La generatività non permette alcuna conoscenza di sé individuale che postuli quella dell'altro perché la soggettività individuale è intersoggettivamente e cul-

turalmente incorporata, incarnata ed emergente. Si da un soggetto che è inter-soggettivo, perché originariamente “impegnato con” e “alterato da” gli altri in specifici ambienti geologici e culturali. Questo significa che ogni nostro agire va spiegato entro lo spazio e il tempo delle comunità, dell’orizzonte-mondo, del pianeta e di ciò che appare diverso. In questa relazione il soggetto è quindi co-costruito e co-costruttore del pianeta (Thompson, 2010).

La rivoluzione entro le scienze cognitive ci conduce però al paradigma della generatività: una “metateoria” riferita a più contesti disciplinari e ambiti scientifici, un punto di vista generale sulla realtà che condiziona le specifiche ottiche disciplinari, oltre che implicare modificazioni nella stessa concezione e definizione di scienza.

La generatività impone alla conoscenza e quindi alle scienze l’integrazione di biologico, psicologico e sociale, culturale e storico, riconoscendo una non separabilità di tutti i piani ma sottolineando come dalle interazioni reciproche, sinergiche e co-agenti si sviluppi la chiave interpretativa per spiegare la complessità. In quest’ottica, la generatività comporta la combinazione e contaminazione di idee provenienti da diversi campi del sapere e dell’attività umana. Indica una conversazione tra una generazione e l’altra perché viviamo in un mondo di soggettività.

A livello epistemologico, essa ci impone di prestare attenzione alle emergenze, ai numerosi livelli di descrizione della manifestatività della vita, alla generazione degli altrettanti livelli della sua modellizzazione, al senso di possibilità, all’energizzare nuove idee per nuove azioni; all’apertura del campo per nuove alleanze (Giaccardi & Magatti, 2014).

Generare non è mai un atto solipsistico ma è sempre in relazione alla vita, propria e degli altri. I fini non sono riconducibili ad una dimensione privata ma diffusi e partecipativi. La generatività getta le basi per forme di cooperazione e fiducia, di senso condiviso.

Si ristrutturava l’intero quadro epistemico sulla capacità generativa di sfidare i presupposti ispiratori di una cultura dominante e sollevare questioni fondamentali riguardanti il mondo della vita. Occorre un riesame di ciò che è “dato per scontato” per fornire nuove alternative e azioni che abbiamo come fondamento il riconoscimento e la cura.

4. Flessibilità e generatività

Abbiamo già parlato della necessità di un chiarimento tra i termini flessibilità e generatività

Ines Giunta (2011; 2013; 2014) si occupa in Italia del primo, rifacendosi al pensiero di Spiro e curvandolo in una prospettiva pedagogica. Utilizzeremo alcune delle sue riflessioni per vedere quali siano i punti in comune tra generatività e flessibilità e quali le opportune distinzioni.

Entrambi i termini qualificano chiunque sia vincente, competente; sono le connotazioni da attribuire al soggetto capace di rispondere alla globalizzazione e alla complessità.

Entrambe negano il senso di qualsiasi semplificazione e sovra-semplificazione dei concetti e della complessità. Avverte Morin (2001):

La semplificazione isola cioè nasconde la natura relazionale consustanziale al sistema (relazione non soltanto con l’ambiente, ma con altri sistemi, con il tempo, con l’osservatore/concettualizzatore).

La semplificazione deifica cioè nasconde la relatività delle nozioni di sistema, sottosistema, sovrasisistema etc. La semplificazione dissolve l'organizzazione del sistema (Morin, 2001, p.119).

Entrambe richiedono un mutamento non solo del singolo ma dell'intero sistema formativo.

Flessibilità e generatività si manifestano però in modi differenti. La prima si esplica nel transfer cioè nella capacità di apprendere in situazioni nuove (Giunta, 2013; 2014); nasce dall'acquisizione e rappresentazione della conoscenza in una forma disponibile ad un uso flessibile per cui occorre porre attenzione a quei domini mal strutturati. La generatività si fonda sulla capacità di mettere in atto il nuovo con un'ottica di attenzione alle opportunità, discernendo i potenziali insiti nelle situazioni. Essa guarda in maniera profonda al soggetto come essere situato, contestualizzato e interessato all'altro. La soggettività è qui già intersoggettività che richiama al riconoscimento di chi ci sta innanzi quale potenziale alleato.

Mentre la flessibilità pretende di gestire la complessità, "costruendo ordine, sistematizzando dopo aver destrutturato" (Giunta, 2013, p. 72), la generatività vive la complessità e lavora nella dissonanza cognitiva perché il soggetto deve continuamente minimizzare la distanza tra nuovo, sconosciuto e familiare, riconoscendo nel primo il secondo.

Per concludere, sia la flessibilità sia la generatività fanno riferimento alla creatività ma nel primo caso si tratta della ristrutturazione del campo per la risoluzione di un problema, mentre nel secondo di un divenire creativo con un orientamento al valore. Insomma, al generativo non interessa avere un'idea per la risoluzione del problema che ha di fronte perché assume più valore riuscire a vedere le possibilità e curare quella che produce un cambiamento positivo per sé e l'altro.

5. Quale generatività negli scenari di formazione e innovazione

La generatività rappresenta l'essenza della formazione in quanto trasforma, contribuisce alla realizzazione del soggetto, non si limita alla generazione di nuove conoscenze ma si preoccupa di promuovere l'uomo, di fornirgli possibilità per la vita. Essa rappresenta l'emergere del nuovo con un orientamento al valore.

La formazione è quindi generativa in quanto sviluppa nuovi scenari orientando l'azione del soggetto, rendendolo capace non solo di "far emergere" nuove idee ma anche di immaginare e prefigurare il futuro, di costruire ponti ed alleanze con l'altro (Minerva e Gallelli, 2004).

La generatività rappresenta la lotta contro la stagnazione che in questo momento colpisce i soggetti, le istituzioni e le organizzazioni. Essa si muove contro l'idea di una realtà immodificabile in cui il soggetto è tutto proiettato in sé stesso perché la sua linfa vitale sono l'alterità e la differenza.

Di fronte al paradigma della generatività, perdono di significato tutte le antinomie che ancor oggi offuscano la nostra visione del mondo. Si lascia il posto ad una visione che trova fondamento nel co-emergere, co-esistere, co-partecipare, cooperare. Si crea un dinamismo allargato che smuove e fa convergere risorse e capacità sopite e nascoste. Si creano quelle alleanze per cui non esistono più atti solipsistici e ogni atto collettivo crea fiducia, suscita speranza, mobilita risorse e attiva un movimento condiviso in vista di un fine. La generatività getta le basi della cooperazione, della fiducia, del senso condiviso (Giaccardi & Magatti, 2014).

La generatività cambia anche le strategie. Andando oltre una creatività orientata alla risoluzione del problema, ad essa non bastano più dinamicità, modi combinatori, interpretazione e reinterpretazione, ricerca del non pertinente nei contesti, le occorre un'attenzione al riconoscimento. Il soggetto, attraverso l'azione formativa, matura la capacità di vedere la possibilità che emerge tra le altre in soggetti, situazioni, contesti, di prolungare al di fuori di sé e del suo tempo, la vita delle sue idee, dei suoi valori, delle sue azioni (Amietta, Fabbri, Munari, Trupia, 2011). Il riconoscimento richiede per esistere: un atteggiamento positivo verso la vita, di riuscire a stare nella crisi, di affrontare le pressioni esterne senza crollare, di attendere un futuro che ancora non esiste, continuando a mettere al mondo valore.

Per fare in modo che la generatività possa informare la formazione e in particolare la ricerca, occorre evidentemente familiarizzare con la lingua e le metafore della generatività e lo sviluppo di nuovi discorsi e teorie. Esse richiedono che venga rivalutato il senso che assumono l'incontro tra soggetti, la capacità di apprezzare e soprattutto riconoscere il possibile; la creazione di spazi per il rinnovamento, per il pensiero, per il dissenso; l'immaginazione come scoperta cioè come ricerca del limite oltre il quale spesso si cela un'opportunità.

Riferimenti bibliografici

- Alexander, C. (1996). *The origins of pattern theory, the future of the theory, and the generation of a living world*. Keynote address at the ACM Conference on Object-Oriented Programs, Systems, Languages and Applications (OOPSLA). San Jose, CA, USA.
- Amietta, P. L., Fabbri, D., Munari, A., Trupia, P. (2011). *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*. Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1984). *Mente e Natura. Un'unità Necessaria*. Milano: Adelphi.
- Cocco, G.C. (2002). *Creatività, ricerca e innovazione. Individui e imprese di fronte alle sfide della società postindustriale*. Milano: Franco Angeli.
- Dilts, R. B. (1995). *Strategies of Genius*. Volume III: *Freud, Da Vinci, Tesla*. Capitola: Meta Publications
- Dionisi, G. & Garuti, M. G. (2011). *I giardini della formazione*. Roma: Armando.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Ferrari, R., Pulido, R. & Ferri, F. (2006). Menti connettive e produzione di mondi negli Insetti sociali. Un modello per l'esperienza cosciente?, *Dedalus*, 1, 27-39.
- Frazer, J. (2002) Creative design and the generative evolutionary paradigm. In: Bentley, P. J. & Corne, D. W. (eds), *Creative Evolutionary Systems*, pp. 253-274. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers.
- Fuster, J. M. (2008). *The prefrontal Cortex*. London: Academic.
- Fuster, J. M. (2013). *The Neuroscience of Freedom and Creativity. Our predictive brain*. Cambridge: Cambridge University.
- Giaccardi, C. & Magatti, M. (2014). *Generativi di tutto il mondo, unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Milano: Feltrinelli.
- Giunta, I. (2011). *Pensatori adattivi. Per una Pedagogia della complessità*. Formazione & Insegnamento, IX (1). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giunta, I. (2013). *La flessibilità come categoria pedagogica. Ambienti euristici per generare nuovi pensatori*. Milano: Franco Angeli.
- Giunta, I. (a cura di) (2014). *FlessibilMENTE. Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Hiel, A. V., Mervielde, I. & De Fruyt, F. (2006). Stagnation and Generativity: Structure, Validity, and Differential Relationships With Adaptive and Maladaptive Personality. *Journal of Personality*, 74, 2.

- James W. (1984). *Psychology: Briefer Corse*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kotre, J. (1984). *Outliving the Self*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lambrechts, F., Martens, H. & Grieten, S. (2008). Building High Quality Relationships during Organizational Change: Transcending Differences in a Generative Learning Process. *International Journal of diversity in Organisations, Communities and Nations*, 8(3), 93-102.
- Land, G. T. L. (1973). *Grow and die, the unifying principle of transformation*. New York: Dell.
- Magni, S. F. (2012). Relativismo etico e universalità, in Relativismo significati e contesti. *Ars interpretandi*, 1 (2), 31-43.
- Mascolo, R. (2009). Cambiare il punto di vista: circolarità della vita e pratiche filosofiche. *Rivista Italiana di Counseling Filosofico*, 5, 65-85.
- Maturana H., & Varela, F. J. (1985) *Autopoiesi e cognizione, la realizzazione del vivente*. Milano: Garzanti.
- Maturana H., & Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- McAdams P. D. & de St. Aubin (1992). A theory of Generativity and Its Assessment Through Self-Report, Behavioral Acts, and Narrative Themes in Autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003-1005.
- McAdams, D. P. (2001). Generativity in midlife. In: M. E. Lachmann (Ed.), *Handbook of midlife development*. New York: Wiley & Sons, 395-443.
- Minichiello, G. (2009). *Costruire e abitare mondi. Teoria dell'apprendimento profondo*. Salerno: Edisu.
- Morin (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Piaget, J. (1971). *L'epistemologia genetica*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia del post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Prigogine, I (1981). *La nuova alleanza. La metamorfosi della scienza*. Torino: Einaudi.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds*. New York: Wiley.
- Rorty, R. (1996). *Obiectivity, relativism and Truth*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1979). Generative metaphor: a perspective on problem-setting in social policy. In A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 254-283). Cambridge: Cambridge University Press.
- Steinbock, A. J. (1995). Generativity and generative phenomenology. *Husserl Studies*, 12, 57-79.
- Steinbock, A. J. (2003). Generativity and the Scope of Generative Phenomenology. In D. Welton, *The New Husserl: A Critical Reader*. Bloomington: Indiana University Press, 1(1), 287-324.
- Thompson, E. (2010) *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Harvard University Press.
- Tobia, S. (2010). Generative Learning Theory, Paradigm Shifts, and Constructivism in Educational Psychology: A Tribute to Merl Wittrock. *Educational Psychologist*, 45(1), 51-54.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallick, K. (2012). Generative Processes: Thick Drawing. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 19-29. NSEAD/Blackwell Publishing.
- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11, 87-95.
- Wittrock, M. C. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational, Psychologist*, 24, 345-376.
- Zittrain, J. (2006). *The Generative Internet*. Harvard Law Review, 119, 1974.



Bateson e Guattari: prospettive utopiche per il presente

Bateson and Guattari: Utopian Perspectives for the Present

Ida Ninni

MIUR, Liceo delle Scienze Umane

ida.ninni@istruzione.it

ABSTRACT

This article interrelates the Gregory Bateson's perspective with that one of Felix Guattari, with the purpose to clarify pathways that lead to a new mode of consider learning, educational process and educational institution.

Is fundamental for both the notion of intersubjectivity viewed as a qualitative leap aesthetic which also relates the learning mode: aesthetics is the sensitivity and the sense of belonging to the contexts that we create and that we contribute to create (Bateson), aesthetic is the existential nucleus that allows to overflow from limiting subjectivity and to create collective assemblages of enunciation, the result of multiple exchanges between individual – group – machine, acting on a plane of immanence (Guattari).

It will be the aesthetic paradigm, both from the point of view of Bateson than that of Guattari, to save the future of humanity and the earth from ecological catastrophe.

Questo articolo pone in relazione il pensiero di Gregory Bateson con quello di Felix Guattari con lo scopo di illuminare vie inedite che portino verso un nuovo modo di intendere l'apprendimento, il processo educativo e la stessa istituzione scolastica.

Fondamentale risulta, per entrambi, la nozione di intersoggettività intesa come un salto qualitativo di tipo estetico, che riguarda anche la modalità di apprendimento: estetica è la sensibilità e la consapevolezza della comune appartenenza ai contesti che ci creano e che contribuiamo a creare (Bateson), estetico è il fuoco esistenziale che consente di debordare da soggettività limitanti e dare vita ad assemblaggi collettivi di enunciazione, frutto degli scambi multipli tra uomo – gruppo – macchina, che agiscono su di un piano di immanenza (Guattari).

Sarà il paradigma estetico, sia nella prospettiva di Bateson che in quella di Guattari, a salvare il futuro dell'umanità e della terra dalla catastrofe ecologica.

KEYWORDS

Achievement 3, Aesthetic paradigm, Conceiver, Ecocentrism, Intersubjectivity, Apprendimento 3, Concepitore, Ecocentrismo, Intersoggettività, Paradigma Estetico.

Introduzione

Ridisegnare il futuro è un'opera che si svolge nel presente, un'opera ardua che richiede innanzitutto predisposizione alla visionarietà, grande umiltà, disponibilità a seguire echi che evocano l'Altro. Una scuola che voglia sopravvivere come istituzione portante della società, in modo da sostenere processi evolutivi a garanzia della libera espressione di esseri umani, rispettosi della madre terra, deve essere disposta a rivedere drasticamente le sue funzioni e la sua organizzazione, deve avere il coraggio di osare vie inedite, illuminate da pensieri utopici.

Nel lavoro "Verso una scuola ecocentrica" (Ninni, 2013a) ho ipotizzato un modello di architettura educativa che anziché focalizzarsi sul soggetto, prevede una sistematica interrelazione e un apprendimento riflessivo da parte delle diverse parti dell'atto educativo. Nella "scuola ecocentrica" il focus si sposta dal soggetto alla relazione io- mondo, capace di indurre azioni creative e cooperative, azioni di cura per tutto ciò che è di vitale importanza. Essa poggia su una programmazione continua, in rete, i cui obiettivi sono di volta in volta ridisegnati seguendo le asperità del terreno, le emergenze del quotidiano, e la cui finalità ultima ed etica rimane quella della tutela dell'individuo, della collettività, dell'ambiente.

Come, inoltre, ho mostrato in "Il rigore e l'immaginazione" (Ninni, 2013b) è la programmazione di classe in Cooperative Learning che può dare vita a comportamenti, forme conoscenza e modi di essere di chi vive nel mondo della scuola e ne è attivamente e responsabilmente coinvolto ed eticamente orientati, e così generare percorsi originali e unici, strettamente legati ai contesti e al tessuto di relazioni. La struttura architettonica circolare del modello di tale scuola, potrebbe far pensare a un panottico controllo sui soggetti: gli insegnanti e gli alunni, infatti, collaborando on line, hanno la possibilità di accedere, vicendevolmente, ai lavori di ciascuno; l'ottica attraverso cui deve essere, invece, intesa è quella di una intersoggettività come risultato di una svolta estetica delle funzioni della scuola nel senso individuato da Bateson per il quale "estetica" è la sensibilità alle relazioni, alle differenze alle analogie, di modo che la conoscenza scaturisca dal coinvolgimento della sfera cognitiva, emotiva, razionale e biologica. Ma anche nel senso attribuito da Guattari al "paradigma estetico", come quella «attitudine dei processi creativi ad autoaffermarsi come fuochi esistenziali, macchine autopoietiche» (Guattari 1996, p. 104), e che «lavora (ed è lavorato) con i paradigmi scientifici e i paradigmi etici» (Guattari 1996, p. 105).

Qui ci si accinge a suggerire spunti di riflessione lasciandosi guidare dalla visionarietà di Gregory Bateson, che ha visto come risultato del livello logico di apprendimento 3 «un'identità personale che si fonde con tutti i processi di relazione, formando una vasta ecologia o estetica d'interazione cosmica» (Bateson, 2000, p. 353), e dalla visionarietà di Felix Guattari che ha lasciato balenare, nella sua ultima intervista, l'idea di un "concepitore" (Guattari, 2013, p. 84), il cui significato è in diretta connessione con quanto da lui espresso in "Caosmosi" (Guattari, 1996). Entrambi hanno messo in seria discussione l'idea di soggettività auspicandone un superamento che garantisca, al contempo, la libera espressione del singolo e uno sviluppo sociale armonioso.

Presupposto che la dimensione della "intersoggettività", le cui radici filosofiche più recenti sono qui individuate nel pensiero di Husserl¹, possa essere una

1 Ci si riferisce soprattutto alla "Crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale".

risposta alla crisi globale, ci si chiede se essa possa essere il risultato del passaggio intenzionale e istituzionale da modalità formative e di apprendimento che appartengono a quello che Bateson ha chiamato Apprendimento 2, a modalità di Apprendimento di tipo 3 o, al contrario, se essa non possa essere altro che il frutto di un felice connubio, la creazione di ciò che Guattari chiama “concepitore”.

1. Intersoggettività

Lo statuto epistemologico della soggettività, si è presentato come un nodo cruciale della teoria pedagogica, la critica ne ha smascherato tutti i pericoli intrinseci che culminano nella minaccia di un assoggettamento praticato da quel Soggetto che lascia intenzionalmente, con la sua attività formativa ed educativa, i segni del potere sulle identità individuali. Ben più grave, oggi, si presenta il rischio insito nelle dinamiche socioeconomiche globali, quello della de-soggettivizzazione degli individui, macchine intercambiabili che consumano e vengono consumate, disponibili su di un mercato globale che non conosce confini, a un assoggettamento totale e disumanizzante.

La teoria pedagogica, sopravvissuta agli attacchi devastanti da parte di chi ha messo profondamente in crisi lo statuto ontologico del soggetto, ha risposto cercando di salvarlo, recuperandone la centralità senza ipostatizzarlo e ponendolo, intenzionalmente, al centro dell'intervento formativo col fine di valorizzarne le potenzialità in continua trasformazione e l'apertura verso l'esterno.

Nel frattempo la scuola ha dovuto fare i conti con la rivoluzione digitale, che ha investito con forza dirompente le pratiche educative. Le risposte istituzionali spesso si limitano a una acritica, oltre che inevitabile, apertura alle nuove tecnologie; l'introduzione nelle classi delle LIM, l'allestimento di laboratori multimediali, il trasferimento di materiali didattici in rete, non garantiscono, tuttavia, un cambiamento qualitativo delle modalità di insegnamento-apprendimento.

Ci si chiede se spalancare le porte alla riproducibilità tecnica dell'insegnamento ne garantisca una maggiore efficacia quando, in realtà, i nuovi media forniscono continuamente occasioni e modalità di apprendimento molto più efficaci ed allettanti di quelle che spesso propongono agli allievi gli insegnanti. Di sicuro l'uso di tecnologie, che moltiplicano le possibilità di fruizione di lezioni in maniera illimitata e decontestualizzata, ha come effetto la perdita di quell'aura che avvolge l'evento educativo e con essa svanisce, fortunatamente, la quasi sacralità della trasmissione di quelle conoscenze che si riconoscono non più immutabili. Nella società massmediatica viene così scongiurato il rischio dell'assoggettamento da parte dell'organizzazione scolastica perché innumerevoli e molto più potenti sono le influenze a cui sono esposti gli individui. Ma il problema si ripresenta sotto forma del pericolo della costituzione di identità scisse, per le quali lo studio scolastico è odioso ma importante e, al contrario, considerano l'apprendimento per altre vie più naturale, attraente ma disdicevole agli occhi degli educatori.

Ridisegnare il futuro della scuola significa ridefinirne le proprie funzioni una volta che si sia preso atto della sua quasi inutilità rispetto alla istruzione e alla trasmissione di conoscenza. Certificare una volta per tutte la morte della scuola, nel senso in cui è stata considerata e organizzata sino a questo momento, è il primo passo da compiere con coraggio verso un mutamento radicale delle possibilità di apprendimento, nell'ottica di imparare ad «percepire e ad agire in termini dei contesti dei contesti» (Bateson 2000, p. 351).

2. Bateson

In “Verso un’ecologia della mente” Bateson applica la teoria dei tipi logici di Russell al concetto di apprendimento visto come fenomeno della comunicazione che implica un cambiamento di qualche tipo e che ha valore adattivo.

In un quadro di mutamento sociale rapido e inedito, il possesso di abiti mentali durevoli (apprendimento 2) può risultare disadattivo. Come messo in luce da Baldacci (2006), nella seconda modernizzazione (quella che S. Beck chiama “riflessiva”), è l’apprendimento 3 a risultare adattivo: occorre imparare a liberarsi rapidamente di precedenti abitudini mentali per acquisirne, altrettanto rapidamente, di nuove. Il mutamento paradigmatico reso necessario è quello che porterà a strutturare un’intelligenza di tipo generale, riflessivo, abduktivo, transcontestuale; l’obiettivo non è una testa piena e non solo una testa ben fatta, ma una mente proteiforme, capace di assumere molteplici forme diverse e, dunque, intrinsecamente flessibile.

Baldacci ipotizza un nuovo curriculum formativo, un modello a “nuovo indirizzo” basato su una pluralità di contesti didattici: attività d’aula, di laboratorio, di ricerca, di espressione creativa ecc. Tale modello potrà funzionare a condizione che si riesca a raccordare i contesti con un progetto organico e coerente, una comunione di intenti che dia vita a quel contesto dei contesti immaginato da Bateson.

L’idea dell’antropologo pare, però, ben più radicale, in quanto l’apprendimento 3, non conduce solo verso una nuova forma di intelligenza di natura intersoggettiva, ma anche ad una sostanziale irrilevanza dell’io: «il concetto dell’io non fungerà più da argomento cruciale nella segmentazione della esperienza» (Bateson, 2000, p. 351).

In Bateson, la categoria della intersoggettività corrisponde alla “unità mentale” (Bateson, 1994, p. 34), cui si giunge mediante una “sensibilità estetica”, grazie alla “ecologia della mente” che permette il riconoscimento della “struttura che connette” i sistemi viventi. Non di soggetti si parla, quindi, ma di sistemi che evolvono attraverso metafore la cui funzione è quella di mettere in relazione le singole parti di quell’organismo. I processi di apprendimento e quelli di crescita biologica sono due facce della stessa medaglia e, nella epistemologia di Bateson, si rinforzano in maniera ricorsiva in modo tale che non vi è differenza tra vita e conoscenza. Solo un approccio di questo tipo, tanto epistemologico (che riguarda la conoscenza) quanto ecologico (che riguarda l’oikos dove dimora la creatura) e, in definitiva, tanto etico quanto estetico, può ancora porre rimedio a quella corsa sconsiderata verso la catastrofe planetaria.

Il tentativo che conduce alla “unità mentale”, è però pericoloso, Bateson non sottovalutò né la immane difficoltà che comporta il passaggio a un tale tipo di identità, né i rischi terribili annessi a una dissoluzione dell’io. Tuttavia non è forse questo a cui stiamo assistendo, una diluizione delle identità personali che debordano nei flussi della comunicazione mediatica o si frammentano adattandosi, a volte purtroppo malamente, ai diversi contesti della vita quotidiana?

3. Guattari

A differenza di Foucault che ha individuato nelle istituzioni totalitarie le artefici delle pratiche di asservimento delle coscienze, Guattari ha posto sotto accusa il filtro massmediatico che trasforma in una sorta di melassa insignificante tutto ciò che vi può essere di rottura evenemenziale in un mondo in cui nulla più può succedere. Tuttavia egli ammette che l’evoluzione macchinica non può essere riget-

tata totalmente dal momento che «tutto dipende da quella che sarà la sua articolazione con i concatenamenti collettivi di enunciazione» (Guattari, 1996, p. 15), se porteranno verso la più abbrutente massmedializzazione o, al contrario verso la creazione di nuovi universi di riferimento, «un'epoca postmediatica caratterizzata da una riappropriazione e una risingolarizzazione dell'uso dei media.» (Guattari, 1996, p. 15).

Nel 1992, Guattari, poco prima di morire, ha rilasciato una intervista ad una televisione greca in cui, da visionario, ha indicato un futuro possibile, alternativo alla catastrofe, attraverso il ritorno all'immanenza, alla "caosmosi", l'attimo in cui il chaos si fa kosmos. Un futuro frutto di elaborazione da parte di un cosiddetto "concepitore".

«Ma oggi chi è un concepitore? Non sono certo gli intellettuali, leaders, con la L maiuscola sono dei concatenamenti di intellettualità. Sono delle mutazioni geopolitiche. Sono delle mutazioni di sensibilità. Sono un'odierna capacità di leggere il mondo nel modo in cui evolve, ad una velocità prodigiosa. Sarà questo un concepitore.» (Guattari, 2013, p. 84).

In "Caosmosi" (Guattari, 1996) si era posto il problema della produzione della soggettività umana, di «come captarla, arricchirla, reinventarla continuamente in maniera da renderla compatibile con universi di valore mutanti. Come lavorare alla sua liberazione ossia alla sua risingolarizzazione?» (Guattari, 1996, p. 130) Risposta: «tutte le discipline devono congiungere la loro creatività per scongiurare le prove della barbarie» (Guattari, 1996, p. 130) e poi, concludendo in maniera ottimistica: «prove da scongiurare e da plasmare in ricchezze e gioie imprevedibili, le cui promesse sono assai tangibili.» (Guattari, 1996, p. 130).

La ricerca, la creazione che potrà consentire all'umanità di sopravvivere, si baserà su «tecniche di rottura e di sutura propriamente estetiche» (Guattari, 1996, p. 128), si tratterà di sapere agglomerarsi a un determinato processo. Tale progetto collettivo porterà alla produzione di un nuovo essere, risultato del mescolarsi di diversi tipi di macchine: individuali, collettive, tecnologiche, scientifiche. I "nuovi concatenamenti collettivi di enunciazione" di intersoggettività opereranno su un piano di immanenza e, così come aveva auspicato Husserl, vivranno attraverso l'esperienza (Erlebnis), su cui il Mondo della vita (Lebenswelt) si adempie.

Si tratterà di trasversalità mai definitive, prodotte da una quotidiana e pragmatica opera di conquista, guidate da un nuovo paradigma estetico in cui la responsabilità ontologica «colloca la libertà e la conseguente vertigine etica al centro delle necessità ecosistemiche». (Guattari, 1996, p. 123).

Per quanto riguarda la scuola, si chiede: «è possibile far vivere la classe come fosse un'opera d'arte? [...] Quali sono le sue possibili vie di singolarizzazione, fonti di "presa di esistenza" dei ragazzi che la compongono?» (Guattari, 1996, p. 128). Gli strumenti informatici, di per sé, non sono «in grado di scatenare nuovi nuclei di coscienza atti a dispiegare delle prospettive costruttive» (Guattari, 1996, p. 128).

Ed è qui che si avverte l'esigenza di una mutazione di sensibilità, la necessità di un concepitore che, oltre che ai concatenamenti di intellettualità, sembra far riferimento a un atto del concepire il quale, cronologicamente, previene la maieutica, e nasce dal desiderio che coniuga parti diverse. L'ottica sistemica incontra qui il sentimento dell'amore nel senso che aveva individuato Bateson: «sono veramente disposto ad amare animali, navi e tutti gli oggetti inanimati quanto si voglia. Persino, suppongo, un computer se ne avessi cura, perché la cura e la manutenzione fanno parte di questo quadro» (Bateson M. C., 1972, p. 279-280).

Il desiderio di fare e ammirare cose belle, il desiderio di perfezione, è la molla da cui trae impulso l'attività proiettata verso la realizzazione, la costruzione, la

conoscenza. Il desiderio anima il presente, lo arricchisce di significati contribuendo alla pienezza del vissuto quotidiano e, non più agganciato unicamente ai canoni della tradizione, si apre su scenari del futuro dove l'utopia e la progettazione divengono contenuti dinamici della temporalità.

La logica che presiede l'istituzione scolastica è distante anni luce da un paradigma estetico che privilegia il piano di immanenza. Eppure, anche in questa logica, a volte l'apprendimento si fa evento, nasce da un felice connubio di ontologia ed epistemologia, lo si coglie nel luccichio di uno sguardo intelligente; è questo un segno di godimento estetico che nasce dalla contemplazione di un concetto, frutto di in-taglio intersoggettivo, capace di cogliere, dal flusso continuo del caos, un frammento di cosmo che dà senso ad una esistenza, qui e adesso.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1994). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, M. C. (1972). *Our Own Metapho*. New York: Alfred A. Knopf.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosi*. Genova: Costa & Nolan.
- Guattari, F. (2013). Dagli anni d'inverno all'ecosofia. *Millepiani*, 40. Milano: Associazione Culturale Eterotopia.
- Ninni, I. (2013). Il rigore e l'immaginazione. *Formazione & Insegnamento*, XI(4).
- Ninni, I. (2013). Verso una scuola ecocentrica. *Metis*, III(2), Dicembre.



Le istanze del criticismo kantiano nella filosofia dell'educazione francese contemporanea

Instances of Kantian criticism in contemporary French philosophy of education

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
rita.minello@unicusano.it

ABSTRACT

In pedagogy, the Kantian line of modern thinking has not only a philosophical or speculative value, but it also constitutes the basis of many critical-methodological instances of agentivity. This paper investigates Kant's influence over present-day French philosophers of education (namely, Jacky Beillerot, Francis Imbert, Francis Danvers, Philippe Meirieu, and Franc Morandi). Such Kantian influence is hereby understood not as a mere legacy of modernity, but as something that answers to the conscious need for continuity between the logical forms of knowledge and the sensory forms of experience, which are both constitutive elements of instruction and education.

Per la pedagogia l'indirizzo kantiano del pensiero moderno non ha un valore esclusivamente filosofico o speculativo, ma rappresenta la base di molte istanze critico-metodologiche dell'agentività educativa. Si indagano gli influssi kantiani in alcuni filosofi dell'educazione francese di oggi (Jacky Beillerot, Francis Imbert, Francis Danvers, Philippe Meirieu e Franc Morandi), non tanto come mero retaggio della modernità, ma come consapevole bisogno di continuità fra le forme logiche dei saperi e le forme sensibili dell'esperienza, elementi da sempre costitutivi delle scienze dell'educazione e della formazione.

KEYWORDS

Kant, Criticism, French philosophy of education, Ethics, Truth.
Kant, criticismo, Filosofia francese dell'educazione, Etica, Verità.

Introduzione

L'influsso di Kant sul pensiero pedagogico francese è stato profondo e duraturo, ancor oggi in Francia la filosofia dell'educazione si richiama alla profondità kantiana di pensiero e applica la critica della ragione agli eventi educativo-formativi, al punto tale che si possono riconoscere in alcuni studiosi contemporanei filoni di specifico riferimento kantiano, anche se non è possibile identificare un vero e proprio *corpus* di specifiche teorie e dottrine cui rimaner fedeli, quanto piuttosto un indirizzo fondamentale della cultura umana in cui si articolano i problemi e le soluzioni della filosofia dell'educazione che si richiamano alla razionalità critica.

La consuetudine al colloquio e al confronto con gli scritti kantiani fa di alcuni pedagogisti contemporanei quali Jacky Beillerot, Francis Imbert, Francis Danvers, Philippe Meirieu e Franc Morandi dei convinti assertori della necessità di sviluppare il particolare tipo di consapevolezza formativa dell'uomo, dei suoi destini e dei suoi compiti, che traluce dagli scritti kantiani, nati in equilibrio tra i due grandi indirizzi della riflessione umana: metafisico da un lato, e positivistico, naturalistico, scettico dall'altro. Indirizzi la cui conflittualità pare risolversi con Kant in favore della solidità dell'esperienza. Anche se, quella scienza che conserva tutto il suo valore pratico non può rivendicare per sé l'assolutezza del valore teorico. La lunga evoluzione della critica kantiana, dopo aver vissuto le opposte posizioni, le supera e concilia da un punto di vista superiore che passa attraverso il riesame di ciò che significa conoscere, secondo principi di rigorosa oggettività.

L'indirizzo kantiano del pensiero moderno non ha per noi un valore esclusivamente filosofico o speculativo, ma rappresenta la base di molte istanze critico-metodologiche dell'agire educativo.

Riconosciamo l'influsso di tali istanze in alcuni filosofi dell'educazione francese di oggi, non tanto come mero retaggio della modernità, ma come consapevole bisogno di continuità fra le forme logiche dei saperi e le forme sensibili dell'esperienza, elementi da sempre costitutivi delle scienze dell'educazione e della formazione.

L'analisi delimita il campo a cinque volumi assai diffusi in ambito pedagogico francese, dei quali si identificano alcune comuni tendenze riconducibili al filone del criticismo kantiano: Beillerot, J. (1999). *L'éducation en débats. La fin des certitudes*. Imbert, F. (2000). *L'impossible Métier de pédagogue. Practis ou poièsis, éthique ou morale*. Danvers, F. (2003). *500 mots clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Meirieu, Ph. (2005). *Lettre à un jeune professeur. Pourquoi enseigner aujourd'hui*. Morandi, F. (2005). *Philosophie de l'éducation*.

1. Jacky Beillerot: Il dibattito sulla fine delle certezze

Il saggio di Beillerot (1999) analizza e commenta criticamente pratiche e politiche educative dei sistemi d'istruzione francesi, ancora influenzati dal mito repubblicano nato con la Rivoluzione Francese. I grandi cambiamenti della società attuale come la trasformazione delle dinamiche di lavoro, la nuova maturità dei bambini in crescita, lo sviluppo delle neuroscienze e della tecnologia virtuale, tuttavia, ci costringono a ripensare questi fondamenti. Si tratta, oggi, di stilare delle priorità per rispondere alle urgenze sociali e di aprire un dibattito pubblico sullo stato reale dell'educazione francese attuale, per comprendere quali orientamenti e scelte perseguire per il futuro. *In nuce*, ritroviamo nel testo il punto d'insorgenza di concetti e tematiche ribaditi nei seguenti volumi Beillerot, Wulf

(2003); Beillerot (2002); Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi (2000a); Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, (2000b).

In *L'education en débats* Beillerot affronta le ripercussioni fondamentali che i media, le nuove tecnologie per l'educazione e le aspettative del virtuale operano sui processi formativi, richiedendone una radicale trasformazione. Spazia anche sui nuovi aspetti sociali che ci consigliano di uscire al più presto dai vecchi miti di una formazione repubblicana basata sui valori della Rivoluzione Francese, per accogliere le mutate esigenze ed effettuare nuove scelte, più congruenti con le urgenze attuali e con le necessità di un prossimo futuro. In particolare, si sofferma nel descrivere le caratteristiche del cambiamento della condizione adulta, le trasformazioni delle condizioni di lavoro, l'emancipazione femminile, le caratteristiche della crescita dei bambini di oggi, i nuovi rapporti de-condizionati dei cittadini con l'autorità, le ricerche sul virtuale, sulle neuroscienze, la crescente rivendicazione di autonomia da parte degli adolescenti in un'adolescenza che si è ampliata a dismisura, le incertezze sociali influenti nelle incertezze educative, la necessità di accogliere il dubbio come elemento costitutivo dei nuovi processi formativi.

Un contesto di educazione a una nuova cittadinanza molto simile ai principi dell'educazione alla cittadinanza cosmopolita promossa da Kant. Il forte sostegno di Kant all'istituto di Basedow, definito come «il più grande fenomeno che sia apparso in questo secolo per la perfezione dell'umanità» (Kant, 2007, p. 16) si basa su una serie di fattori, ad esempio, le opinioni di Basedow sull'istruzione in lingua straniera e quella religiosa, ma il sostegno nasce anche dal fatto che Basedow condivide con Kant un approccio educativo più roussoviano centrato sul bambino. Ma, soprattutto, in entrambi era presente un forte impegno a diffondere presso gli studenti idee cosmopolite. L'obiettivo primario del *Dessau Philanthropinum*, secondo le dichiarazioni di Basedow, era quello di educare gli studenti a diventare "cittadini del nostro mondo". Anche Kant, nella conclusione alle proprie *Lezioni sulla Pedagogia*, esorta gli educatori a sottolineare nei giovani la disposizione cosmopolita dell'apprendimento. Nel tentativo di sviluppare queste disposizioni negli studenti, aggiunge,

Deve subentrare un interesse per un mondo migliore. Uno deve familiarizzare i bambini con questo interesse in modo da poter scaldare le loro anime. Essi devono gioire per un mondo migliore, anche se ciò non è a vantaggio della patria o del proprio guadagno (Kant, 2007, p. 499)¹.

Basedow e Kant sono quindi uniti dalla convinzione che, in tutto il mondo, l'educazione impartita dai genitori e dagli educatori dovrebbe servire non solo o fini nazionali, ma piuttosto abbracciare l'obiettivo della perfezione umana a livello di specie.

È necessario, secondo Beillerot, aprire un dibattito pubblico permanente che coinvolga tutte le forze sociali – esperti dell'educazione, sindacati, parlamento,

1 «An interest in the best for the world (das Weltbeste) must come to pass. One must make children familiar with this interest so that they may warm their souls with it. They must rejoice at the best for the world even if it is not to the advantage of their fatherland or to their own gain» (Kant, 2007, p. 499).

etc. – per rispondere alle urgenze sociali e far emergere nuove scelte e nuove pratiche formative più adatte a preparare i giovani della società futura.

Sulla base di espliciti riferimenti kantiani, Beillerot delinea un quadro antropologico per ripensare in chiave formativa la nostra epoca, caratterizzata dall'incertezza, dalla mondializzazione e dall'interculturalità. Troppi cambiamenti si sono succeduti nel corso dell'ultimo secolo, per non ripensare lo scenario educativo e sociale. Modernizzare, finanziare, attrezzare e offrire nuova stabilità al sistema scolastico – in particolare licei e università – significa operare per offrire elementi di stabilità alla società futura. Ma non basta: è prioritario occuparsi anche della formazione degli adulti, dove non basta la pianificazione dei mezzi, è necessario mobilitare le energie del mondo del lavoro, negoziare con i partner, sostenere le zone e i settori in difficoltà della formazione e riconversione professionale, regolamentare, introdurre nuovi sistemi di valutazione.

Se le grandi priorità competono al governo, questo non può agire da solo, senza il contributo delle regioni e dei dipartimenti, che ormai agiscono attraverso politiche formative più aderenti alle esigenze del territorio e alle risorse umane coinvolte. Attualmente diverse politiche educative agiscono, si mescolano e si accavallano in Francia, ma la problematica non tocca una sola nazione, si apre anzi agli altri sistemi formativi, europei ed internazionali, che si interrogano su analoghe problematiche.

Testo di natura pragmatica e riflessiva, *L'éducation en débats* ci spinge a riflettere su tre domande kantiane, applicate al mondo della formazione: *che cosa posso conoscere, che cosa posso fare, in che cosa mi è possibile sperare*. Kantiana è anche la struttura evolutiva del discorso, che qui di seguito ricostruiamo.

Tesi di partenza:

Le riforme, le riflessioni, i testi e i comportamenti di oggi, sono semplicemente quelli di ieri, resi perenni, perciò siamo così lontani dal comprendere ciò che è importante per affrontare l'avvenire².

Dimostrazione basata su due fattori: a) esiste un consenso e b) un mito alla base del fenomeno educativo attuale. Il consenso riguarda l'idea che l'educazione, in qualche modo, procede da sé, e che il bilancio che ne deriva è globalmente positivo nonostante le problematiche in sospenso, poiché viviamo in una società formativa. Il mito riguarda una visione repubblicana e democratica che risale all'XVIII secolo e che si declina, secondo un procedere metodologico kantiano, in *sei principi*: educazione per tutti, istruzione differenziata, apprendimento senza limiti, obiettivi come saperi prevalentemente scientifici, educazione che non compete solo alla sfera del privato, ma diventa responsabilità sociale e istituzionale.

In quanto all'interpretazione dei nuovi orizzonti che si profilano: educare sarà sempre più difficile, da quando la democrazia rappresenta l'orizzonte dei valori e obiettivi³. Ma le democrazie sono agitate da questioni economiche che influenzano le scelte formative. E sono testimoni della comparsa di nuovi fenomeni sociali, quali *longlife learning*, rappresentazioni identitarie diverse, evoluzio-

2 «Les réformes, les réflexions, les textes et les comportements d'aujourd'hui, sont simplement ceux d'hier, pérennisés, et qu'ainsi nous sommes loin du compte pour affronter l'avenir». (Beillerot, 1999, p. 7).

3 «La démocratie constitue l'horizon des valeurs et l'objet de l'éducation». (Ib., p. 15).

ne delle famiglie ed emancipazione femminile, nuove regole per la vita di gruppo, sviluppo esponenziale del virtuale e dell'immateriale che trasforma il nostro rapporto col tempo e con lo spazio. Si tratta di realtà nuove dalle conseguenze future imprevedibili, alla luce delle conoscenze attuali. Nonostante ciò, è necessario provvedere oggi alle esigenze educative di domani.

La questione del senso diventa prioritaria, dove il cambiamento ha agito in profondità, come la tettonica a zolle, lentamente ma inesorabilmente, senza immediata percezione negli strati superiori⁴: il settore dell'educazione si dispiega fra tensioni e contraddizioni permanenti, fra tentazioni di manipolazione degli individui e necessità interculturali e valoriali volte a formare una nuova coscienza collettiva.

Il futuro che si prospetta, secondo lo studioso prematuramente scomparso: convivere con l'incertezza e in assenza di prospettive⁵, imparare insieme insegnante e alunno, non ridurre l'educazione al settore scolastico, accogliere la natura illusoria di tanti obiettivi pseudo-scientifici che hanno caratterizzato la formazione nei secoli, cercare modalità nuove di divulgazione dei saperi e interrogarci sulle nuove esigenze di controllo e partecipazione alla vita semi-democratica che caratterizza i nuovi rapporti sociali. Ci sono alcune certezze che valga la pena di identificare e difendere? Sicuramente la necessità di controllo dell'educazione. Ma quali saranno le nuove forme di controllo?⁶ Difenderemo anche la necessità di coinvolgimento nell'educazione futura della famiglia e del sistema scolastico. Ma di quali istanze dovranno diventare responsabili?⁷ Permarrà pure la certezza che, per imparare e per formarsi, è necessario sapere perché. Ma sa-

- 4 «Il faut en effet apprécier si, comme je le crois, ce sont les fondements, les fondations mêmes, séculaires, qui sont en train de se transformer à la vitesse des plaques tectoniques, c'est-à-dire lentement mais tout aussi inexorablement». (Ib., p. 76).
- 5 «Toutes les sociétés sont confrontées non seulement aux mêmes difficultés, mais plus encore à l'absence de perspective». (Ib., p. 60).
- 6 «Mais auparavant, il faut encore éprouver si deux ou trois de nos certitudes peuvent ou doivent toujours être défendues. La première est celle du contrôle de l'éducation. Dans toutes les sociétés, hier comme aujourd'hui, l'éducation est contrôlée, que ce soit celle dispensée par des familles ou celle des institutions. Comment imaginer le contrôle de demain ? Quelle place pour les Etats quelle que soit l'évolution de ceux-ci ? On peut imaginer une réponse totalement libérale où le contrôle principal est celui d'une régulation "spontanée" des acteurs/trices entre eux/elles, c'est-à-dire où les normes s'élaborent au fur et à mesure de l'évolution des pratiques individuelles. On peut aussi penser qu'une régulation politique, donc volontaire, demeure et demeurera nécessaire. Pourquoi ? Pour une raison essentielle : le libéralisme absolu en développant nécessairement les concurrences, provoque des inégalités croissantes, des injustices dont sont toujours victimes les mêmes, les plus démunis. Mais nous savons mieux aujourd'hui qu'une volonté politique qui organise des réglementations et des dispositifs produit à son tour des effets pervers. Il faudra donc être mieux capable de les anticiper». (Ib., p. 148).
- 7 «Deuxième croyance: le partage de l'éducation des enfants et des jeunes entre la famille et le système scolaire. Les nombres rappelés au début de ce texte montrent qu'un temps considérable de vie échappe à l'école et maintenant aux familles elles-mêmes. Il en ressort deux questions : quelle nouvelle instance peut devenir responsable de l'éducation des jeunes ? Quelles institutions, nouvelles peut-être, peuvent concourir à tous les aspects de l'éducation non pris en charge par les deux instances traditionnelles ? Il serait temps de secouer l'éducation populaire d'un passé un peu poussiéreux pour imaginer ce que l'on pourrait inventer grâce à elle». (Ib., p. 148).

rà sufficiente affermare che si impara per ottenere un buon lavoro, oppure, più idealisticamente, per sostenere la libertà individuale e collettiva? Beillerot è convinto che per identificare le nuove leve motivazionali sia necessario identificare una morale della creatività, della giustizia e della bellezza⁸.

Rivolto soprattutto ai formatori e agli studiosi di scienze dell'educazione, ma anche a tutti coloro che hanno il compito di preparare la società del domani, il testo di Beillerot è coerente con i lavori della Seconda Biennale dell'educazione e della formazione francese (Sorbona, aprile del 1994), di cui raccoglie ed approfondisce le tematiche: Come possiamo immaginare l'educazione del futuro? Meno coercitiva e più negoziata, consapevole dei rischi e delle conseguenze che l'agire educativo comporta, con situazioni d'apprendimento moltiplicate e più attive, per evitare il fenomeno degli abbandoni, con attività che mirino all'auto-efficacia e alla collaboratività⁹.

In effetti, più che trarre conclusioni, il saggio si occupa di aprire problematiche, convinto che l'educazione non potrà mai più assomigliare a quella del passato¹⁰, ma, soprattutto, che l'educatore, figura costretta ad agire fra incertezza e speranza, è diventato "un Prometeo dai piedi d'argilla"¹¹.

8 «Troisième certitude: pour apprendre et se former il faut savoir pourquoi. Ce que l'on appelle un peu trop facilement, le sens des apprentissages. Les réponses comme "pour avoir un bon métier", ou "pour m'en sortir", buttes témoins des promotions sociales ne suffisent plus. Certes, depuis la Renaissance et encore plus depuis le XVIIIe siècle une belle réponse s'est répandue : la connaissance sert à l'émancipation, à la conquête des libertés, individuelles et collectives. Même si cette assertion peut encore être soutenue, est-elle suffisante ? Je ne le crois pas. Dans des sociétés où les jeunes sont nés dans le sentiment de réelles libertés, de réelles ou promises aisances matérielles, travailler pour s'émanciper de ses chaînes mentales ou sociales n'a plus grand sens (ce qui n'est évidemment pas le cas pour d'autres sociétés où les misères sont encore dignes du XIXe siècle). Alors ? Il faut chercher à élaborer une morale individuelle et collective qui exalte la réalisation de soi, peut-être autour de trois notions : apprendre pour créer, c'est-à-dire inventer, produire, de la beauté, du bien-être et de la justice. Apprendre pour déchiffrer le monde et l'univers entier. Apprendre enfin, pour éprouver et exercer une solidarité croissante de chacune envers toutes». (Ib., p. 149).

9 «Que peut-on imaginer ? Une éducation qui sera de moins en moins coercitive et qui par la force des choses sera de plus en plus négociée et ce, depuis le plus jeune âge. Finis sont les temps de la douce obéissance et du commandement hautain. Les humains se mettent à exiger du respect ! Une éducation dont l'éduquée individuelle sera de plus en plus tôt responsable de lui/elle-même et donc de son éducation, avec les conséquences et les risques que cela comporte. Les adultes devront supporter d'être toujours responsables des enfants et de ne pouvoir parfois rien faire pour eux. Un renouvellement de la culpabilité, en somme. Une "éducation scolaire" qui multiplie les situations d'apprentissage, dans et hors de l'école. Une école qui elle-même se transformera par l'abandon de ces bâtisses où on rassemble par centaines et par milliers des jeunes que l'on contraint des heures durant à rester le cul sur une chaise. Exit la coercion des corps. Une éducation scolaire et non scolaire reliée aussi souvent qu'il est possible à une action, à une activité, car c'est seulement ainsi que l'on conquiert du pouvoir sur soi-même. Une éducation qui développe enfin la coopération, l'activité collective, l'activité de groupe». (Ib., p. 150).

10 «L'éducation ne sera plus ce qu'elle était». (Ib., p. 151).

11 «L'éducateur, un Prométhée aux pieds d'argile». (Ib., p. 152).

2. Francis Imbert: l'impossibile mestiere

Il trattato pedagogico di Imbert (2000) parte dalla distinzione fra pedagogia e didattica, illustrata attraverso casi ed esperienze concrete, per passare ai riferimenti teorici, con l'intenzione di riabilitare la figura del pedagogo, qualora consapevole dello statuto, dell'agire e delle problematiche etiche che fondano e conferiscono senso al suo operato.

A credere alla critica pedagogica, troppo spesso la scuola ignora le problematiche del rapporto non dogmatico col sapere. La sociologia interazionista ci indica che il potere della trasmissione del sapere è ambivalente e frutto di tensione fra curiosità e necessità critiche. Il potere innesca anche lotte egemoniche per il controllo, fra simmetria interpersonale e a-simmetria interculturale. Il pedagogo studia tutto questo non perché convinto che sia buona pratica (ben fare), ma, kantianamente, fare *per* il bene.

Il trattato esce sulla scia di una vasta produzione dello stesso filone, di cui rendiamo testimonianza attraverso i testi: (1983) *Si tu pouvais changer l'école*; (1985) *Pour une praxis pédagogiques*; (1987) *La question de l'éthique dans le champ éducatif*; (1992) *Vers une clinique du pédagogique*; (1994) *Mediations, institutions et loi dans la classe*; (1998) con Cifali, M., *Freud et la pédagogie*. (2007) *Médiations, institutions, lois dans la classe*.

Non è raro, nel mondo dell'insegnamento, cogliere l'esclamazione: "mestiere impossibile!" Si tratta di un'eco dello scoraggiamento e la disillusione, a volte del senso di impotenza di tutta una generazione di educatori. Il saggio che recensiamo ci incoraggia, rendendo possibile l'atto educativo e identificando la condizione dell'insegnante con quella del pedagogo. Anche in presenza di circostanze sociali complesse, della diserzione diffusa di una categoria sotto-considerata, è inutile rivolgere lo sguardo nostalgico al passato e bloccare le iniziative del presente, la creatività del futuro. Restano spazi notevoli per comprendere ed agire.

Nel testo *L'impossible Métier de pédagogue* Francis Imbert reinterpreta due fondamentali questioni educative: a) Il pedagogo è oggi confinato nell'impossibilità d'agire? b) È ancora possibile formare avvalendosi dei principi della psicoanalisi? Lo scritto punta positivamente ad un recupero valoriale del "mestiere" del pedagogo e trova supporto alla riflessione teorica negli scritti di Aristotele, Freud e Lacan, ma è arricchito da interessanti esemplificazioni tratte dalla vita vissuta.

La forza del pedagogo è di natura etica, è quindi a questa figura professionale che devono rivolgersi i grandi sistemi istituzionali per ottenere indicazioni ed orientamenti per il futuro. E tali orientamenti non potranno prescindere da considerazioni etiche quali il rispetto per l'infanzia, soggetto e non oggetto di formazione, e la natura simbolica dell'adesione dell'essere umano al principio di legge. Si tratta di una professione nobilitata dai paradigmi etici e, nel contempo, sottoposta ai rischi e alla difficoltà delle scelte etiche.

Secondo quanto ci comunica Imbert sin dalla Quarta di copertina,

Il pedagogo, in Francia, non gode di buona stampa: lo si concepisce spesso come un abile manipolatore, seguace dei sofisti, capace di impadronirsi dello spirito altrui attraverso sottili tecniche [...] quando, per contrapposizione, il vero 'professore' trova come guida la ragione e interpella la libertà¹².

12 «Le pédagogue, en France, n'a pas toujours bonne presse: on voit souvent en lui un

E, tuttavia, il testo non consiste in un'occasione di auto-compatimento, ma di concreta dimostrazione della vitalità e intraprendenza di tutto il mondo dell'educazione, a partire dalle figure professionali che vi operano. L'obiettivo di Imbert è rifiutare una rappresentazione negativa della pedagogia e del pedagogista. Secondo Freud esistono *tre professioni "impossibili"*: educare, sognare e governare.¹³ Imbert parte da questa affermazione, da considerarsi realistica nella misura in cui il pedagogista pretenda di produrre o fabbricare "qualcosa" o "qualcuno". In tal caso non può certamente sperare nel pieno successo della sua azione formativa. Se, al contrario, il pedagogista riconosce la natura prassica e non poetica del suo intervento, allora potrà coronare con qualche successo i suoi sforzi.

Quindi l'autore costruisce la sua proposta a partire dalla distinzione fra *praxis* e *poiesis*. L'impossibilità "assoluta" di un'azione formativa che non sia autoformazione, non deve dunque spingere all'inattività o all'improvvisazione costante, ma ad assumere un atteggiamento interattivo e dinamico, senza dimenticare il quadro teorico-interpretativo che lo sostiene e valorizza:

Il soggetto stesso della prassi, osserva Cornélius Castoriadis, è costantemente trasformato a partire dalle esperienze in cui è impegnato [...] i pedagogisti sono educati, il poema genera il suo poeta¹⁴.

Da Aristotele, a Marx o a Castoriadis, il concetto di *praxis* attraversa tutta la storia della filosofia e delle idee, e rappresenta la fonte delle pratiche educative, in una scuola moderna che non possa e non voglia accettare impostazioni passive.

La scelta di Imbert consiste nel superare i possibili conflitti teoria-pratica attraverso un richiamo a Kant e ai suoi valori simbolici. In effetti, per l'insegnante, permane il rischio di chiudersi in una logica strumentale, riducendo il senso del suo lavoro a manipolazione tecnica, incatenando la *poiesis* alla produzione. Si tratta di uno degli aspetti che rendono l'educazione impossibile, qualora prevalga. Ma ci sono, secondo l'autore, dei dispositivi pedagogici in grado di offrire risposte concrete alle sfide di un mestiere impossibile. Le stesse opere precedenti, dedicate all'esame di casi e problematiche didatticamente trattati con effica-

manipulateur habile, héritier des sophistes, capable de s'emparer de l'esprit d'autrui par de subtiles techniques [...] quand le vrai 'professeur', à l'opposé, s'adresserait à la raison et interpellerait la liberté». Quarta di copertina.

13 Freud, S., prefazione all'opera di A. Aichhorn, edizione francese citata da Imbert *Juvenesse à l'abandon*, Privat, 1973; e nelle *Œuvres complètes*, t. XVII, PUF, Paris, 1992: «De toutes les applications est de la psychanalyse, aucune n'a rencontré autant d'intérêt, éveillé autant d'espoirs et en conséquence attiré autant de collaborateurs compétents que l'application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants. [...] La part que j'ai prise personnellement dans cette application de la psychanalyse a été très mince. Très tôt j'avais fait mienne la boutade des trois professions impossibles – à savoir: éduquer, soigner, gouverner, j'étais du reste suffisamment absorbé par la deuxième de ces tâches. Mais je ne méconnaiss pas pour autant la haute valeur sociale que le travail de mes amis pédagogues est en droit de revendiquer». Nel testo, pubblicato per la prima volta nel 1937, Freud associa i tre lavori in base alla constatazione che tutti e tre possono essere limitati nelle finalità e incorrere nel problema di una mancata riuscita degli obiettivi che si prefiggono.

14 «Le sujet lui-même de la praxis, note Cornélius Castoriadis, est constamment transformé à partir de cette expérience où il est engagé les pédagogues sont éduqués [...] le poème fait son poète». Id.

cia, ne sono una testimonianza. Anche il testo in analisi è costantemente caratterizzato dall'alternarsi di esplorazioni teoriche ed esempi tratti dal vissuto personale di Imbert, con l'esplicita intenzione di associare ad ogni livello teoria e pratica, nel tentativo di superare posizioni di sterile polemica. In più, riconosciamo al mondo della scuola un vero e proprio sforzo collettivo per reintrodurre quei valori simbolici che costituiscono la base del sapere in una visione di autonomia della persona e di civile convivenza. Anzi, proprio dalle micro-istituzioni nate negli ultimi anni ci giungono le più pressanti richieste di cambiamento, supporto valoriale, formazione continua.

Sulla scia di Imbert, ci chiediamo anche noi che cosa significhi, oggi, governare, educare e sognare, nella società contemporanea, per trarne qualche riflessione ulteriore.

Nel suo articolo *L'arte di governare* Eugène Enriquez sostiene che ci sono tre ragioni che hanno spinto Freud a definirli "mestieri impossibili": 1) «Sono dei lavori che esprimono un potere diretto sugli uomini, in altre parole, un potere senza mediazione»¹⁵. Ovvero un potere che presuppone possibilità di abuso: un linguaggio combattivo, una parola che umilia, una buona intenzione formativa che forza, lasciano segni visibili sulla personalità in evoluzione, limitano la possibilità di scelta del soggetto, lo rendono fragile. E chi si sente fragile si aggrappa, a scopo difensivo, alle frontiere, al territorio, all'istituzione. 2) «Sono dei lavori da artisti che, per esercitare la loro arte, paradossalmente, non avranno a disposizione che i precetti morali e un vago codice deontologico, ma che saranno privi di tutti gli strumenti tecnologici»¹⁶. Se speriamo che un giorno possano assumere fondamenti scientifici ed essere condotti razionalmente, allora saremo sempre in discussione, cercheremo di lottare contro le nostre passioni, contro l'approssimazione, ma ci ricorderemo che le teorie delle scienze umane sono lontane dal determinare e circoscrivere ogni nostra azione professionale. In tal caso, "impossibile" potrebbe significare "non garantito scientificamente". La ricerca, infatti, pone l'insegnante a prendere le distanze dal soggetto osservato, ma lo precipita nella lotta fra la necessità di essere osservatore esterno, e la consapevolezza di essere osservatore interno, poiché non è possibile scoprire un altro se non passando attraverso sé stessi, con dialogo paziente. 3) «Sono, infine, tre mestieri che gli 'specialisti' possono esercitare, se non sono imbrigliati dalla loro coscienza morale e da un codice deontologico di parte, che ne assicura l'impunità e li de-colpevolizza rispetto ai risultati ottenuti»¹⁷. Esiste, infatti, attualmente, una moda etica che nell'indicare i limiti delle pratiche sociali, deborda dall'autenticità dei suoi obiettivi e non garantisce più giustizia ed equità, per preferire la vuota salvaguardia di particolari interessi corporativi. Lasciamoci invece guidare dalle parole di Michel de Certeau:

15 «Ce sont les seules métiers qui expriment un pouvoir *nu* sur les hommes, autrement dit un pouvoir sans médiation». (Fain, Cifali, Enriquez, Cournout, 1987, p. 111).

16 «Sont des métiers d'artistes qui n'auraient paradoxalement à leur disposition pour exercer leur art que le précept moral et un vague code de déontologie, ma qui serait démunis de toute armes techniques». (Ib. p. 114).

17 «Ce son enfin trois méétiers que les 'spécialistes' peuvent exercer, s'ils ne son pas bridés par leur conscience morale et par un code de déontologie partagé, en toute impunité et sans ressentir la moindre culpabilité quant aux résultats obtenus». (Ib. p. 115).

Penso che l'etica si rapporti alla pratica sociale così come la poetica alla pratica linguistica: l'apertura di uno spazio non autorizzato dalla natura dei fatti. Kant ebbe a dire: l'etica non è rapportabile al possibile. Non parlava di morale, ma di imperativo categorico. Ciò si concilia con l'etica lacaniana¹⁸.

Lacan, infatti, parla della psicanalisi come di una possibile bussola per l'etica (Cfr. Lacan, 1986). Se l'imperativo del mistico è "credere", noi affermiamo fiducia nell'irriducibilità dell'altro: imperativo poetico, postulato di apertura verso ciò che non si realizzerà mai. Vogliamo, deontologicamente, credere – sulla scia di Kant – che si possa agire contro l'ingiustizia e la prevaricazione, per ricercare i valori del rispetto, della libertà di scelta e dell'equità. E accettiamo che la nostra azione sia incerta contingente, e in qualche misura arbitraria. Come ci ricorda Kierkegaard, una posizione più giusta guarda al certo come all'incerto (Cfr. Malherbe, 1996, p. 56).

Secondo Kant, di cui si avverte la consonanza in queste frasi di Imbert, il destino finale della razza umana è perfezione morale e ricerca di una miglior condizione esistenziale per la razza umana: «dietro l'educazione si trova il grande segreto della perfezione della natura umana» (Kant, 2007, p. 444, trad. mia). La prima articolazione di questa preoccupazione si trova nei due brevi saggi su *Philanthropinum Istitutio* (1776-1777) di Basedow a Dessau (Kant, 2007, pp. 98-106)¹⁹.

Come allora, anche oggi stiamo cercando questa perfezione che potenzi la qualità dell'esistenza umana, e da quale prospettiva antropologica può scaturire la legittimazione della speranza di perfezione? Da nessun'altra parte che dall'educazione:

Un principio dell'arte dell'educazione, che dovrebbero avere davanti agli occhi in particolare quegli uomini che sono i progettisti didattici, è questo: i bambini dovrebbero essere educati non solo per quanto riguarda il presente, ma piuttosto per una migliore condizione della specie umana che potrebbe essere possibile in futuro; cioè l'idea appropriata di umanità e la sua vocazione completa. Questo principio è di grande importanza. I genitori, solitamente, educano i loro bambini soltanto in modo che si possano adattare al mondo attuale, per quanto corrotto possa essere. Tuttavia, essi dovrebbero educarli meglio, in modo che, in futuro, si possa generare una migliore condizione (Kant, 2007, p. 442, trad. mia).²⁰

18 «Je pense, disait-il, que l'éthique est aux pratiques sociales ce que le poétique est aux pratiques linguistique: l'ouverture d'un espace qui n'est pas autorisé par l'ordre des faits. Kant le disait déjà: l'éthique ne se mesure pas au possible. Il ne parlait pas de la morale, mais de l'impératif catégorique. Cela rejoint ce que nous avons dit de l'éthique lacanienne». (de Certeau, 1982, p. 44).

19 L'Istituto Dessau (Dessau Philanthropinum) venne aperto nel 1774 da Johann Bernhard Basedow, come si evince nel suo testo *Johann Bernhard Basedow's Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker* (Altoona and Bremen, 1770). Fu il primo di una serie di istituti basedowiani di indubbio successo formative.

20 «One principle of the art of education, which particularly those men who are educational planners should have before their eyes, is this: children should be educated not only with regard to the present but rather for a better condition of the human species that might be Possible in the future; that is, in a manner appropriate to the idea of humanity and its complete vocation. This principle is of great importance. Parents usually educate their children merely so that they fit in with the present world, however corrupt it may be. However, they ought to educate them better, so that a future, better condition may thereby be brought forth». (Kant, 2007, p. 442).

Sulla base di queste brevi considerazioni, accogliamo quindi con interesse proposta finale di Imbert: per riabilitare definitivamente la figura del pedagogo, serve un vero e proprio “Trattato di pedagogia” che delinea i nuovi statuti e ri-fondi gli interrogativi etici costituenti il “cuore” del suo mestiere.

Consapevoli che un testo sulla prassi non può avere una vera e propria conclusione, ma deve prolungarsi nel tempo. L'importante, è tracciare la rotta.

3. Francis Danvers: la formazione permanente

Scegliamo, per analizzare le disposizioni kantiane in Danvers il testo *500 mots clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2003). Lungi dall'assomigliare ad un dizionario o glossario, il testo spazia nelle fondamentali aree di riferimento delle scienze dei processi formativi, analizzando un excursus storico che va dal 1989 al 2002. Avvalendosi dei focus dell'esperienza e della socialità e di un ricco riferimento alle fonti, rielabora una nuova distinzione fra *savoirs savants* e *savoirs pratiques*, soffermandosi in particolare a dibattere i termini maggiormente portatori di ambiguità, soprattutto per gli aspetti che concernono le componenti sociali e politiche che influiscono sulle scelte formative. L'edizione fa seguito ad una prima edizione, che presentava le parole-chiave emergenti nella problematica educativa degli anni Ottanta, ma si propone come totalmente rinnovata nello spirito e nelle tematiche, introduce infatti, trattandolo congiuntamente, tanto il nuovo lessico delle scienze dell'educazione, quanto quello delle pratiche della formazione. Il periodo di cui si occupa spazia dal 1989 al 2002, coprendo un arco temporale importante per l'evoluzione delle scienze dei processi formativi, che vengono delineate attraverso un'impostazione storiografica, in cui Danvers dichiaratamente si riconosce, sempre partendo dai risvolti sociali e basati sull'esperienza. Gli ambiti del sociale e dell'esperienza sono anzi i punti di forza per rielaborare una nuova distinzione fra *savoirs savants* e *savoirs pratiques*.

L'obiettivo di Danvers è rappresentato dalla circolazione dei saperi educativi, ma anche dalla presentazione di quei concetti che, soggettivamente, hanno caratterizzato il suo percorso di formatore e di docente. Si tratta di una consapevole attenzione al vissuto personale, nel quadro più generale della sua impostazione storiografica. Per la stessa, facciamo riferimento anche ai volumi: (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation: 500 ouvrages recensés: 1981-1991*; (2004). *L'éducateur face au réel: Du rapport au réel au rapport à l'Autre*; (2005) *La validation des acquis et de l'expérience: enjeux et perspectives*; (2006). *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*.

Concentriamoci, con l'autore, sui temi dell'apprendimento, dell'educabilità e dei saperi.

Inizialmente Danvers, si richiama a Jacob (1981):

Con l'apprendimento si affermano e si elaborano poco a poco le nostre strutture nervose. Come ogni organismo vivente, l'essere umano è geneticamente programmato, ma è programmato per apprendere. Negli organismi più complessi, i programmi genetici diventano meno repressi, più aperti [...] nel senso che non risultano più prescrittivi, in forma dettagliata, dei diversi aspetti del comportamento, ma lasciano all'organismo la possibilità

di scelta. L'apertura del programma genetico aumenta nel corso dell'evoluzione, per culminare con l'umanità²¹.

Ma subito sotto Danvers cita Changeurs, secondo il quale apprendere significa eliminare²², e Serres, nella convinzione che tutti gli apprendimenti sono meccicciamenti²³. Precisa con Coutel che «Apprendere è un atto complesso e fragile: presuppone la volontà d'assumere fedelmente un'eredità passata per aprire un varco all'avvenire»²⁴. Altrimenti detto, secondo Vygotskij, «L'apprendimento è una transazione, uno scambio tra l'apprendente e un membro della sua cultura più esperto di lui»²⁵. In effetti, ribadisce Bruner, «è impossibile comprendere l'attività mentale senza considerare l'ambito culturale e le risorse che l'ambiente offre, questi rappresentano i mille dettagli che donano allo spirito la sua forma e la sua portata»²⁶. Da parte sua, Delors (1996), definisce i quattro apprendimenti fondamentali per accedere ad una conoscenza dinamica del mondo e degli altri: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e con gli altri, imparare ad essere. A ciò si aggiungano le osservazioni di Morin, secondo il quale oggi, più che apprendere, è vitale disapprendere, per poi ri-apprendere riorganizzando i nostri sistemi mentali²⁷.

A proposito di educabilità, se, come scriveva Kant nella prima riga del suo Trattato di Pedagogia, «L'uomo è la sola creatura suscettibile d'educazione»²⁸, è necessario proseguire la tradizione umanistica secondo la quale educare significa nutrire, elevare, perché l'uomo diventa uomo fra gli uomini (Fichte), quindi attraverso i rapporti sociali.

L'educabilità non è ammaestramento, né perfettibilità, ma, più semplicemente, riconoscimento della potenza e della condizione umana, passibile di un rinnovamento permanente. L'educabilità è un processo dinamico come la vita, e come la vita variabile a seconda dei cambiamenti e dei ritmi, spesso nella prospettiva di un'auto-poiesi individuale.

21 «Avec l'apprentissage, s'affirment et s'élaborent peu à peu (nos) structures nerveuses. Comme tout organisme vivant, l'être humain est génétiquement programmé, mais il est programmé pour apprendre. Chez les organismes plus complexes, le programme génétique devient moins contraignant, plus ouvert... en ce sens qu'il ne prescrit pas en détail les différents aspects du comportement, mais laisse à l'organisme la possibilité de choix. L'ouverture du programme génétique augmente au cours de l'évolution pour culminer avec l'humanité». (Jacob, 1981, p. 28).

22 «Apprendre, c'est éliminer». (Changeurs, 1984, p. 7).

23 «Mais tout apprentissage est un métissage». (Serres, 1991, p. 22).

24 «Apprendre est un acte complexe et fragile: il suppose la volonté d'assumer fidèlement un héritage passé pour ouvrir un chemin d'avenir». (Coutel, 2001, p. 90).

25 «L'apprentissage une transaction, un échange entre l'apprenant et un membre de sa culture plus expérimenté que lui». (Vygotskij, 1934/1854, p. 223).

26 «Il est impossible de comprendre l'activité mentale si l'on ne prend pas en compte l'environnement culturel et les ressources qu'il propose, ces mille détails qui donnent à l'esprit sa forme et sa portée». (Bruner, 1996, p. 45).

27 «Ce qui est vital aujourd'hui, ce n'est pas seulement d'apprendre, pas seulement de réapprendre, pas seulement de désapprendre mais de réorganiser notre système mental pour réapprendre à apprendre". Autrement dit, il s'agira pour chacun "d'apprendre à réapprendre et à réapprendre à apprendre". (Morin, 1977, p. 14).

28 «L'homme est la seule créature susceptible d'éducation» (Kant, 1886/1981, p. 8).

Dal punto di vista cognitivo, l'educabilità comporta aspetti ideologici ed epistemologici, chiamati in causa in tutte e tre le principali teorie: Piaget (l'intelligenza si costruisce attraverso l'attività); Vygotskij e Bruner (importanza della mediazione sociale nello sviluppo); la psicologia cognitiva (la meta-cognizione).

Ma l'apprendimento ha come interlocutore privilegiato il sapere. Quando l'apprendimento che coglie tutto l'arco della vita si distacca dal soggettivo, diventa un prodotto, un patrimonio culturale per una collettività, incorporandosi fortemente nei tempi e nelle azioni.

Le prospettive recenti mettono l'accento sui saperi in costruzione e sui saperi meta-cognitivi, contestualizzati ed affettivi che meglio andrebbero rielaborati rispetto ai riferimenti dell'autore (Barth, 1993; Le Boterf, 1997). In una prospettiva esistenziale di apprendimento non formale, saremmo tentati di concludere, con Prost, che, «nell'età dei saperi, la pedagogia non è più indispensabile» (Prost, 1985).

4. Philippe Meirieu: Perché insegnare oggi

Lettre à un jeune professeur. Pourquoi enseigner aujourd'hui è un'opera dal titolo esplicitamente ispirato alla *Lettera ad un giovane poeta*, di Rainer-Maria Rilke, che per Meirieu assume il carattere di testamento culturale, in seguito al rifiuto del rinnovo del mandato per la carica di direttore dello IUFM dell'Accademia di Lione. Ci presenta le sue riflessioni sul "mestiere" di insegnante in forma di atto di fede, sottolineando la missione di natura didattica, civica e politica che l'insegnante riveste nella società contemporanea. Si rivolge in prima persona agli insegnanti per rafforzare l'importanza della loro avventura e per confidare le sue preoccupazioni sul futuro dell'educazione. La più importante raccomandazione: non organizzare la disciplina, organizzate il lavoro. Perché progettare la scuola e progettare l'insegnamento è ancora possibile e decisamente necessario:

Avete il desiderio di trasmettere e la passione di insegnare [...] È per questo che siete diventati professori o che state per diventarlo. Non per sfinirvi nel ripetere gli argomenti di una disciplina. Non per crollare sotto il peso di riforme ministeriali contraddittorie e di istruzioni ufficiali esoteriche. [...] Vorrei dimostrarvi che potete essere totalmente coinvolti nella trasmissione del sapere e, contemporaneamente, assumere la dimensione politica del vostro lavoro. Poiché nel cuore stesso dell'atto di insegnare si gioca l'educazione del cittadino e si costituisce una società democratica²⁹.

29 «Vous avez le désir de transmettre et la passion d'enseigner. Vous voulez apprendre à lire et dessiner aux enfants, enseigner l'histoire, les mathématiques, l'éducation physique ou l'électronique à des adolescents. C'est pour cela que vous êtes devenu professeur... ou que vous allez le devenir. Pas pour vous épuiser à faire de la discipline. Pas pour crouler sous des réformes ministérielles contradictoires et des instructions officielles ésotériques. [...] Je voudrais vous montrer que vous pouvez être totalement investis dans la transmission des savoirs et assumer, en même temps, la dimension politique de votre travail. Car c'est au cœur même de l'acte d'enseigner que se joue l'éducation du citoyen et que se construit une société démocratique... Pour les jeunes professeurs et pour les autres aussi... pour tous ceux qui sont concernés par l'avenir de notre Ecole, j'ai voulu n'éluider aucune question et me situer là où, aujourd'hui, les tensions sont les plus vives. [...] Pour vous et les plus anciens, aussi. Pour ceux qui doutent et veulent comprendre, pour ceux qui croient encore en l'École et l'avenir, j'ai voulu me situer là où les tensions sont les plus fortes et l'arête la plus vive. À mes risques et périls». (Meirieu, 2005, pp. 4-5).

Per il percorso filosofico di Meirieu, oltre al volume di riferimento, il richiamo va alla vasta produzione dell'autore, fra cui compaiono anche molti commenti ad autori classici della pedagogia, riproposti e riletti. Fra i riferimenti maggiori: (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*; (1998). *Enseigner scénario pour un métier nouveau*; (1999). *Des enfants et des hommes, littérature et pédagogie: La promesse de grandir*; (1999). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*; (1999). *Repères pour une éducation nouvelle. Enseigner et (se) former*; (2006). *Frankenstein pedagogue*. (2011) *L'Ecole est finie*.

Più che un libro, la *Lettera* è un atto di speranza, per aiutare gli insegnanti a sviluppare e preservare gli entusiasmi e sostenerli nei momenti difficili in cui si confrontano con forme di chiusura e corporativismo che rendono faticoso mantenere visioni ottimistiche e a lungo termine sulla bontà del proprio operato. Non sarà mai possibile tornare ad una presunta "età dell'oro" dell'educazione per sanare i disastri prodotti dalla nostra società. Solo nell'atto stesso di insegnare, nell'"evento pedagogico" un docente trova la sua motivazione e si lascia interamente coinvolgere, cuore e mente. È ciò che, secondo l'autore, rende l'insegnamento umano, in grado di resistere ai tentativi di tecnicismo, alle forme di didattica perentoria e alle perversioni di una valutazione troppo formale.

Concentriamo l'attenzione sulle indicazioni di base offerte agli insegnanti da Meirieu, di chiara matrice kantiana.

- a) *Construire la realizzazione dell'uomo*. Non si apprende per riflesso condizionato, ma attraverso rigorose operazioni mentali. Attraverso la mediazione dei saperi operata dal docente motivato a trasmettere, l'allievo si incontra con la cultura degli uomini e costruisce se stesso, fa divenire l'uomo in sé, si appropria dei saperi. Ma ciò implica che l'insegnante si collochi in un atteggiamento di ricerca-azione nei confronti del proprio operato, sottoposto ad analisi e confronto sui metodi e sulla qualità dei saperi trasmessi.
- b) *Prima di tutto, polarizzare le finalità*. Contro il riduzionismo metodologico e tecnologico, Meirieu ricorda che l'efficacia dei metodi si misura solamente con le finalità. Consapevole di ciò, l'insegnante troverà la forza di scavalcare i limiti della burocrazia, dei dispositivi istituzionali che limitano la progettazione e la valutazione³⁰, per cercare alleanze collaborative con colleghi, partner esterni e ideare attività creative utili al raggiungimento delle finalità formative e culturali che si è prefisso.
- c) *Essere portatore di verità, alterità, democrazia*³¹. E speranza in una società dove la dignità dell'uomo e i rapporti umani non saranno più fondati sulla violenza, sul determinismo socio-culturale e sulla discriminazione nei confronti dei più deboli. Così la scuola diventerà luogo dell'incontro fra le alterità di una società democratica.

Ci sono, nel testo, alcune idee ricorrenti su cui l'autore insiste. Rappresentano i punti di forza della sua concezione formativa. Cerchiamo identificarle e de-

30 «Si nous ne pouvons pas refuser qu'on évalue notre travail, nous ne pouvons accepter, pour autant, qu'on nous impose les critères d'évaluation, terriblement réducteurs, qui dominant aujourd'hui». (Ib., p. 44).

31 «Professionnel de l'apprentissage et militant politique, le professeur se fera accompagnateur de libertés, porteur d'une espérance sociale et politique inouïe». (Ib. p. 11).

linearle, poiché in esse si ravvisano importanti riferimenti *all'universalità, al rigore e alla criticità* kantiane.

Meirieu insiste più volte sul rigore, condizione necessaria per "risvegliare l'umanità nell'uomo"³². Respinge decisamente la distinzione fra insegnamento nella scuola primaria e nella secondaria, anzi, rende universale l'atto di insegnare: «Dove si svolga il vostro insegnamento e qualunque sia il vostro pubblico, insegnate sempre qualcosa a qualcuno»³³. Fra le difficoltà principali dell'insegnamento, annovera più volte «le persecuzioni amministrative derisorie, le decisioni di un meccanismo istituzionale implacabile, [...] il carattere barocco della nostra scuola»³⁴. Vanno interpretate come un ostacolo da superare, utile per ricordarci le finalità più autentiche del lavoro di un docente. Perché, più che sulle difficoltà della professione, Meirieu si sofferma sulle pressioni sociali rivolte al mondo della scuola. Se vogliamo che un individuo immaturo si trasformi in uomo responsabile, dobbiamo comprendere che la trasmissione dei saperi non va concepita come frutto di un riflesso condizionato, ma come conseguenza di motivazione autentica, opportunamente fatta emergere e potenziata dall'insegnante³⁵. Ma la motivazione cade, quando si ritiene di impegnare lo studente in attività che richiedano un inutile sforzo, spinti dalla convinzione che lo sforzo sia positivo in sé e per sé. Lo sforzo è accettato sulla base di esigenze autentiche³⁶: sono le esigenze che fondano la qualità dell'apprendimento, a tutti i livelli.

E proprio con le parole di Kant, Meirieu ci invita a *costruire pensatori buoni e indipendenti*³⁷, in grado, grazie alla scuola, di emanciparsi dall'orizzonte familiare e costruire un rapporto personale col mondo. Rifiuta con solide argomentazioni la polemica attuale tra pedagogia ed efficacia, basata sull'effimera distinzione fra educazione ideale e necessità reali: ci interessa l'efficacia, ma non a prescindere dalle condizioni³⁸. «Utopici per vocazione, i professori rappresentano il futuro»³⁹ e tra l'amore per i ragazzi e quello per il sapere, hanno solo l'imbarazzo della scelta⁴⁰.

Due ci sembrano i punti forti del breve saggio: 1) La mission dell'insegnante va al di là della disciplina scolastica insegnata. La posizione acquista particolare significato se rapportata al periodo di pubblicazione del testo (agosto 2005), poco dopo la crisi delle *banlieues*, quando la pressione sociale esercitata dall'opinione pubblica sulla scuola era massima. 2) A tutte le categorie di insegnanti appartiene uguale dignità, senza distinzioni gerarchiche, poiché le responsabilità educative e il patto formativo caratterizzano e valorizzano ogni insegnamento:

32 «Éveiller l'humanité en l'homme». (Ib., p. 15).

33 «Où que vous enseigniez et quel que soit votre public, vous enseignez toujours quelque chose à quelqu'un». (Ib., p. 18).

34 «des persécutions administratives dérisoires, des décisions d'une mécanique institutionnelle implacable, du caractère baroque de notre école». (Ib., p. 28).

35 «Faire émerger la motivation dans le mouvement même du travail et permettre ainsi à un individu immature et dispersé de se transformer en homme mature, concentré et responsable». (Ib., p. 52).

36 «Plus besoin d'opposer la motivation au travail en des querelles stériles. Plus besoin de gloser indéfiniment sur l'élément qui serait le préalable de l'autre. L'exigence transcende tout cela. Etre exigeant en tout et dans les moindres détails suffit». (Ib., p. 59).

37 «comme nous le proposait Kant à Penser par soi-même». (Ib., p. 70).

38 «nous voulons bien être efficaces mais pas à n'importe quelles conditions». (Ib., p. 74).

39 «Utopiques par vocation, les professeurs sont l'avenir». (Ib., p. 87).

40 «Entre l'amour des élèves et celui des savoirs, nous n'avons pas à choisir». (Ib., p. 75).

commentare un testo, risolvere un problema, insegnare un mestiere non modificano l'atto educativo.

Arrivato ad un punto cruciale del suo percorso di pedagogo, Meirieu con questo testo cede alla tentazione di farne un bilancio. Ma il suo è il bilancio di un'intera generazione di pedagogisti, che ha saputo cogliere lucidamente il cammino percorso dalla collettività, ma ha pure collezionato sogni e progetti che sono stati istituzionalmente delusi o misconosciuti. Anche per i pedagogisti ci sono parole di speranza: non è tutto nero, finché arrivano in sala professori dei giovani insegnanti che hanno letto grandi opere di riflessione sulla pedagogia e in cui traspare il piacere di insegnare.

L'invito agli esperti della formazione e dell'educazione, pertanto, è quello di sbarazzarsi degli sterili dibattiti che soffocano e fanno perdere le prospettive autentiche, per passare il testimone alla giovane generazione la quale, pur vivendo i fenomeni della tolleranza zero, della manipolazione genetica, della cretinizzazione delle masse ad opera dei media, ha un progetto di trasmissione culturale per risvegliare l'umanità nell'uomo. Del resto, "essere professore è un modo particolare di stare al mondo"⁴¹. Non contempla l'accettazione passiva della mediocrità quotidiana – condannata inesorabilmente come routine dell'insignificanza –, perché solo gli educatori "anormali" fanno progredire la pedagogia⁴². E fanno, della scuola, una festa.

Riguardo ai nostri sogni, abbiamo perduto, il tempo dei Lumi è molto lontano. Non ci resta che proseguire il cammino poiché, "credendo nel mestiere di insegnante, avete fatto professione di futuro"⁴³.

5. Franc Morandi: conciliare l'uomo con la sua libertà

Non educiamo solamente per educare, ma anche per realizzare un fine: perfezionare, conciliare l'uomo col mondo e con la sua libertà, costruire il progresso collettivo, inventare, sono tutte «opere dell'educazione che rinviano necessariamente ad una riflessione d'ordine filosofico. Quali legami uniscono filosofia ed educazione? *Philosophie de l'éducation* vuole illustrare come la filosofia si sforzi di interrogare i sensi di questo interrogativo e vuole presentare il movimento di idee educative, dall'antichità alla post-modernità, attraverso la riflessione dei grandi filosofi e pensatori: Socrate, Platone, Aristotele, Rabelais, Descartes, Comenius, Rousseau, Kant, Comte, Bachelard, Bergson, James, Dewey, ecc. Tali riflessioni sono legate ai temi contemporanei ed alle dimensioni concrete dell'educazione (il sapere, l'azione, il rapporto con l'alterità, ecc.)» (Morandi, 2005, p. 6).

Altri testi di riferimento per la nostra analisi delle affinità kantiane in Morandi sono rappresentati da: (2005a). *Conater, cognition et professionnalisation*; (2005b). *Modèles et méthodes en pédagogie*; (2005c). *Pratiques et logiques en pédagogie*; (2006). *Introduction à la pédagogie*.

Per affrontare lo specifico della filosofia dell'educazione, Morandi ricorda come, tradizionalmente, la pedagogia si avvalga tanto della filosofia dell'educazio-

41 «être professeur, c'est une manière particulière d'être au monde». (Ib., p. 9).

42 «ce sont toujours les éducateurs des "anormaux" qui ont fait progresser la pédagogie». (Ib., p. 17).

43 «car en choisissant le métier de professeur, vous avez fait profession du futur». (Ib., p. 88).

ne e della formazione, quanto delle tecniche attraverso le quali la filosofia dell'educazione attua le sue prospettive: l'uno e l'altro aspetto interagiscono e ri-configurano perennemente i problemi e le relazioni educative⁴⁴. È per tale ragione che la pedagogia (riflessione fondamentale e tecnologia) suscita ancora numerosi dibattiti e attiva continuamente ricerche sperimentali, mentre fa nascere le utopie più folli e riceve gli attacchi sociali più violenti: la pedagogia, infatti, non è mai disciplina neutra.

Quali sono le linee guida che, nel corso della storia, hanno collegato filosofia ed educazione? Quali i rapporti instaurati nelle varie epoche? L'indagine dell'autore comincia da lontano e si articola nei tre momenti del pensiero antico, moderno e post-moderno. Nella prima fase il percorso privilegia le dimensioni dell'educazione, "termine insufficiente per contenere il pensiero educativo"⁴⁵, nella seconda entra nello specifico della filosofia dell'educazione e ne approfondisce le problematiche in ordine ai fini ed ai valori secondo prospettive kantiane, per concludere elevando la filosofia dell'educazione al rango di pensiero critico attraverso il contributo della critica nietzschiana e gli interrogativi sui limiti dell'operato pedagogico, sul non-insegnabile, e sulla resistenza dei soggetti-oggetti dell'evento educativo.

Morandi affronta in chiave epistemologica la natura della ragione educativa, con richiami a Montesquieu e a Condorcet, che la collocano tra etica e politica. Non manca il riferimento al principio di responsabilità dell'educazione nella storia, in consonanza col pensiero di H. Arendt.

La situazione educativa quale emerge dalla filosofia dell'educazione, dialoga con il sapere, con l'azione, ma soprattutto con l'altro. Proprio per questo Morandi sostiene che educare significa sostanzialmente comunicare, entrare in relazione con l'altro per costruire un senso comune. L'alterità è, contemporaneamente, intesa come la dimensione dell'altro che è se stesso (Ricoeur), che proietta la sua situazione nel futuro (Jonas), che determina l'autonomia etica della persona (Ricoeur e Levinas), affinché diventi reciprocità del sé e dell'altro, il "toi aussi" di Ricoeur.

Nella parte conclusiva, osservando il mondo attuale della post-modernità, l'autore ne identifica gli elementi di decostruzione e di rottura con la tradizione, superabili solo attraverso la stipulazione di nuovi contratti formativo-antropologici che vadano a integrare quelli del passato: contratto naturale (Serres) contratto per un'etica del futuro (Jonas).

Più che giustificare il ruolo rivestito dalla filosofia nel mondo dell'educazione, Morandi si propone di circoscriverne le aree di influenza attraverso una triplice distinzione: a) filosofia dell'educazione, che si occupa soprattutto di indicare all'educazione e alla formazione come vanno interpretati i saperi tipici della dimensione umana e tutte le strutture dell'esistenza di natura artistica, politica, sociale, ecc; b) filosofia per l'educazione, che comprende tutte le riflessioni educative e tutte le pratiche pedagogiche che richiedono orientamenti ed interrogativi filosofici; c) filosofia *tout court*, poiché al pedagogo, all'insegnante e al formatore, serve decisamente l'affiancamento del filosofo e della filosofia. È certamente possibile riportare le aree di intervento della filosofia dell'educazione

44 Cfr. altro testo dell'autore, dove il termine 'pedagogia' «Désigne le processus des actions d'éducation, d'enseignement et de formation: enseigner, apprendre, instruire et former relèvent à la fois de l'activité pédagogique et de l'ordre des idées qui en guident l'exercice». (Morandi, 1997, p. 141).

45 «mot insuffisant pour contenir la pensée éducative». (Morandi, 2005, p. 25).

ai grandi domini dell'educazione e della formazione: formazione intellettuale, educazione morale ed etica, educazione del corpo, educazione artistica, educazione politica e formazione del cittadino, funzioni sociali e politiche dell'educazione ed altro.

Se la filosofia dell'educazione debba pertanto essere interpretata, coerentemente con l'inquadramento precedente, come *scienza prima* dell'educazione, Morandi nel testo non chiarisce esplicitamente.

Partendo da queste premesse, il percorso di Morandi sofferma la riflessione su tre problematiche, ritenute particolarmente significative per il dibattito attuale: 1) la collocazione e lo spazio sempre maggiore occupato dalla filosofia negli ambiti della cultura e delle pratiche sociali; 2) la crisi dell'educazione contemporanea, a partire dalle cause, per cercare un senso e una ragione; 3) quali sono i collegamenti fra il primo e il secondo punto? Quale, la posta in gioco che spinge un'educazione in crisi a recuperare la dimensione filosofica e la sensibilità artistico-culturale, per passare da una pedagogia degli obiettivi ad una pedagogia della cultura?

Conclusione

Ciò che la riflessione degli studiosi esaminati non fa emergere, a nostro avviso, è come, nel rinnovare i percorsi della libertà educativa della comunità, la nuova cultura filosofico-antropocentrica che si prospetta, debba kantianamente fare i conti con i contemporanei paradigmi si senso:

Oggi, a muovere la riflessione dell'uomo, non è più soltanto questa sua naturale disposizione alla ricerca e alla conquista di nuovi orizzonti di verità. C'è un'esigenza ulteriore, diversa, inedita nelle sue dimensioni e potenzialità: è quella legata al nuovo modo di concepire il senso non più come senso del finito, in rapporto indissolubile al senso dell'infinito, ma come senso di onnipotenza che, generato in ambito scientifico-tecnologico, ha profondamente pervaso la società, vuoi in termini di consapevolezza, vuoi in termini di inconsapevolezza (Dalle Fratte, 2006, pp. 72-73).

La richiesta di contributi filosofici proveniente dai domini dell'educazione è oggi concreta e pressante: che significa educare, che significa formare? L'educazione pone alla filosofia domande sui saperi, sui valori, sul senso. Attraverso le risposte dei filosofi, l'evento educativo scopre gli elementi di labilità che lo contraddistinguono, e, paradossalmente, i suoi elementi di stabilità, in uno spazio caratterizzato da cultura, individuo e società. La società, infatti, non può smettere di educare, così come un essere umano non può smettere di esistere, se non attraverso un'azione suicida. Le indicazioni di senso vanno però identificate in riferimento alle filosofie del conoscere, dove è possibile ritrovare quell'anello riflessivo che genera la coscienza ed i valori. Si tratta di un meta-livello dove è possibile riscoprire la ragione non più come luogo dell'originario e dell'essenziale, ma come assunzione dell'evoluzione come compito educativo.

Ma la comprensione critico-filosofica dei fenomeni della formazione passa in grande misura attraverso l'analisi dei legami che intercorrono tra rappresentazione e formazione. La rappresentazione interroga il processo di formazione come istanza cognitiva, e lo definisce come processo che si iscrive in una co-costruzione di saperi generata dalle linee di rappresentazione riflessiva individuale, sociale e professionale. L'attività di rappresentazione è dunque l'elemento centra-

le di una pragmatica della formazione, è la forma modellizzatrice della costruzione dell'insegnante e della competenza professionale: "le nostre idee sono azioni", affermava William James, è dunque nella confluenza di pratiche professionali e dell'analisi delle loro logiche che il lavoro riflessivo trova il modo di pilotare l'azione, fonte della dinamica rappresentazionale e specchio delle problematiche formative. Sempre su questo versante, vengono rispettate le esigenze kantiane dell'equilibrio del teorico e dell'empirico.

Le forme *a priori* dell'educazione non possono aver origine soggettiva, perché non esiste un soggetto costituito come tale, indipendentemente da un oggetto. Ma se il conoscere formativo è un processo, un formarsi continuo, un progressivo svelarsi di quello che chiamiamo l'oggetto, anche il soggetto che vive di quei contenuti che in lui si *con-formano* parteciperà di questo progredire e ne costituirà, contemporaneamente, il punto più alto. In questo reciproco co-implicarsi, soggetto e oggetto rimandano alle componenti simboliche e analogiche della formazione e alla natura stessa del suo essere, che è coscienza, essere nel modo più originario e profondo, da cui deriva l'heideggeriano *esserci* (*Dasein*).

Sul versante di modellizzazione, Morandi fa un passo ulteriore: recupera il principio della tri-polarità cognitiva e pragmatica dell'attività riflessiva e semiotica di Peirce, la quale suggerisce l'integrazione rappresentativa del pratico, del praticabile, e della pratica.⁴⁶ Anche il tempo determina diverse tipologie di rappresentazione riflessiva: tempo percepito dalle diverse civiltà, tempo percepito nelle diverse età della vita determinano trasformazioni notevoli delle rappresentazioni formative. L'affettività, inoltre, opera spesso impartendo una forte prospettiva dinamica alle rappresentazioni cognitive e modificando gli aspetti epistemologici ed etici che intervengono nella modellizzazione di una pratica professionale.

Identificare un problema nella pratica professionale e sottoporlo ad analisi riflessiva, non significa semplicemente condurre una narrazione, ma rielaborare una riflessione teorica, sociale e storica, partendo dall'esperienza interna-esterna. I quattro fattori da sottoporre a modellizzazione, riguardano le discipline insegnate, le situazioni d'apprendimento, la conduzione della classe in un contesto di rispetto delle diversità, l'esercizio della responsabilità educativa e dell'etica professionale. Per questa via si recupera il valore obiettivo della morale tanto approfondito da Kant.

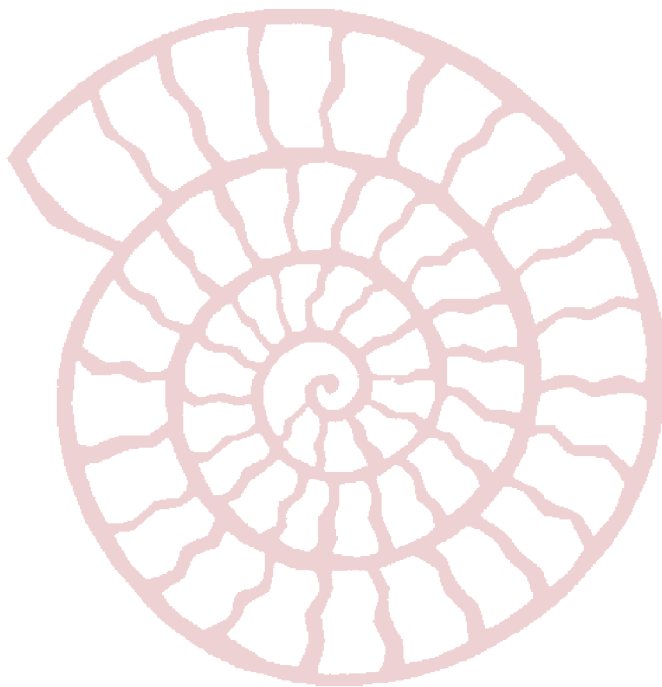
Tanto l'analisi dei rapporti tra filosofia ed educazione, quanto le indicazioni paradigmatiche dei legami rappresentazione-formazione ci sembrano basati su presupposti di derivazione congiuntamente kantiana e costruttivista, che cercano di fondare il protocollo giustificativo dell'azione educativa e formativa su elementi riflessivi e fenomenologici volti a valorizzare il ruolo dell'interpretazione soggettiva e intersoggettiva della realtà, in funzione del contesto relazionale in cui si opera. Nel chiaro rifiuto di un positivismo che si esprima come determinismo anti-soggettivista, incapace di comprendere la complessità del vivere umano. Se il carattere kantiano della «vera filosofia non è dato soltanto dalla luce che essa spande su certi punti fondamentali, ma dall'ombra che essa lascia sussistere su tutto il resto» (Martinetti, 1938, p. 24), questo pare proprio uno di quei problemi su cui è meglio lasciare l'ombra.

46 «la tri-polarité cognitive et pragmatique de l'activité réflexive et sémiotique (Peirce) suggère l'intégration représentative du pratique, du praticable et de la pratique». (Ib., p. 20).

Riferimenti bibliografici


- Barth, B. M. (1993). *Le Savoir en Construction*. Paris: Retz.
- Beillerot, J. (1999). *L'éducation en débats. La fin des certitudes*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2002). *Pédagogie: chroniques d'une décennie (1991-2001)*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (2000a). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (2000b) *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J., Wulf, C. (eds.) (2003). *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*. Paris: L'Harmattan.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coutel, C. (2001). *Pourquoi apprendre?* Saint Sébastien-sur-Loire: Pleins Feux.
- Dalle Fratte, G. (2006). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione*. Roma: Armando.
- Danvers, F. (1992). *700 mots-clés pour l'éducation: 500 ouvrages recensés: 1981-1991*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Danvers, F. (2003). *500 mots clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq Cedex: Presses Universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2004). *L'éducateur face au réel: Du rapport au réel au rapport à l'Autre*. Villeneuve d'Ascq Cedex: Presses Universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2005). *La validation des acquis et de l'expérience: enjeux et perspectives*. Villeneuve d'Ascq Cedex: Université Charles De Gaulle,
- Danvers, F. (2006). *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*. Villeneuve d'Ascq Cedex: Presses Universitaires du Septentrion.
- de Certeau, M. (1982). *La Fable mystique xvie-xviii siècle*. Paris: Gallimard.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris: UNESCO.
- Fain, M., Cifali, M., Enriquez, E., Cournout, J. (1987). *Les Trois Métiers impossibles*. Paris: Les belles Lettres.
- Imbert, F. (1983). *Si tu pouvais changer l'école*. Paris: Le Centurion.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogiques*. Matrice-Vigneux: A. Colin.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Matrice-Vigneux: A. Colin.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. Matrice-Vigneux: A. Colin.
- Imbert, F. (1994). *Mediations, institutions et loi dans la classe*. Paris: ESF.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible Métier de pédagogue. Practis ou poïésis, éthique ou morale*. Paris: Editions Sociales Françaises (ESF).
- Imbert, F., Cifali, M. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris: PUF.
- Jacob, F. (1981). *Le jeu des possibles. Essai sur la diversité du vivant*. Paris: Fayard.
- Kant, I. (1886/1981). *Traité de pédagogie*. Paris: Hachette.
- Kant, I. (2007). *Anthropology, History, and Education*. Vol. a cura di Zoller, G., Louden, R. B. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kant, I. (2007). *Essays regarding the Philanthropinum*. In *Anthropology, History, and Education*. Vol. a cura di Zoller, G., Louden, R. B. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant (pp. 98-106). New York, NY: Cambridge University Press.
- Lacan, J. (1986). *Éthique de la psychanalyse*. Paris: Seuil.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Malherbe, J.-F. (1996). *L'incertitude en éthique*. Montréal: Fides.
- Martinetti, P. (1938). *Morale, religione, filosofia*. Milano: Biancardi.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1998). *Enseigner scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1999). *Des enfants et des hommes, littérature et pédagogie: La promesse de grandir*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1999). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris: ESF.

- Meirieu, P. (1999). *Repères pour une éducation nouvelle. Enseigner et (se) former*. Lyon: Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (2006). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.
- Meirieu, Ph. (2005). *Lettre à un jeune professeur. Pourquoi enseigner aujourd'hui*. Paris: Editions Sociales Françaises (ESF) – France Inter.
- Morandi, F. (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris: Nathan.
- Morandi, F. (2005). *Philosophie de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Morandi, F. (2005a). *Conater, cognition et professionnalisation*. Paris: L'Harmattan.
- Morandi, F. (2005b). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris: Nathan.
- Morandi, F. (2005c). *Pratiques et logiques en pédagogie*. Paris: Nathan.
- Morandi, F. (2006). *Introduction à la pédagogie*. Paris: Armand Colin.
- Morin, E. (1977). *La méthode I. La Nature de la Nature*. Paris: Le Seuil.
- Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris: Éditions du Seuil.
- Serres, M. (1991). *Les Cinq Sens*. Paris: Grasset.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Myšlenie i re . Psicholodi eskie issledovanija*. Moskva-Leningrad Tr. it. (1954). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbera.





Studi / Studies



Mente, cervello, educazione: la “forza” dinamica dell’intelligenza

Mind, brain, education: the dynamic “force” of intelligence

Diana Olivieri

Università Ca’ Foscari, Venezia

diana.olivieri@univirtual.it

ABSTRACT

Developing learning objectives that reflect the idea that intelligence is constituted by an expandable repertoire of abilities, and that therefore it is possible, through personal efforts, to make it increase in an incremental way, is the pedagogic imperative of the XXI century.

In fact, intelligence or “adaptive behaviour” is connected to cognitive modifiability and plasticity, which finds a solid neuroscientific base in the ecological plasticity of the brain. Drawing on the idea of intelligence as a modifiable entity, a force that drives the organism to change itself, by sustaining the possibility of teaching intelligence and that human beings may continue to improve their cognitive functioning up to the end of their days, Feuerstein method not only lines up to neuroscientific research, but straight to the laws of Physics.

Passing from the analogy that mechanical physics allows us to make among a conception of intelligence as dynamic agent and the physical concept of oscillatory motion, it is possible to come to define intelligence as a physical force able to maximize the future liberty of action, conducting the individual system toward the best of the possible futures.

A new pedagogical culture, calling itself to the new methods of cognitive enrichment, to educational neuroscience and incredibly to the laws of physics, emphasizes how academic results and critical thinking must constitute two indispensable outcomes of learning today, for whatever age group.

Sviluppare obiettivi d’apprendimento che riflettano l’idea che l’intelligenza sia costituita da un repertorio espandibile di abilità e che quindi sia possibile, attraverso gli sforzi personali, farla aumentare in modo incrementale, è l’imperativo pedagogico del XXI secolo. L’intelligenza o “comportamento adattivo” è infatti connessa alla modificabilità e alla plasticità cognitiva, che trova un solido fondamento neuroscientifico nella plasticità ecologica del cervello.

Basandosi su un’idea di intelligenza come entità modificabile, una forza che guida l’organismo a cambiare se stesso, sostenendo la possibilità di insegnare l’intelligenza e che l’essere umano possa continuare a migliorare il proprio funzionamento cognitivo fino alla fine dei suoi giorni, il metodo Feuerstein si allinea non solo alla ricerca neuroscientifica, ma addirittura alle leggi della Fisica.

Passando dall’analogia che la fisica meccanica ci consente di fare tra una concezione dell’intelligenza come agente dinamico e il concetto fisico di moto oscillatorio, è possibile arrivare a definire l’intelligenza come forza fisica capace di massimizzare la futura libertà d’azione. Una forza tale da condurre il sistema individuo verso il migliore dei futuri possibili.

Una nuova cultura pedagogica, appellandosi ai nuovi metodi di arricchimento cognitivo, alle neuroscienze dell’educazione e incredibilmente alle leggi della Fisica, enfatizza oggi come i risultati accademici e il pensiero critico debbano costituire due esiti irrinunciabili dell’apprendimento, per qualunque fascia d’età.

KEYWORDS

Intelligence, Dynamic assessment, Cognitive modifiability, Educational neuroscience, Law of Physics.

Intelligenza, Assessment dinamico, Modificabilità cognitiva, Neuroscienze dell’educazione, Leggi della Fisica.

Introduzione

Il termine intelligenza è una parola carica di significato. È difficile da misurare e ancor più difficile da definire, eppure ci sentiamo di affermare che l'essere umano sia l'animale più intelligente presente sulla Terra.

È probabile che l'intelligenza umana sia oggi prossima al suo limite evolutivo, come sembrano suggerire varie linee di ricerca. Questo limite evolutivo è definito dalle leggi della Fisica, alle quali è inevitabilmente soggetto il nostro cervello.

Potremmo pensare, ad esempio, che i processi evolutivi possano aumentare il numero di neuroni del nostro cervello o aumentare la frequenza con cui questi neuroni scambiano informazioni tra loro, e che tali cambiamenti possano renderci più brillanti, in una parola più *intelligenti*.

Eppure le indagini neuroscientifiche sembrano suggerire che soluzioni del genere si troverebbero comunque a dover fare i conti con i limiti fisici, limiti riconducibili alla natura stessa del neurone e degli scambi chimici statisticamente rumorosi attraverso i quali i neuroni comunicano. Informazione, rumore ed energia sono inestricabilmente connessi, e tale connessione esiste ad un livello termodinamico.

Le leggi della termodinamica, quindi, impongono un limite all'intelligenza neuronale, leggi che si applicano universalmente, che si tratti del cervello di uccelli, primati, pesci o insetti. Ma l'essere umano possiede pacchetti di neuroni più piccoli e più densamente connessi, una configurazione che ha dimostrato un impatto reale sull'intelligenza.

È possibile raggiungere livelli di intelligenza superiore agendo collettivamente, attraverso lo scambio e la mediazione cognitiva tra individui già massimamente intelligenti a livello strutturale.

Nel 2005 i neurobiologi Gerhard Roth e Ursula Dicke dell'Università di Bremen in Germania, hanno raccolto e definito numerosi tratti che, secondo loro, predicono l'intelligenza tra le specie, misurata in termini generali sulla base della complessità dei comportamenti messi in atto. La loro previsione risulta addirittura più efficace del quoziente di encefalizzazione (che stima la capacità cranica rispetto alla massa corporea).

La sola stretta correlazione con l'intelligenza starebbe nel numero di neuroni presenti nella corteccia, sommato alla velocità dell'attività neuronale, che diminuisce all'aumentare della distanza tra neuroni e aumenta con il livello di mielinizzazione degli assoni¹.

Assoni più sottili risparmierebbero spazio e consumerebbero meno energia, tuttavia la natura, intelligente com'è, sembra averli creati già tanto sottili, quanto è il caso che essi siano; se fossero più sottili l'apertura casuale dei canali di comunicazione renderebbe gli assoni troppo rumorosi, che tradotto significa che invierebbero troppi segnali anche quando il neurone non dovrebbe affatto scaricare. È dunque plausibile che gli assoni di cui disponiamo abbiano già raggiunto il loro limite fisico di perfezionamento, oltre il quale sopraggiungerebbero nuove problematiche.

Probabilmente siamo già molto vicini ad essere tanto intelligenti, quanto un'intelligenza a base neuronale può essere.

È altrettanto plausibile che, al contrario, non esista alcun limite funzionale di

1 La mielina è uno strato grasso di isolamento che consente agli assoni di trasmettere i segnali più rapidamente.

“insuperabilità” per il cervello, del tipo esemplificato dal limite della velocità della luce.

La mente umana, diversamente dal cervello, può espandersi senza il bisogno di ulteriori evoluzioni biologiche, attraverso la mediazione di altre menti significative. Dopotutto gli insetti sociali per eccellenza, le api, fanno proprio questo: agiscono di concerto e formano un'entità collettiva molto più intelligente di quanto non lo sia la somma delle sue parti.

Se Roth ha ragione, allora i piccoli neuroni presenti nei primati avranno un duplice effetto: primo, consentire un maggiore incremento numerico di cellule corticali con l'aumentare delle dimensioni del cervello; secondo, consentire una comunicazione più ravvicinata.

Balene ed elefanti sono ragionevolmente intelligenti, ma i loro grossi neuroni e i loro grossi cervelli conducono inevitabilmente ad alcune inefficienze. La densità di impacchettamento dei neuroni è infatti molto più bassa, e questo significa che la distanza tra neuroni è maggiore e la velocità degli impulsi nervosi è molto più bassa.

Nei fatti, i neuroscienziati hanno recentemente osservato un pattern simile nelle variazioni presenti tra esseri umani: le persone con linee di comunicazione neuronali più rapide tra le loro aree cerebrali sembrano essere anche più intelligenti.

In uno studio condotto nel 2009 da Martijn P. van den Heuvel dell'University Medical Center Utrecht nei Paesi Bassi, che ha sfruttato la risonanza magnetica funzionale per immagini per misurare direttamente in che misura le varie aree cerebrali comunicano tra loro – ossia se comunicano attraverso un numero esiguo o elevato di aree intermedie è emerso che percorsi più brevi tra aree cerebrali correlavano con un quoziente intellettivo più alto.

Sempre nel 2009 i neuroscienziati Edward Bullmore e Olaf Sporns hanno ottenuto risultati simili, mettendo a confronto la memoria di lavoro di 29 individui sani, per poi utilizzare le registrazioni magnetoencefalografiche prese dallo scalp dei soggetti per stimare la rapidità del flusso di comunicazione tra aree cerebrali. Gli individui che mostravano una comunicazione più diretta e rapida tra neuroni erano anche coloro che avevano una migliore memoria di lavoro.

Il funzionamento della memoria di lavoro, quindi, è un ottimo correlato neuroscientifico del livello di intelligenza.

A questo punto possiamo azzardarci a parlare dell'esistenza di una vera e propria *fisica del pensiero*.

1. La memoria di lavoro come correlato neuroscientifico dell'intelligenza

In termini neuroscientifici, la memoria di lavoro è una funzione chiave della cognizione umana, che dipende dall'adeguata neurotrasmissione di dopamina corticale e che consiste nell'ampliamento dello spazio di pensiero per lasciare il posto alle unità d'informazione necessarie all'atto mentale. Generalmente a emergere dalle scansioni fMRI² è una correlazione negativa dominante in tutte le regioni inte-

2 Per identificare le regioni cerebrali implicate nella memoria di lavoro, è possibile eseguire una risonanza magnetica funzionale e confrontare l'attività presente durante un compito di memoria di lavoro con quella presente durante un compito di confronto (cfr. Cohen et al., 1994).

ressate, con una diminuzione maggiore nel potenziale di legame dei recettori della dopamina (D1), associata ad un maggiore aumento della memoria di lavoro.

Inoltre, ci sono aspetti del funzionamento cerebrale, come il consumo energetico indicato dal metabolismo del glucosio, che si associano strettamente al fattore generale dell'intelligenza (g). Ossia, più un individuo è "intelligente", meno volume cerebrale utilizzerà e quindi consumerà meno energia per elaborare un compito, rispetto a un individuo di intelligenza media (Jausovec, 2000).

Sappiamo oggi che una serie di aree dei lobi frontali e parietali del cervello sono strettamente e causalmente associate all'intelligenza generale (Jung & Haier, 2007).

In particolare, è stato dimostrato che i cambiamenti della capacità della memoria di lavoro legati ad un allenamento costante (14 ore di training per 5 settimane) si associano a cambiamenti nel potenziale di legame dei recettori dopamina-1 sia nella corteccia prefrontale³ che in quella parietale.

Comprendere i contributi della corteccia prefrontale alla memoria di lavoro è centrale per la comprensione delle basi neurali della cognizione di alto livello.

Un'intrigante caratteristica del cervello adulto è la sua capacità di modificarsi strutturalmente e funzionalmente in risposta a stimoli esterni. Questa plasticità del sistema nervoso adulto è stata al centro degli sforzi di ricerca per decenni. Gli antecedenti storici delle idee sui cambiamenti cerebrali in relazione a fattori esperienziali possono essere fatti risalire all'Antica Grecia (cfr. Diamond, 2001) e hanno catturato l'immaginazione di scienziati, filosofi e scrittori.

Nel XVIII secolo si ipotizzava che il tessuto nervoso potesse rispondere all'esercizio con una crescita fisica. Anche Charles Darwin (1874) allude all'impatto dell'ambiente sul cervello nella sua descrizione dei conigli selvatici come dotati di un cervello più grande rispetto ai conigli addomesticati.

Il cervello conserva la sua capacità di mantenersi chimicamente e anatomicamente plastico fino a un'età avanzata⁴.

2. Cambiare la prospettiva sull'intelligenza

Il concetto e la concezione stessa di intelligenza stanno cambiando.

La sua forza dirompente, la sua natura alternativamente vincolante ed emancipatoria influenza la ristrutturazione stessa dell'educazione e della società in generale.

Un tempo l'intelligenza era considerata come un'entità fissa e immutabile (ossia come una costante, e non come una variabile) e per dimostrarne la presenza era necessario ottenere valutazioni positive delle proprie abilità, evitando di dare dimostrazione di inadeguatezza.

In tal senso la manifestazione concreta dell'intelligenza corrispondeva alla performance al compito, che avrebbe potuto dare soltanto due esiti possibili: capacità o incapacità.

- 3 La corteccia prefrontale è un'area associativa particolarmente sviluppata nell'essere umano che va incontro a uno sviluppo anatomico estremamente lento che la porta ad essere matura solo nell'adulto.
- 4 Gli effetti dell'arricchimento sulla corteccia visiva, osservati in ratti adulti, può essere ugualmente osservata anche nei ratti anziani. Anche l'amigdala mostra proprietà plastiche in risposta alle influenze ambientali.

La valutazione di incapacità contribuiva a generare una concezione di sé fortemente negativa che, come la psicologia ci insegna, può influenzare qualunque sforzo successivo.

Secondo questa concezione, infatti, sforzo e abilità sono correlati negativamente e doversi sforzare molto per riuscire a eseguire un compito è considerato un segnale di scarsa abilità (Resnick & Hall, 1998).

Sviluppare obiettivi d'apprendimento che riflettano l'idea che l'intelligenza sia costituita da un repertorio espandibile di abilità e che quindi sia possibile, attraverso gli sforzi personali, farla aumentare in modo incrementale, è l'imperativo pedagogico del XXI secolo.

Considerare la possibilità che l'intelligenza assuma un valore variabile, capace di aumentare in modo incrementale, corrisponde a riconoscere la possibilità e la *volontà* di investire energie per imparare qualcosa di nuovo o per aumentare il proprio livello di comprensione e padronanza del compito.

Gli obiettivi d'apprendimento andranno in tal caso associati all'opposta inferenza che sforzo e abilità sono positivamente correlati, per cui uno sforzo maggiore darà origine e renderà più evidente una maggiore abilità.

Lo sforzo continuo è dunque la chiave per sbloccare il proprio potenziale d'apprendimento.

Allora l'intelligenza può essere insegnata.

In tempi non sospetti Arthur Whimbey e colleghi (1975) ci hanno spinto a riconsiderare le nostre idee fondamentali sull'intelligenza e a mettere in questione l'assunto secondo il quale le capacità geneticamente ereditate siano immutabili.

I due autori offrono evidenze del fatto che certi interventi possano effettivamente favorire il funzionamento cognitivo degli studenti, dal livello prescolare fino all'età adulta, dimostrando in breve la possibilità di fare dell'intelligenza un oggetto d'insegnamento.

Istruendo al problem solving, alla metacognizione e al pensiero strategico, gli studenti del loro gruppo di ricerca mostrarono non solo un aumento dei punteggi di quoziente intellettivo, ma anche approcci più efficaci al lavoro scolastico.

Tuttavia i partecipanti allo studio smettevano di utilizzare le tecniche cognitive proposte, non appena le specifiche condizioni del training venivano rimosse. Non emergeva, insomma, la generalizzabilità delle strategie acquisite (le strategie insegnate non raggiungevano il desiderato livello di *abitudine mentale*), né alcuna forma di ritenzione mnemonica di quanto appreso in termini funzionali (gli studenti non erano in grado di giudicare per conto proprio quando sarebbe stato utile rimettere in uso tali strategie di nuova acquisizione: Resnick & Hall, 1998).

Per accogliere i nuovi apprendimenti, il cervello deve generare più connessioni sinaptiche tra le sue cellule. A tal proposito è emerso come i punteggi di Q.I. tendano ad aumentare negli anni (cfr. Kotulak, 1997). Questi incrementi sono un'ulteriore conferma del fatto che, invece di essere fissa e immutabile, l'intelligenza sia flessibile e soggetta a grandi cambiamenti, *sia verso l'alto che verso il basso*, a seconda del tipo di stimolazione che il cervello riceve dal suo ambiente.

Questo significa, e Feuerstein come vedremo ce lo ha insegnato bene, che ciascuno di noi è simultaneamente "dotato" e "ritardato" (cfr. Feuerstein et al., 1980).

3. Dall'assessment statico all'assessment dinamico

L'intelligenza o "comportamento adattivo" è connessa alla modificabilità e alla plasticità cognitiva, che trova un solido fondamento neuroscientifico nella plasticità ecologica del cervello. In tal senso, le strutture cognitive sono anche strutture neurofisiologiche.

Secondo una concezione classica (ormai superata) dell'intelligenza, il quoziente intellettivo (QI) corrisponderebbe alla rilevazione delle abilità attuali di un soggetto a confronto con la popolazione d'appartenenza. Si assume perciò non solo che ogni individuo impari allo stesso modo, ma anche che tutti gli individui siano diversi e abbiano abilità d'apprendimento diverse.

I test standard sull'abilità cognitiva generalmente misurano i prodotti degli apprendimenti precedenti e quindi fanno pesantemente affidamento sull'assunto che tutti gli esaminati abbiano avuto opportunità paragonabili di acquisire le abilità che saranno misurate.

Tradizionalmente, le misure dell'intelligenza generale ottenute attraverso il testing identificano il rapporto tra età mentale ed età cronologica, oppure un punteggio di deviazione rispetto alla performance attesa per una determinata fascia d'età.

Queste misure sono dette procedure di assessment statico e mettono in primo piano le conoscenze acquisite in precedenza, in termini di valore di quoziente intellettivo o di punteggi di profitto; esse non contemplanò modificazioni che puntino a livelli crescenti di performance nelle loro procedure.

Nell'approccio psicometrico, l'accento è posto su aggregati di dati relativi alla performance, mentre i "picchi" e i "crolli" nella performance sono ripartiti in modo proporzionale nel punteggio generale.

Nell'assessment dinamico, al contrario, i picchi nella performance sono equiparati a indicatori del potenziale di sviluppo cognitivo dell'esaminato, e non a errori di misura⁵.

Gli indicatori dinamici sono strumenti particolarmente utili per misurare un concetto d'intelligenza più vicino a una sua definizione come *la propensione dell'individuo ad andare incontro a cambiamenti in direzione di livelli superiori di adattabilità, modificabilità o cambiamento, a seguito dell'adattamento cerebrale* (Detterman & Sternberg, 1982; Tzuriel, 1997; Tzuriel & Kaufman, 1999).

Anche se le ricerche in merito sono ancora in fase embrionale, sembra proprio che l'educazione possa agevolare lo sviluppo di una *riserva cognitiva*.

L'apprendimento e altre forme di performance intellettuale sono dinamici per natura e quindi un approccio statico all'assessment che enfatizzi i prodotti piuttosto che i processi non potrà mai rendere giustizia alla valutazione o alla modificazione dell'intelligenza umana.

L'intelligenza, in base ai lavori neuropsicologici di Luria (1966, 1973) è meglio concepibile come una serie di processi cognitivi dinamici, piuttosto che come abilità fisse e statiche.

Luria, proprio come Feuerstein e i suoi colleghi (1979), considera infatti il cervello come un *sistema autoplastico*, in grado di cambiare e di adattarsi all'ambiente.

5 Sono due le caratteristiche fondamentali dell'assessment dinamico: determinare il potenziale di cambiamento dello studente quando viene assistito, ed offrire una misura in prospettiva futura sul cambiamento della performance, indipendente da un qualunque aiuto esterno.

Dal punto di vista educativo, è la plasticità o “modificabilità” dell’intelligenza ad essere sia l’elemento più importante, sia quello che richiede ulteriori spiegazioni.

La modificabilità dell’intelligenza psicometrica può essere definita come tutti quei fattori responsabili delle *fluttuazioni* verso l’alto e verso il basso di un punteggio osservato ad un test per il quoziente intellettivo, intorno al punteggio “reale” di quell’individuo.

Come fanno notare i fisici (ad es. Heisenberg, 1958), un buon modo di intendere la natura degli eventi consiste nel cambiare gli eventi stessi⁶.

I risultati di ricerca indicano chiaramente che i punteggi di QI vanno soggetti a cambiamenti (Grigorenko & Sternberg, 1998) e che questi cambiamenti sono solitamente connessi alle opportunità educative offerte.

Bereiter (1962) sostiene che la sola valutazione ragionevole di una pratica educativa misurerà tratti modificabili, un’idea sembra avere origine in Vygotsky (1934/1962, 1930/1978).

In netto contrasto con gli approcci più orientati al prodotto, tipici della valutazione psicometrica classica ed edumetrica, l’assessment dinamico – individuale o di gruppo – rappresenta la prima fase nel collocare e riconoscere le difficoltà manifestate dallo studente (Craig, 1991; Gupta & Coxhead, 1988; Resing, 1993). È, infatti, un modo per valutare il potenziale nascosto o la capacità di riserva individuale secondo una metodologia diagnostica fluida, orientata al processo, flessibile e impegnativa.

4. La rivoluzione educativa del metodo Feuerstein: la teoria della modificabilità cognitiva

Oggi è scientificamente accettato che il miglioramento cognitivo aiuti gli esseri umani a superare le loro carenze e ad avanzare nel loro sviluppo, consentendo loro di rispondere in modo efficace alle sfide dell’esistenza.

Il lavoro di Feuerstein degli ultimi 60 anni ha dimostrato che la ferma convinzione nella modificabilità umana contribuisce al miglioramento del potenziale umano e della condizione umana in generale e che può restituire a individui e intere comunità un funzionamento produttivo e contributivo, in grado di influenzare la produzione del potenziale di cambiamento sociale.

Allievo di Piaget (dal quale recupera l’idea di *assimilazione della modificabilità*: cfr. Piaget, 1950, 1972), Reuven Feuerstein sostiene l’idea che la cognizione sia una variabile, e che quindi l’intelligenza sia modificabile, a partire da qualsiasi condizione e a qualunque età.

Ne consegue che un adeguato intervento educativo potrà produrre cambiamenti strutturali o nello stato dell’organismo, prodotti da un deliberato programma d’intervento che facilita la produzione di una crescita continua, rendendo l’organismo ricettivo e sensibile alle fonti interne ed esterne di stimolazione (Feuerstein, 1980). Ciò trova applicazione non solo sui bambini di età scolare, ma anche sugli adolescenti e sulle loro scelte di carriera, sugli adulti che contribuisco-

6 Prima di poter osservare le azioni degli atomi direttamente come possiamo fare oggi, era possibile inferirne la natura e le modalità d’azione attraverso la creazione di condizioni in cui ci si aspettava che sarebbero cambiati, per poi osservare gli effetti di questi presunti cambiamenti su altre variabili, più direttamente osservabili.

no all'economia attraverso l'uso che fanno delle loro abilità in ambito lavorativo, e agli anziani che intendono mantenere le loro abilità esistenti e impararne di nuove per contrastare gli effetti del declino.

La teoria di Feuerstein della modificabilità cognitiva strutturale (Feuerstein et al., 2003) rappresenta un approccio olistico ai problemi legati a bassi livelli di performance cognitiva, un processo attivo e globale che include l'intera gamma delle funzioni cognitive e non, legate al pensiero e alla personalità. Con essa l'autore intende spiegare lo sviluppo differenziale delle abilità cognitive in individui diversi, ma biologicamente simili, proponendo un modello alternativo sul modo stesso di verificarsi dell'apprendimento.

Per le dinamiche della sua teoria-intervento, Feuerstein trae ispirazione anche dalla psicologia sociale e dalle tematiche più costruttiviste, in cui il pensiero del primissimo Piaget si sovrappone a quello di Vygotsky. Anzitutto, espande il modello piagetiano (S-O-R) fino ad includere un essere umano, solitamente un genitore adulto, che frappone se stesso due volte, prima tra l'organismo (il bambino) e lo stimolo, e poi di nuovo tra l'organismo (il bambino) e la risposta.

Da Vygotsky (1930/1978), invece, attinge ai concetti di mediazione come "motore" che guida lo sviluppo e di "zona di sviluppo prossimale", rappresentata dalla distanza tra il livello evolutivo attuale, determinato dal problem solving indipendente e il livello del potenziale determinato attraverso il problem solving "mediato".

La prospettiva di Feuerstein (2000) promuove, in particolare l'idea originale di Vygotsky riguardo la nostra abilità di misurare il potenziale d'apprendimento latente.

Il suo metodo consente di attingere a risorse cognitive inesprese o *potenziali*, attraverso lo strumento della mediazione, principale responsabile della modificabilità cognitiva.

Imparare ad imparare – o nei termini di Feuerstein, la modificabilità cognitiva – è una funzione diretta di quella che viene definita *esperienza d'apprendimento mediato*, intesa come quella componente psicologica della trasmissione culturale, il cui compito all'interno di una specifica cultura è quello di dotare gli individui della *plasticità cognitiva*.

Secondo il principio della neuroplasticità cerebrale, a cui Feuerstein si ispira, le connessioni neurali e la sinaptogenesi vengono continuamente rimodellate dall'esperienza e ambienti ricchi possono innescare la codifica di proteine in grado di modificare la capacità stessa di apprendere, un fenomeno che permane per tutta la vita (Lovden et al., 2010). Come gli atleti hanno bisogno di allenare i loro muscoli, così ci sono molte abilità cognitive che necessitano di training perché i cambiamenti cerebrali si mantengano.

Feuerstein e colleghi (1981) definiscono le esperienze di apprendimento mediato come il passaggio delle strutture cognitive generali da un individuo esperto ad un individuo inesperto meno capace. La funzione del mediatore è quella di osservare il modo in cui colui che apprende affronta la soluzione del problema. Il problema dato è quindi un espediente che consente al mediatore di osservare il processo di pensiero del soggetto che sta imparando.

Scopo ultimo dell'apprendimento mediato è lo sviluppo dei requisiti cognitivi indispensabili per l'apprendimento diretto⁷.

7 L'applicazione pratica dei principi teorici sviluppati da Feuerstein e dalla sua équipe fa uso di un insieme articolato e organico di strumenti, riconducibili a due sistemi prin-

Poiché la valutazione del potenziale richiede un' esplorazione costante per riuscire a raggiungere quelle aree che risultano "nascoste" nella performance manifesta dell'individuo, una risposta inaspettata di alta qualità segnerà la presenza di una riserva di capacità di elaborazione inutilizzata ma disponibile, che può servire da punto di partenza per ulteriori indagini.

Se quindi nel modello psicometrico classico le risposte occasionali di livello estremo sono considerate fluttuazioni casuali, Feuerstein considera invece i valori estremi presenti nei dati come un'informazione diagnostica sui potenziali punti di forza e di debolezza del funzionamento cognitivo.

Il programma di Feuerstein, in breve, promuove negli insegnanti la coltivazione fertile e prosperosa di veri pensatori critici, trovando la sua più adeguata applicazione in tutte quelle situazioni in cui vi sia come finalità l'adattabilità e la flessibilità della persona⁸.

Reuven Feuerstein, lavorando con bambini svantaggiati, ha sfidato la nozione prevalente di intelligenza come entità fissa con la sua teoria della modificabilità cognitiva, considerando l'intelligenza piuttosto come una funzione dell'esperienza e della mediazione da parte di individui significativi (genitori, insegnanti, figure d'accudimento, pari) presenti nel proprio ambiente di riferimento.

Questa moderna teoria propone un'idea tutta nuova di intelligenza come *entità modificabile*, sostenendo la possibilità di insegnare l'intelligenza e che l'essere umano possa continuare a migliorare il proprio funzionamento cognitivo fino alla fine dei suoi giorni.

Feuerstein non è solo. A sostenere questa stessa idea che l'intelligenza possa essere insegnata e appresa sono, tra gli altri, anche David Perkins (1995), promulgatore della teoria della *learnable intelligence*, e Umberto Margiotta (2011), che identifica nella modificabilità cognitiva un potente strumento di empowerment e definizione dell'identità.

Con loro altri studiosi di ambito pedagogico adottano oggi un modello mentale che considera l'intelligenza come una serie di comportamenti che possono essere insegnati e appresi, e secondo il quale tutti gli esseri umani possono continuare a svilupparsi e migliorarsi per tutto il corso della loro vita.

È evidente quanto strettamente i fondamenti logici del metodo Feuerstein si allineino non solo con la ricerca neuroscientifica, ma addirittura con le leggi della fisica, la scienza dura per eccellenza.

5. La meccanica dell'intelligenza

Feuerstein definisce l'intelligenza come una forza che guida l'organismo a cambiare se stesso e che cambia la struttura del pensiero e delle reazioni per rispondere ai bisogni che le si manifestano davanti e che cambiano davanti ai suoi oc-

cipali: il LPAD (Learning Propensity Assessment Device), la componente che valuta la modificabilità dell'individuo, e che precede l'implementazione del PAS (Programma di Arricchimento Strumentale) per lo sviluppo assistito di specifiche funzioni cognitive comuni a qualunque area di contenuto (Feuerstein et al., 2008).

8 Effetti migliorativi sono emersi per lettura (cfr. Brainin, 1983; Muttart, 1984; Samuels & Conte, 1986) matematica (cfr. Walker & Meier, 1983; Link, 1985), problem solving (cfr. Markus & Meadows, 1988), abilità generale, concetto di sé e affettività (cfr. Pendlebury, 1985; Rothan, 1989).

chi. È un agente dinamico dotato di energia, instabile e che risponde al bisogno dell'individuo di modificarsi per potersi adattare alle situazioni e affrontarle con successo.

Le neuroscienze offrono evidenza empirica non solo della modificabilità delle funzioni mentali individuali, non solo del cambiamento della struttura del comportamento e dei processi mentali, ma soprattutto della effettiva relazione di questi cambiamenti con il *cambiamento fisico strutturale e funzionale del sistema nervoso*.

A questo punto, attingendo all'interesse che da sempre nutro per la Fisica, possiamo sfruttare la fisica meccanica per provare a definire un modello d'intelligenza che tenga conto tanto della posizione psicometrica, quanto della teoria di Feuerstein.

Considerando l'intelligenza una quantità misurabile dotata di un carattere dinamico, possiamo attribuirle un movimento, nello specifico un *moto* oscillatorio, poiché determina un andamento periodico per il suo modo di ripetersi nel tempo.

In questo tipo di movimento, al crescere di t il corpo di massa m si sposta dal punto O verso un punto a destra, sino a raggiungere la massima distanza $+C$; a questo punto il corpo inizia un moto di ritorno (negativo), passa per il punto O e prosegue sino a raggiungere la massima distanza $-C$; il corpo ora inizia il moto nel verso iniziale (positivo), sino a tornare alla distanza $+C$, come mostra la figura seguente:

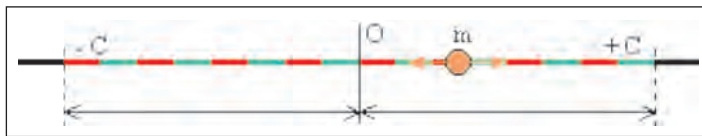


Figura 1: Modello fisico del moto oscillatorio

Il moto oscillatorio è descritto da tre grandezze: 1) l'Ampiezza (ossia la grandezza dello spostamento da $+C$ a $-C$); 2) la Pulsazione (ossia la rapidità di oscillazione); 3) la Fase o *Costante di fase* (che stabilisce la posizione iniziale). Ampiezza e fase iniziale sono costanti e dipendono dai dati iniziali, definiti all'istante $t = 0$. Le oscillazioni avvengono in maniera simmetrica attorno alla posizione di equilibrio. La grandezza interessata al moto – nel nostro caso l'intelligenza – è quindi rappresentata in funzione del *tempo*.

L'origine è l'unico punto di equilibrio e tale equilibrio è un centro, assimilabile al punteggio statico ponderato di quoziente intellettivo, ottenibile con i test standardizzati di uso comune in psicologia.

L'ampiezza (da $-C$ a $+C$ e viceversa), di nostro particolare interesse, è la distanza massima di spostamento del corpo dalla sua posizione di equilibrio e indica la differenza tra il valore massimo e il valore minimo raggiungibile dalla grandezza.

Nel nostro caso, la differenza tra punteggio massimo e punteggio minimo ottenuto ad un test d'intelligenza definisce il potenziale d'apprendimento, poiché rappresenta la massima distanza che il valore dell'intelligenza può assumere, rispetto alla definizione statica di quoziente intellettivo.

Poiché il concetto di potenziale, in sé, non contempla una valutazione in senso positivo o negativo, possiamo riconcettualizzare l'intelligenza come una grandezza dinamica dotata di un'ampiezza che può spostarsi da un valore minimo $-C$, che è il potenziale minimo e che io definisco *zona di involuzione prossima-*

le, a un valore massimo +C che Vygotsky e Feuerstein definiscono come potenziale massimo d'apprendimento o *zona di sviluppo prossimale*.

Passando all'esperienza di tipo mediato, anche in questo caso ritengo che le analogie con la fisica meccanica sono interessanti.

Quando spingiamo un bambino sull'altalena, in determinate condizioni osserveremo una progressiva amplificazione delle oscillazioni. Ciò avviene quando le spinte arrivano al momento giusto, fornendo energia al sistema oscillante invece di toglierla.

Quando ciò avviene si parla di *risonanza*. Dal momento che ogni sistema fisico è caratterizzato da una caratteristica frequenza di risonanza, affinché ci sia risonanza la pulsazione della forza esterna dovrà essere uguale a quella che il sistema avrebbe in assenza di quest'ultima.

In condizioni di risonanza, è possibile raggiungere sollecitazioni tali da perturbare la struttura del sistema oscillante. In tal caso parleremo di *cambiamenti strutturali*.

Analogamente, se all'intelligenza imponiamo una forza esterna di tipo impulsivo e con un periodo ben preciso che ne disciplini il movimento, il moto oscillatorio diventerà "forzato".

Consideriamo un termine forzante (un mediatore) e un oscillatore armonico forzato (l'intelligenza che subisce le sollecitazioni dell'esperienza di apprendimento mediato): il mediatore esterno che imprime la "spinta" al sistema cognitivo del soggetto mediato non fa altro che entrare in risonanza con quest'ultimo, condizione indispensabile perché l'esperienza sia di vero apprendimento mediato e di autentica modificazione cognitiva strutturale.

Anche in questo caso, il ritmo dell'esperienza mediata dovrà corrispondere a quello che il soggetto mediato avrebbe se fosse in grado di auto-mediarsi (riprendendo l'analogia con l'altalena, se fosse in grado di darsi la giusta spinta da solo).

Nel caso di due pendoli, si dice che uno fa risuonare l'altro alla propria risonanza, un po' come avviene quando il mediatore trasferisce le sue competenze cognitive sul soggetto mediato.

Nel moto del pendolo semplice, quando lo spostamento è massimo, l'energia del sistema è totalmente energia potenziale. Ugualmente, quando lo spostamento dell'intelligenza raggiunge il suo picco massimo, Feuerstein parla di potenziale d'apprendimento.

In termini fisici, possiamo quindi affermare che il metodo Feuerstein mira allo spostamento della fase iniziale in senso positivo (ossia in avanti: $\Delta + C$), attraverso l'imposizione di oscillazioni forzate che determinano una diminuzione dell'ampiezza di oscillazione.

Nell'oscillatore forzato, infatti, a cambiare è il *punto di equilibrio* (corrispondente al valore statico di QI) rispetto al quale avvengono le oscillazioni.

Dato che il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein (1980) deriva dalla sua teoria implicita sulla natura dell'intelligenza, a questo punto possiamo definire con maggiore chiarezza il rapporto esistente tra il metodo Feuerstein e la misura dell'intelligenza che esso propone.

In definitiva, il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein:

- a) consente di spostare in avanti la fase iniziale $\Delta + C$), dando al valore di QI statico un nuovo punto di equilibrio (0);
- b) fa diminuire l'ampiezza di oscillazione del potenziale d'apprendimento, impedendo che la performance cognitiva raggiunga valori troppo bassi ($\beta - C$).

Ad uno spostamento in avanti della fase (corrispondente all'intelligenza cristallizzata) si associa, infatti, una diminuzione dell'ampiezza di oscillazione del potenziale d'apprendimento (corrispondente all'intelligenza fluida)⁹.

Il metodo Feuerstein, in definitiva, imprimendo all'intelligenza (una grandezza dinamica dotata di moto oscillatorio semplice) un elemento esterno forzante (il mediatore), determina un cambiamento della sua condizione iniziale o "cambiamento di fase" che le consente di far raggiungere il massimo potenziale d'apprendimento possibile per il sistema mediato (il soggetto che apprende).

6. La formula dell'intelligenza: massimizzare la libertà d'azione

Descrivere l'intelligenza come una *forza fisica* che massimizza la libertà futura d'azione aggiunge un nuovo aspetto all'intelligenza, troppo spesso dimenticato: a livello collettivo, l'intelligenza ha il potere di cambiare il mondo.

I sistemi intelligenti sono dispositivi di sopravvivenza che aumentano le loro possibilità di sopravvivenza massimizzando una sola ed unica quantità: la libertà d'azione.

Nel 2013 i fisici Alex Wissner-Gross e Cameron E. Freer hanno proposto un'interessante nuova equazione che riassume tutto ciò che abbiamo sostenuto fino ad ora.

È un'equazione fisica molto semplice, che tuttavia può guidarci a prendere decisioni e che rende i nostri comportamenti intelligenti, secondo la nuova concezione incrementale dell'intelligenza, promossa da Feuerstein in avanti, *misurabili* e *osservabili*, aggiungendo una nuova forza fisica reale al mondo, la forza dell'intelligenza:

$$F = T \nabla S$$

dove F è la forza, T è la temperatura del sistema, S è il tasso di entropia di tutti gli stati raggiungibile nell'orizzonte di tempo (τ). Infine, il simbolo ∇ è detto operatore Nabla calcola la direzione della forza e corrisponde all'operatore gradiente che "punta" nella direzione dello stato dotato della massima libertà d'azione¹⁰.

Ciò significa che S corrisponde a puntare in una direzione con la massima libertà d'azione. Infine la moltiplicazione con T indica che quanto maggiore è il nostro potere di azione, tanto maggiore potrà essere la forza dell'intelligenza.

Non è un caso che l'equazione dell'intelligenza sia molto simile alla formula dell'*energia potenziale* $F = -\nabla W_{\text{pot}}$, dove W_{pot} è l'energia potenziale in ogni punto dello spazio. Si tratta dell'energia posseduta da un oggetto, a causa della sua posizione o del suo orientamento rispetto ad un campo di forze.

La forza F spinge in direzione di una minore energia, ecco perché la forza di

9 Gli interventi che sfruttano il metodo Feuerstein appaiono in grado di influenzare prima di tutto l'intelligenza fluida (e quindi la memoria di lavoro) e i processi di assimilazione, e solo in un secondo momento l'intelligenza cristallizzata e i processi di accomodamento (cfr. Cattell, 1971).

10 Il termine Nabla deriva dal nome di uno strumento musicale a corda della tradizione ebraica europea, il nebel, simile a un'arpa, ovvero simile a una viola o ad un violino ma avente una cassa acustica di profilo triangolare, che richiama appunto quella di un delta rovesciato.

gravità ci spinge nella direzione del centro della terra. È la direzione che una palla prenderebbe se la si lasciasse rotolare a cominciare da quel punto. La *forza* di questa forza sarà determinata da quanto è ripido il pendio: ad una ripidità maggiore corrisponderà una forza maggiore.

Proprio come una palla viene spinta verso il basso dalla forza gravitazionale per raggiungere lo stato di minima energia, così i sistemi intelligenti vengono spinti dalla forza dell'intelligenza in un futuro dotato del minimo possibile di limitazioni alla volontà personale.

Tornando all'equazione dell'intelligenza, quello che ci dice è che l'intelligenza è una *forza diretta* F , che spinge nella direzione di uno stato di maggiore libertà d'azione. T è un tipo di temperatura che definisce la forza complessiva (ossia le risorse disponibili) posseduta dal sistema intelligente (il calore, infatti, produce lavoro, proprio come accade ad un motore a vapore: ad un aumento di calore corrisponde un aumento di forza). Infine S è la "libertà d'azione" di ciascuno stato che può essere raggiunto dall'intelligenza, entro un orizzonte temporale (τ). L'orizzonte temporale corrisponde a quanto può spingersi lontano l'intelligenza nella sua capacità predittiva del futuro.

Wissner-Gross e Freer (2013), a tal proposito, utilizzano la nozione di *entropia* S , per esprimere la *libertà d'azione* nel futuro. La forza dell'intelligenza punta proprio in quella direzione.

Proprio come molte altre leggi o equazioni fisiche, l'idea di base è semplice. L'intelligenza è:

- una forza che mantiene aperte varie opzioni di scelta;
- una forza che non ama essere intrappolata.

L'intelligenza deve poter prevedere il futuro e cambiare il mondo in una direzione che conduca il sistema individuo al "migliore futuro possibile".

Per poter prevedere il futuro, un sistema intelligente dovrà osservare il mondo e creare un modello dello stesso. Poiché il futuro non è deterministico, la previsione sarà necessariamente basata su alcune *euristiche*.

Migliore sarà la previsione del futuro, migliore sarà il cambiamento che potremo effettuare sul mondo nella direzione desiderata, maggiore sarà l'intelligenza attribuibile al sistema.

In quanto sistemi intelligenti, noi desideriamo assicurarci il migliore futuro possibile, che corrisponde ad un futuro in cui non ci si senta in trappola.

Per arrivarci, cerchiamo di prevedere i futuri possibili, adattando l'orizzonte temporale della nostra previsione, in modo da renderla abbastanza affidabile da poter prendere una decisione.

A questo punto passiamo in rassegna tutti gli stati possibili, assegnando un valore di libertà d'azione (S) a ciascuno di essi.

In questa mappa di stati possiamo scegliere lo stato che possiede il più alto potenziale per le azioni future, lo stato che ci conferisce la massima libertà e il massimo potere personale. Ciò richiede di possedere un modello del funzionamento del mondo, nonché la capacità di determinare lo stato attuale del sistema, per scegliere in che direzione muoversi.

Se lo stato a cui aspiriamo non è raggiungibile se non sforzandosi, allora dovremo imporre una forza F sul mondo in quella direzione. È questa la *forza dell'intelligenza*.

La temperatura T rappresenta il potere o le "risorse" in nostro possesso per raggiungere lo stato desiderato. Più potere abbiamo, maggiore sarà la forza che potremo imporre.

Spostandoci nel tempo e nello spazio, dobbiamo costantemente convalidare lo stato desiderato e adeguare di conseguenza la direzione in cui ci muoviamo. Questo adattamento o adeguamento è necessario, perché il nostro modello del futuro è solo una previsione vaga e, nell'andare avanti, i nostri modelli interni del mondo devono essere costantemente aggiornati in base ai dati di realtà.

6.1. Considerazioni sulla forza fisica dell'intelligenza

La forza dell'intelligenza è dunque *una forza fisica reale* e in quanto tale è anche osservabile. Chiunque legga il mio saggio, sullo schermo di un computer o in formato cartaceo, sa che le singole lettere dell'alfabeto da me trascritte sono in un ordine che non esisterebbe se un'intelligenza non avesse imposto una forza sul mondo fisico. L'intelligenza, infatti, influenza direttamente il mondo, nelle piccole e nelle grandi cose.

Oggi siamo finalmente in grado di descrivere l'intelligenza come una forza che modifica il mondo fisico, tuttavia la componente più problematica della formula dell'intelligenza sta nel determinare il livello di entropia o "disordine" del sistema (S) e la temperatura T accessibile al sistema intelligente.

Si potrebbe sostenere che questa equazione sia inutile, non essendo ancora ben definita, tuttavia occorre ragionare in termini di approssimazione.

Dobbiamo ammettere che l'intelligenza non può conoscere tutti i possibili stati futuri, né l'effettiva libertà d'azione di ciascuno stato.

Occorre ugualmente sottolineare le interessanti implicazioni educative di questa formula: intanto l'intelligenza necessita di un modello dinamico del mondo.

Per poter stimare la quantità (in termini di praticabilità, ossia di possibilità d'azione) degli stati futuri, il sistema intelligente ha bisogno di un modello del mondo, da utilizzare per simulare gli stati futuri e stimare i rischi, i costi e la libertà d'azione per ciascuno di questi stati.

Questo significa anche che, poiché l'intelligenza si muove in una certa direzione nello spazio di scelta, essa deve ri-valutare gli stati futuri e correggere le previsioni e la direzione.

Il nostro cervello è lo strumento di cui disponiamo per poter fare previsioni (attraverso le associazioni), correggerle e direzionarle.

L'intelligenza, poi, deve poter massimizzare la "temperatura" T nell'equazione per aumentare la sua forza (l'impatto per cambiare lo stato del mondo).

Quando gli esseri umani hanno imparato a utilizzare l'energia (come il fuoco) e a trasformarla in forze fisiche (come nel motore a vapore), essi hanno aumentato la loro influenza sul mondo. Osservare gli stati futuri quindi non basta: l'intelligenza per esprimersi ha bisogno di avere il potere di trasformare la conoscenza dello stato futuro desiderato in una forza propulsiva che spinga nella direzione giusta.

Il potere necessario per raggiungere lo stato desiderato è una risorsa che deve essere sempre tenuta in considerazione quando cerchiamo di prevedere la libertà d'azione nel nostro futuro.

6.2. Allora cos'è un sistema intelligente?

È intelligente qualunque sistema che sia in grado di creare una forza nella direzione di una maggiore libertà di agire.

La migliore delle idee, se non può essere attualizzata, non è intelligente. I classici test di quoziente intellettivo misurano solamente la previsione del futuro, ma non misurano l'altra componente dell'intelligenza, ossia il potere d'azione.

A volte sistemi semplici ma molto forti regolano il mondo e i sistemi "intelligenti" soccombono perché non sono in grado di agire.

Non avere alcuna libertà d'azione è una condizione mortifera. La libertà futura d'azione indica sostanzialmente un aumento della probabilità di sopravvivenza del sistema intelligente.

Il metodo Feuerstein è una tecnica che dimostra come sia possibile aumentare la forza dell'intelligenza attraverso due passaggi:

fare previsioni migliori del futuro, il che significa poter identificare gli stati di massima libertà d'azione (fase di assessment dinamico);

aumentare il potere di spostamento verso la direzione desiderata, aggiungendo più energia o trovando percorsi che richiedano minori risorse (fase di arricchimento strumentale), massimizzando le probabilità di sopravvivenza.

La formula $F = T \nabla S$ spiega il modo in cui l'intelligenza applica al mondo forze che massimizzano la sua futura libertà d'azione.

Riuscire a comprenderla e ad applicarla ci consentirà di agire in modo più intelligente.

Questo significa che potremo porci in una condizione migliore per il futuro, trovando la chiave giusta per agire intelligentemente come individui, famiglie, comunità, compagnie, Paesi, nazioni e genere umano.

Conclusioni

Una nuova cultura pedagogica, appellandosi ai nuovi metodi di arricchimento cognitivo, alle neuroscienze dell'educazione e incredibilmente alle leggi della fisica, enfatizza oggi come i risultati accademici e il pensiero critico debbano costituire due esiti irrinunciabili dell'apprendimento, per qualunque fascia d'età.

La struttura e la chimica cerebrale del bambino cambiano quotidianamente. Ambiente ed esperienze in classe e fuori dall'aula mostrano un impatto profondo su questi cambiamenti.

Il modello *Mind, Brain and Education* (MBE) proposto da Kurt Fischer e colleghi dell'Università di Harvard (2009), mira a insegnare ai bambini a prendere decisioni in modo sistematico, intenzionale e sequenziale, ossia ad essere pensatori critici. Gli strumenti educativi d'elezione per implementare questo modello sono stati categorizzati in quattro aree:

- strategie didattiche in grado di aumentare la capacità del cervello di apprendere e di cambiare lo stato emotivo dei discenti;
- ambienti mediati/arricchiti, che incoraggiano condizioni ottimali per l'apprendimento a scuola, a casa e nella comunità d'appartenenza;
- correzione dei deficit/miglioramento cognitivo, che edificano le fondamenta del pensiero critico;
- strumenti di valutazione (si pensi all'assessment dinamico di Feuerstein), che offrono un feedback a studenti, insegnanti e membri della comunità.

Emerge chiaramente come il metodo Feuerstein rappresenti, in tutto e per tutto, un modello MBE, ossia un modello operativo di collegamento tra mente, cervello ed educazione.

Per applicare il modello MBE, gli adulti presenti nella vita del bambino devono comprendere che i sistemi cerebrali responsabili del controllo degli impulsi, del pensiero critico e di altre funzioni di autoregolazione non maturano prima dei 24 anni di età. Inoltre, è necessario che gli strumenti didattici del XXI secolo siano multidimensionali, piuttosto che unidimensionali.

Se un tempo la preparazione implicava l'addestramento delle persone per lavori specifici, per acquisire una competenza specifica per fare quel determinato lavoro (il *cosa* dell'apprendimento), oggi la preparazione deve offrire agli studenti strumenti che consentano loro di porsi domande e darsi risposte anche in merito al *come* e al *perché*, in modo che possano proporsi anche in caso di lavori completamente nuovi o che presentino problematiche ancora in attesa di ricevere una risposta convincente.

Sappiamo che le evidenze scientifiche stanno cambiando radicalmente le nostre convinzioni comuni sullo sviluppo umano, a sostegno dell'idea che interventi sempre più mirati, tempestivi e precoci possano cambiare il cervello a qualunque età.

Il viaggio verso l'uso delle neuroscienze come fondamento dell'apprendimento è appena iniziato e si offre in un periodo storico fatto di dubbi e incertezze. Mai come ora l'analisi critica, il problem solving, il pensiero creativo e la collaborazione si configurano come capacità essenziali non solo per mantenersi competitivi nell'economia globale, ma addirittura per poter sopravvivere senza essere fagocitati dagli eventi.

Se non riusciamo a comprendere il pensiero creativo, allora non possiamo sperare di avere un sistema educativo che produca individui creativi. Una società che comprende la natura della creatività sarà in grado di promuoverla anche in classe (Root-Bernstein, R.S. & Root-Bernstein, M.M., 2001).

Si avverte il bisogno di un nuovo tipo di educazione sintetica, trans-disciplinare, pionieristica, che non richieda un cambiamento in ciò che viene insegnato, ma piuttosto nel modo di insegnare, il cui scopo sia quello di *produrre generalizzazioni immaginative che possano guidarci verso il migliore futuro possibile*.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter, C. (1962). Using tests to measure change. *Personnel and Guidance Journal*, 41, 6-11.
- Brainin, J. B. (1983). The effects of instrumental enrichment on the reasoning abilities, reading achievement and task orientation of 6th grade under-achievers. *Dissertation Abstracts International*, 43, 1405.
- Bullmore, E., & Sporns, O. (2009). Complex brain networks: graph theoretical analysis of structural and functional systems. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 186-198.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Cohen, J. D., Forman, S. D., Braver, T. S., Casey, B. J., Servan-Schreiber, D., & Noll, D. C. (1994). Activation of prefrontal cortex in a nonspatial working memory task with functional MRI. *Human Brain Mapping*, 1, 293-304.
- Craig, A. (1991). Adult cognition and tertiary studies. *South African Journal of Higher Education*, 5, 137-144.
- Darwin, C. (1874). *The Descent of Man* (2nd ed.). London, UK: J. Murray.
- Detterman, D. K., & Sternberg, R. J. (Eds.). (1982). *How and how much can intelligence be increased?*. Norwood, NJ: Ablex.
- Diamond, M.C. (2001). Enrichment response of the brain. *Encyclopedia of Neuroscience* (3rd. ed.). London, UK: Elsevier Science.

- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park.
- Feuerstein, R. S. (2000). Dynamic cognitive assessment and the instrumental enrichment program: Origins and development. In A. Kozulin & R. Yaacov (Eds.), *Experience of mediated teaming: An impact of Feuerstein's theory in education and psychology. Advances in learning and instruction series* (pp. 147-165). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Feuerstein, R., Falik, L., Rand, Y., & Rafi, S. (2003). *Feuerstein's applied systems: A reader*. Jerusalem: ICELP Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falik, L., & Rand, Y. (2008). *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*. Trento: Erickson. (Original work published 2006).
- Feuerstein, R., Miller, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Mintzker, Y., & Jensen, M. R. (1981). Cognitive modifiability in adolescence: Cognitive structure and the effects of intervention. *Journal of Special Education*, 15, 269-287.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller, R. (1979). Cognitive modifiability in retarded adolescents: Effects of instrumental enrichment. *American Journal of Mental Deficiency*, 83, 539-550.
- Fischer, K., Goswami, U., & Geake, J. (2009). The future of educational neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 4, 68-80.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1998). Dynamic Testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75-111.
- Gupta, R. M., & Coxhead, P. (1988). Why assess learning potential?. In R. M. Gupta & P. Coxhead (Eds.), *Cultural diversity and learning efficiency: recent developments in assessment* (pp. 1-21). New York, NY: St Martin's Press.
- Heisenberg, W. (1958). *The physicist's conception of nature* (A. J. Pomerans, Trans.). New York, NY: Harcourt, Brace. (Original work published 1955).
- Jausovec, N. (2000). Differences in cognitive processes between gifted, creative, and average individuals while solving complex problems: An EEG study. *Intelligence*, 28, 213-237.
- Jung, R. E., & Haier, R. A. (2007). The parieto-frontal integration theory (P-FIT) of intelligence: Converging neuroimaging evidence. *Behavioral and Brain Sciences*, 30, 135-187.
- Kotulak, R. (1997). *Inside the brain: Revolutionary discoveries of how the mind works*. Kansas City, MO: Andrews McMeel.
- Link, F. (1985). Instrumental enrichment: A strategy for cognitive and academic improvement. In F. Link (Ed.), *Essays on the intellect* (pp. 89-106). Alexandria, VA: ASCD.
- Lövdén, M., Bäckman, L., Lindenberger, U., Schaefer, S., & Schmiedek, F. (2010). A theoretical framework for the study of adult cognitive plasticity. *Psychological Bulletin*, 136, 659-676.
- Luria, A. (1966). *Human Brain and Psychological Processes*. New York, NY: Harper & Row.
- Luria, A. (1973). *The working brain: An Introduction to Neuropsychology*. New York, NY: Basic Books.
- Margiotta, U. (A cura di) (2011). *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Markus, D., & Meadows, J. (1988). *Statistical analysis of learning how to learn program based on f.i.e.* Unpublished manuscript, Donalee Markus Ph.D & Associates, Highland Park, Ill.
- Muttart, K. (1984). Assessment of effects of instrumental enrichment cognitive training. *Special Education in Canada*, 58, 106-108.
- Pendlebury, B. (1985). Feuerstein and the i.e. curriculum. *British Journal of Special Education*, 12, 13-15.
- Perkins, D. (1995). *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*. New York, NY: Free Press.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. London, UK: Routledge.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.

- Resing, W. C. M. (1993). Measuring inductive reasoning skills: the construction of a learning potential test. In J. H. M. Hamers, K. Sijtsma, & A. J. J. M. Ruijsenaars (Eds.), *Learning Potential assessment: theoretical, methodological and practical issues* (pp. 219-242). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Resnick, L. B., & Hall, M. W. (1998). Learning organizations for sustainable education reform. *Daedalus: Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 127, 89-118.
- Root-Bernstein, R. S., & Root-Bernstein, M. M. (2001). *Sparks of Genius: The thirteen thinking tools of the world's most creative people*. Boston, MA: Mariner Books.
- Roth, G., & Dicke, U. (2005). Evolution of the Brain and Intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 250-257.
- Rothan, W. (1989). *Interim evaluation of the instrumental enrichment (i.e.) program*. Unpublished manuscript, Student Assessment & Research, Vancouver School Board, Vancouver, BC.
- Samuels, M. T., & Conte, R. (1986). Instrumental enrichment with learning disabled adolescents: is it effective?. *Journal of Practical Approaches to Developmental Handicap*, 11, 4-6.
- Tzuriel, D. (1997, July). *The Cognitive Modifiability Battery (CMB): Assessment and Intervention*. Paper presented at the 6th Conference of the International Association for Cognitive Education, Stellenbosch, South Africa.
- Tzuriel, D., & Kaufman, R. (1999). Mediated learning and cognitive modifiability: Dynamic assessment of Ethiopian immigrant children to Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 359-380.
- van den Heuvel, M. P., Stam, C. J., Kahn, R. S., & Pol, H. E. (2009). Efficiency of Functional Brain Networks and Intellectual Performance. *Journal of Neuroscience*, 29, 7619-7624.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language* (C. E. Hanfmann & F. Vakar, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher mental processes* (M. Cole, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1930).
- Walker, S., & Meier, J. (1983). *Instrumental enrichment program, 1982-83*. New York, NY: Office of Education Evaluation.
- Whimbey, A., Whimbey, L. S., & Shaw, L. (1975). *Intelligence can be taught*. New York, NY: Erlbaum.
- Wissner-Gross, A. D., & Freer, C. E. (2013). Causal Entropic Forces. *Physical Review Letters*, 110, 168702-1-168702-5.



Riscrivere il futuro: innovazione, sfide e prospettive della ricerca educativa e formativa

Rewriting the Future: innovation, challenges and prospects of educational research and training

Alessandra Gargiulo Labriola

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

alessandra.gargiulolabriola@unicatt.it

ABSTRACT

The paper examines the social contexts of innovation related to educational problems typical of our time. The goal is to center the focus on the possibilities of educational research as an absolute resource of innovation to face the challenges of change and to support adults, especially parents, to growth paths that involve and characterize families.

Il contributo si propone di analizzare i contesti sociali dell'innovazione connessi alle problematiche educative tipiche del nostro tempo. L'obiettivo consiste nel centrare il focus sulle possibilità offerte dalla ricerca pedagogica come fonte assoluta d'innovazione per affrontare le sfide del cambiamento e per accompagnare gli adulti, in particolare i genitori, verso percorsi di crescita che coinvolgono e caratterizzano le famiglie.

KEYWORDS

Innovation, Research, Education, Economy, Family.

Innovazione, Ricerca, Educazione, Economia, Famiglia.

Introduzione

Nel Global Innovation Report, *The human factor in innovation*, pubblicato dalla Cornell University di New York, dall' INSEAD Istituto Europeo di Amministrazione degli Affari e dal WIPO, World Intellectual Property Organization (2014), l'innovazione costituisce un elemento peculiare della contemporaneità coincidente con l'idea di "trasformazione" e con il significato del "mutamento di prospettiva"; una sorta di nuova "visione dei Governi", un nuovo pilastro sul quale costruire il futuro dell'uomo in un'ottica di "connectedness" tra cittadini, ricercatori, imprenditori, imprese, governo (Global Innovation Report, 2014). In base a questa interpretazione, il capitale umano di talento, va formandosi secondo due modalità: la prima consiste nel miglioramento delle infrastrutture che ciascun paese può realizzare con la creazione di scuole, collegi, università; la seconda verte su ciò che occorre ai governi, per dotarsi di strumenti in grado di programmare l'attrazione dei migliori talenti, coinvolgendo le forze imprenditoriali e il mondo della ricerca scientifica.

È evidente che i contenuti emergenti dalla lettura del citato documento alludono all'innovazione come alla capacità di creare occasioni di cambiamento umano non soltanto di tipo tecnologico ma, anche, culturale, sociale, educativo. Un cambiamento inteso nel senso di un processo che garantisce risultati o benefici maggiori, apportando in ogni campo del sapere, incluso quello pedagogico, un vero e proprio progresso sociale. Si tratta di un tema che diventa determinante per lo sviluppo delle competenze educative degli adulti e, in questo specifico contesto, è importante sottolineare chiaramente che tra l'innovazione dei sistemi sociali e la ricerca nel campo dei bisogni dell'educazione e della formazione degli adulti esiste un rapporto di reciprocità, essendo i due ambiti epistemici correlati e non distinti. Ad esempio, non si può stimolare l'innovazione sostenibile del mercato tecnologico e competitivo, prescindendo dal confronto politico e sociale sui "progressi educativi" compiuti dall'uomo. Nel formare l'uomo, nel liberarlo dalle sue umane miserie (povertà, fame, guerre, sfruttamento sconsiderato delle risorse umane e ambientali), è necessario innovare il sistema delle politiche sociali al fine di favorire l'avanzamento costruttivo dei processi di modernizzazione del lavoro e dei fattori sociali connessi allo sviluppo delle politiche educative. Tali processi sono stati oggetto della recente indagine condotta dall'Istat *Generazioni a confronto* (2014), da cui emerge che, nell'ultimo quinquennio, le profonde trasformazioni della società vanno identificate con la forte perdita delle rigidità dei percorsi di transizione degli individui nelle diverse fasi della vita: dalla famiglia di origine alla vita di coppia, dallo status di studente a quello di occupato, dallo status di single a quello di coniugato e dall'essere senza figli alla genitorialità (ISTAT 2014). I dati mostrano che, nella società europea, l'analisi dei percorsi di vita che interessano l'esperienza del passaggio generazionale, diventa fondamentale per la comprensione del mutamento sociale. "I percorsi tracciati, la loro durata, la sequenza degli eventi che li caratterizzano, le difficoltà eventualmente intervenute in questi tragitti, determinano l'approdo a specifiche condizioni degli individui e permettono di cogliere la complessità della realtà che li circonda" (ISTAT 2014, 7). Si tratta di comprendere come le esperienze che comportano il ritardato ingresso dei giovani nel mercato del lavoro e la dilatazione dei loro tempi di sviluppo verso lo status di adulto, possano influire su un ritardo più complessivo che incide su tutto il sistema educativo come quello connesso alle politiche sociali che favorisco-

no la crescita personale, l'autonomia, l'uscita dalla famiglia di origine, il diventare genitori.

In questa sede non s'intende però considerare il diverso grado di correlazione tra il modo d'interpretare gli ostacoli che i giovani devono superare per diventare adulti e la persistenza di norme sociali che riguardano la "giusta" sequenza delle tappe che conducono allo stato adulto (ISTAT 2014, 9-16). Si vuole piuttosto sottolineare che il quadro complessivo all'interno del quale andare a collocare le ragioni di questi ritardi, può essere interpretato alla luce degli effetti della crisi economica che dal 1992 in poi, determinò, nel nostro Paese, profondi cambiamenti nella sfera delle politiche sociali e, in special modo, in quella delle politiche educative e formative. Nell'ultimo decennio del secolo scorso, in Italia, infatti, ci fu una rilevante crisi economica che spinse il Governo ad assumere drastici provvedimenti quali, ad esempio, l'abolizione degli interventi straordinari di sostegno economico al Mezzogiorno (Cfr. L.64/1986), la forte riduzione della spesa pubblica e l'aumento delle tasse per ridurre il deficit di bilancio. Anche per le politiche di sviluppo, il Governo decise poi di utilizzare con più efficacia le risorse dell'Unione Europea (i "fondi strutturali": FSE, FESR, etc.)¹ e, contemporaneamente, con il Trattato di Maastricht², furono definiti gli impegni degli Stati membri nell'adottare politiche più rigorose per il contenimento della spesa pubblica. Gli effetti di tali politiche non tardarono ad estendersi alle conseguenze sul mercato del lavoro ma anche e, in particolare, sul sistema dell'istruzione che, oltre ad essere riformato (Cfr. L. 53/2003), vide la riforma del Titolo V della Costituzione Italiana con il trasferimento dallo Stato alle Regioni delle competenze in materia di formazione. Su tali aspetti bisognerebbe fare un ulteriore approfondimento per comprendere meglio le ragioni del ritardo della crescita sociale e di quella economica. Per ora ci basti dire che, anche per questi motivi, le istituzioni regionali furono poste al centro di un processo di trasformazione delle politiche d'intervento destinate ai servizi per l'impiego e alla formazione professionale³.

In anni più recenti, e precisamente, con la crisi speculativa che, nel 2008, ha colpito l'economia americana, le condizioni di benessere sociale non sono poi del tutto migliorate. Anzi, nel nostro paese, sono ancora evidenti le medesime criticità, aggravate da una crisi economica che ha visto per sei anni consecutivi la caduta del PIL e quindi dell'occupazione, spingendo il governo a promuovere l'individuazione di nuove politiche d'intervento che prevedessero il coinvolgimento delle imprese e la riforma del mercato del lavoro⁴. In conseguenza di tutto ciò, l'aggravarsi della situazione socio-culturale è stata poi determinata dal

- 1 Il Fondo Sociale Europeo (FSE) è stato istituito nel Trattato di Roma nel 1957. Il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR) è stato istituito con il regolamento 724/1975 dalla Comunità Europea.
- 2 Il Trattato di Maastricht è stato firmato dai 12 Paesi fondatori della Comunità Europea il 7/2/1992 ed è entrato in vigore il 1/1/1993.
- 3 Il Titolo V della Costituzione Italiana è stato riformato con la legge Costituzionale n. 3/2001.
- 4 Cfr. Legge Treu, n. 196 del 24/06/1997; Legge n. 92 del 28/06/2012; Legge delega 16/12/2014 n. 183 per la Riforma del mercato del Lavoro e del Welfare incentrato sul Jobs Act (Governi M. Monti, G. Letta, M. Renzi). Il Jobs Act si compone di 5 Deleghe al Governo: Ammortizzatori sociali, Servizi per il lavoro e politiche attive, semplificazione procedure e adempimenti, riordino dei contratti, conciliazione vita-lavoro e di 2 Decreti Legislativi approvati dal Governo e dal Consiglio dei Ministri il 24/12/2014).

basso livello di formazione interna alle imprese. A tal proposito, in un'intervista rilasciata a E. Rocca sul tema *Lavoro e welfare aziendale. Le vie del cambiamento*, T. Treu spiega che "la scarsità di innovazione, l'insufficienza qualitativa e quantitativa degli interventi in ricerca e in educazione, la conseguente debolezza del nostro sistema produttivo hanno rappresentato alcune delle determinanti fondamentali della nostra bassa crescita e quindi del basso tasso di occupazione e dell'alta disoccupazione-soprattutto fra i giovani". Su questi punti critici il cammino di cambiamento non è ancora visibile, anche se per migliorare il funzionamento del mercato del lavoro, esistono le premesse per realizzare una buona riforma del welfare. Anche in questo caso, come nota lo stesso Treu, "serve soprattutto un cambio di paradigma". Il welfare deve cominciare dall'attivazione delle persone. Deve iniziare dai bambini poiché non a caso "gli organismi internazionali sottolineano l'importanza del *child care* e *early education* per il benessere e per la crescita dei nostri Paesi. (...)" e deve arrivare a migliorare il ponte fra formazione e mercato del lavoro. Anche "la garanzia giovani appena varata in Italia deve costituire un'occasione per rivitalizzare i servizi all'impiego mobilitando tutti gli operatori affinché prendano "in carico" i giovani che escono dalla scuola e li assistano nella ricerca di lavoro prima che diventino "disoccupati di lunga durata" (Rocca 2014, 37-39). La tendenza a considerare l'innovazione nel quadro complessivo del miglioramento della società e delle condizioni di vita delle persone, riguarda perciò la crescita economica ma, soprattutto, l'innovazione della formazione all'interno dei processi che favoriscono, a livello nazionale, il miglioramento della qualità del capitale umano. Nello stesso ambito, a livello mondiale, la diffusione delle conoscenze e l'investimento sulle competenze e sulla formazione rappresentano un elemento determinante. Il processo di diffusione delle conoscenze e delle competenze, come sostiene l'economista francese T. Piketty, professore dell'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) e dell'École d'économie de Paris è "l'elemento cruciale, il meccanismo che consente al tempo stesso la crescita generale della produttività e la riduzione delle disuguaglianze sia all'interno di ciascun paese sia a livello mondiale, come dimostra il riequilibrio economico attualmente raggiunto da molti paesi poveri ed emergenti, a cominciare dalla Cina, rispetto ai paesi ricchi. Adottando i modelli di produzione e raggiungendo i livelli di qualificazione dei paesi ricchi, i paesi meno sviluppati colmano i ritardi di produttività e accrescono il reddito nazionale. Tale processo di convergenza tecnologica può essere favorito dalle aperture commerciali, ma si tratta fondamentalmente di un processo di diffusione delle conoscenze e di condivisione del sapere – bene pubblico per eccellenza – più che di un meccanismo di mercato" (Piketty, 2014, pp. 43-44).

Dal punto di vista pedagogico è evidente che per generare innovazione nella società globalizzata, bisogna cercare di coniugare le conoscenze pedagogiche a quelle economiche poiché, senza l'educazione allo sviluppo, non si può contribuire alla crescita economica di un paese e, contemporaneamente, senza coniugare i saperi economici ai contesti sociali della pedagogia non è possibile assicurare la crescita culturale e sociale in ogni parte del mondo. A conclusioni analoghe perviene lo stesso T. Piketty quando rileva che "(...) l'assenza di un investimento adeguato nella formazione può impedire a interi gruppi sociali di accedere ai benefici della crescita, o può determinarne la discesa nella scala sociale rispetto a nuovi soggetti entranti, com'è dimostrato dal riequilibrio mondiale attualmente in corso (...). In altri termini, il principale fattore di convergenza – la diffusione delle conoscenze – è soltanto in parte un fattore naturale e spontaneo: esso dipende in larga parte dalle politiche condotte in materia di educazione e di accesso alla formazione e alle competenze adeguate, e dalle istituzioni poste" (Piketty, 2014, p. 46).

1. Processi d'innovazione sociale e competenze educative

Per una visione maggiormente complessiva dei fenomeni connessi ad un approccio che punta ad innovare i sistemi educativi e formativi, gli studi inoltre confermano la necessità di sviluppare nuove forme sociali che, nella prospettiva pedagogica ed axiologica, intendano valorizzare la formazione, lo sviluppo delle competenze, l'organizzazione di dispositivi "aggreganti", inclusi i nuovi spazi di azione per i professionisti della formazione. Per quanto riguarda specificamente il tema delle competenze, è interessante osservare che, a livello nazionale, l'Accordo sui processi di referenziazione delle qualificazioni (2012) che è stato sottoscritto tra il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, le Regioni di Trento e Bolzano, ha segnato un passaggio decisivo nel rinnovamento delle competenze dei cittadini. Questa intesa, mette praticamente in chiaro che "i processi di innovazione sono orientati ad una forte convergenza verso la centralità dell'apprendimento e la centralità della persona, e quindi delle risorse da essa possedute con particolare riferimento alle competenze e alla possibilità della loro validazione e certificazione. In tale contesto assume una rilevanza primaria anche il Quadro Europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente – EQF (European qualification frame work for lifelong learning), quale cornice di riferimento condivisa per il concreto esercizio dei diritti dei cittadini europei a veder riconosciuti i propri percorsi formativi e le esperienze di vita e di lavoro nell'intero territorio comunitario". Il tentativo d'integrare le azioni di formazione alle esigenze del mondo delle organizzazioni, della tecnologia e del lavoro costituisce, pertanto, un chiaro riconoscimento da parte del mondo delle istituzioni politiche al tema delle competenze, tanto più che, nell'ambito delle attività di sviluppo economico, il nostro sistema educativo e formativo, negli anni più recenti, è passato dalla "re-pertorizzazione delle professioni" ai processi di "referenziazione delle qualificazioni"⁵.

In tale prospettiva, U. Margiotta sottolinea come, tra le nuove sfide poste dallo stato sociale attivo, debbano essere prese in considerazione le nuove forme flessibili di organizzazione del lavoro, unitamente ad una visione più ampia delle relazioni sociali nell'ambito della formazione, dell'occupazione e dell'innovazione, le quali assicurano buone prospettive all'occupazione e allo sviluppo della carriera. Tali forme assumono una posizione più strategicamente marcata nel

5 Cfr. La Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, 20 dicembre 2012; l'Accordo sulle referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni. Il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) di cui alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008. L'Accordo ai sensi dell'articolo 4, comma 1 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n.281. L'istituzione dell'European Qualification Framework (EQF), con la Raccomandazione del 23 aprile del 2008, ha rappresentato un passaggio decisivo all'interno del complesso processo di innovazione di tutto il sistema educativo e formativo, con la comune esigenza dei Paesi europei di creare uno spazio condiviso dell'apprendimento permanente (lifelong learning) che metta in luce l'intenzione di valorizzare l'educazione quale "asse culturale" di tutta l'unione dei paesi europei. Rispetto al passato, il mutamento dei fattori economici, sociali e tecnologici, ha comunque inciso considerevolmente sul modo di valorizzare la persona, la sua formazione al lavoro ed il lavoro stesso come, peraltro, nel modo d'intendere la mobilitazione delle risorse umane.

panorama complessivo del sistema produttivo ed economico, mentre all'istruzione in genere e alla formazione in particolare, deve essere riconosciuto un ruolo essenziale "non solo per sostenere l'adattamento dei lavoratori ai processi di flessibilità del lavoro, ad acquisire competenze multifunzionali, autonomia, capacità decisionale e responsabilità personale, ma anche per promuovere la sicurezza occupazionale, preparando i lavoratori a comportarsi con fiducia e sicurezza nelle transizioni professionali ripetute" (Margiotta 2012, 25). Anche l'analisi che emerge da questi processi è strettamente connessa alla considerazione del dopo "crisi": per l'Europa del 2020, dopo la crisi attuale "nulla sarà più come prima" e sarà indispensabile un significativo incremento e aggiornamento dei livelli di qualificazione professionale dei lavoratori. Su questo aspetto, merita precisare che la necessità di elaborare modelli sistemici di sviluppo del sistema educativo-formativo e del *learnfare*, è strettamente correlata alla considerazione di ciò che riguarda le attuali difficoltà del contesto sociale (disoccupazione giovanile). Un corretto approccio esige che la formazione continua, possa rappresentare un vero e proprio volano per il rilancio dell'"innovazione", ovvero, l'occasione permanente di recupero e sviluppo di nuove competenze, di abilità e conoscenze, al cui interno prevedere la "costruzione di un sistema educativo che, a tutti i livelli e in tutti i percorsi, garantisca di sviluppare quelle abilità di apprendimento continue che saranno necessarie per contrastare nel tempo le dinamiche di esclusione che si producono" (Margiotta, 2012, p. 42).

Un passaggio ulteriore, deve essere considerato alla luce delle indagini condotte da M. Tiraboschi, sul disallineamento tra la domanda e l'offerta di lavoro nelle politiche del sistema d'istruzione che non considerano lo specifico riferimento sia al profilo della integrazione e/o della transizione dalla scuola al lavoro, sia al sistema di placement che dovrebbe garantire il raccordo collaborativo tra scuola e impresa, tra istituzioni formative e aziende. In tale sistema viene considerato come determinante lo strumento culturale e formativo dell'apprendistato, il Tiraboschi rende evidente il forte accento critico sulla dicotomia esistente tra l'idealtipo di questo dispositivo contrattuale e i termini reali positivi degli interventi previsti sull'innovazione che riguarda l'occupabilità giovanile, così come sono concepiti in Italia e in Inghilterra, piuttosto che nelle diverse esperienze di Austria e Germania (Tiraboschi 2012, p. 72).

I presenti fattori, correlati alle rigidità imposte sull'aggiornamento professionale dei lavoratori ed alla mancata transizione da un modello economico basato sui distretti industriali ad un modello economico più flessibile, basato sui cluster produttivi, non bastano per spiegare la situazione attuale, se non si tiene conto anche di altri aspetti che s'intende segnalare nel diverso tentativo di "innovare" il sistema sociale e di riformare il mercato del lavoro.

In tale ambito, G. Alessandrini propone una lettura critica degli indirizzi politico-istituzionali che sono stati fissati dall'Unione Europea. Essi poggiano sul set di indicatori sostanzialmente quantitativi che non appaiono sufficienti per definire le politiche attente all'innovazione, le cui dimensioni valoriali e sociali dovrebbero ricondurre ad un approccio interdisciplinare tra economia e pedagogia per favorire lo sviluppo umano, in un'ottica che permetta di coniugare l'innovazione con la competitività e la sostenibilità. Per la realizzazione di questo obiettivo sono ipotizzati quattro drivers:

- a) Centralità dell'investimento in capitale umano;
- b) Primato della responsabilità sociale come perno della crescita;
- c) Costruzione di "reti sociali";
- d) Valorizzazione dell'intelligenza pratica (Alessandrini 2012, pp. 179-188).

Sull'elemento "innovazione", occorre quindi considerare che il tema della formazione costituisce un elemento essenzialmente centrale per ravvisare le potenzialità innovative ed educative del cambiamento sociale ed economico in atto.

2. Prospettive della ricerca educativa e formativa: la famiglia è il futuro

Nella società odierna sono dunque molteplici i fattori che incidono profondamente sulla capacità d'innovazione dei sistemi educativi e formativi. Tra questi ultimi abbiamo fatto riferimento alla dilatazione dei tempi di transizione dei giovani dal mondo della scuola a quello del lavoro, così come pure ai complessi fenomeni della disoccupazione giovanile e della de-standardizzazione dei percorsi di vita. Si tratta di trasformazioni che esigono una riflessione pedagogica, vista l'urgenza non solo di considerare la crescita permanente e continua delle giovani generazioni, quale leva d'innovazione culturale della società ma, anche, di delineare le migliori condizioni di vita che occorrono agli adulti per affrontare le difficoltà educative connesse al saper comunicare in famiglia e nella società, al saper conoscere e comprendere i propri bisogni educativi, al saper riflettere sulla propria esperienza di vita. Come abbiamo visto, fino a qualche decennio fa, le esperienze di sviluppo e di crescita della persona erano ben tracciate in funzione dell'avanzamento dell'età. Nella nostra attualità, invece, il progressivo allentamento delle rigidità sui percorsi di vita individuali (uscita dalla famiglia di origine, ingresso nel matrimonio, primo figlio), riguarda l'analisi dei tempi e delle modalità educative di questo passaggio, le aspettative di uscita dalla famiglia e i livelli di desiderabilità sociale che inducono molti più giovani a rinviare il momento di costruire un proprio nucleo familiare e, quindi, a procrastinare lo sviluppo verso l'autonomia, a posticipare il raggiungimento della vera indipendenza, come vera e propria esperienza umana di responsabilità, di consapevolezza di sé e di conquista del diritto alla propria libertà. Da questi ritardi risultano effetti che producono profonde fragilità nel tessuto valoriale della società e nella costruzione di un sano equilibrio educativo della persona, i cui segni sono ravvisabili nel cosiddetto fenomeno delle "metamorfosi axiologiche". Tale fenomeno, avvenuto sotto l'incalzare dei mutamenti culturali e sociali risalenti alla seconda metà del secolo scorso, aveva modificato gli aspetti ideologici della tradizione ed imposto nuovi parametri di condotta e termini di riferimento che, di fatto, erano in maggior misura ravvisati nella soggettivizzazione delle aspirazioni e delle condotte dell'individuo, coincidenti sia con il non sapere più apprendere le norme sociali dai principi obiettivi pubblicamente riconosciuti, sia con la relativizzazione dei desideri e dei programmi di vita. Ancora oggi, lo stesso fenomeno, induce molti giovani a vedere il rapporto uomo-donna nella vita di coppia, nel matrimonio e nella famiglia, come qualcosa che si fa provvisorio ed effimero, a-progettuale e senza prospettiva, atto a soddisfare le istanze del presente, non essendovi un senso da ricercare e da acquisire, giacché tutto si riduce all'immediatezza del quotidiano. In costante crescita negli ultimi decenni il rischioso rimando dell'assunzione di ruoli e di responsabilità adulte, è segno dunque del dilagare della "sindrome del ritardo": nel 2011, il 62,3 per cento dei giovani tra i 18 e i 34 anni vive ancora con i genitori: il 67,9 per cento degli uomini e il 56,4 per cento delle donne, in un confronto con il resto d'Europa, in cui l'Italia risulta essere ai primi posti, condividendo il primato con gli altri paesi del sud dell'Europa (Eurostat 2011)" (ISTAT 2014, p. 97). Il segno di quanto accade nel nostro Paese diven-

ta pertanto una necessaria fonte di ricerca, la cui indagine serve per affrontare le sfide della nostra società e per diffondere la competenza pedagogica in materia d'innovazione di tutti i sistemi sociali. Un esempio tratto da queste ultime esigenze, è costituito dalla ricerca che la Cattedra di Pedagogia della Famiglia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano ha condotto nel 2012 a Verona, in collaborazione con l'Opera Don Calabria e le realtà istituzionali della Pastorale Familiare e del Consultorio Pubblico, sul tema *Bisogni educativi e risorse nel ciclo di vita delle famiglie* (De Natale et al., 2013). Questa indagine costituisce un particolare esempio di ricerca pedagogica. Da essa risulta che per innovare nell'ottica della pratica educativa, occorre far partecipare gli adulti ai processi di una più elevata e consapevole formatività. Tutto ciò al fine di trasformare le pratiche formative di vita matrimoniale, coniugale, familiare in esperienze di riflessività e di apprendimento continuo.

In una prospettiva antropologica personalista, la ricerca in parola, ha voluto rispondere alla necessità di considerare la famiglia quale luogo in cui è possibile, ancora oggi, arricchire tutte le relazioni sociali, in concomitanza con il progredire di quelle che intercorrono tra figli e genitori, tra genitori e parenti, nel costante e reciproco impegno pedagogico che è fondato non su mere scelte occasionali, ma su comportamenti intenzionalmente educativi e competenti. In tale contesto, l'esperienza della ricerca sui bisogni e le risorse nel ciclo di vita delle famiglie è servita ai soggetti coinvolti per trasformare paure, emozioni e incertezze in pensieri utilizzabili nella funzione educativa ma anche per ricercare "un luogo fisico e mentale nel quale trasformare tutto ciò che di inespresso, di inascoltato, di non detto, e perciò di pesante e di opprimente, pervade l'esistenza" (De Natale et al. 2013, p. 33). La citata indagine ha messo in luce come l'esigenza dei genitori di apprendere comportamenti educativi sia perfettamente coincidente con la necessità di "innovare" le relazioni interne ed esterne alla famiglia allo scopo di migliorare l'unione coniugale e le funzioni genitoriali. Certi del fatto che, non sempre l'esperienza di vita genitoriale si trasforma in competenza o, quantomeno, in occasione di riflessività in cui un sapere o un'abilità genitoriale possano essere condivisi, i genitori che hanno partecipato all'iniziativa, hanno potuto constatare che, attraverso la riflessione sulle pratiche e sui saperi acquisiti in famiglia, è possibile individuare le proprie risorse e competenze educative. Per migliorare il modo di essere e di agire in famiglia, i genitori hanno appreso che è importante saper distinguere gli itinerari di vita familiare che conducono a comportamenti educativi pedagogicamente orientati, da quelli che vanno nella direzione opposta, ovvero nella direzione dell'improvvisazione che non lascia spazio al pensiero critico.

Senza entrare nel merito delle risultanze emerse dalle suddette attività di ricerca è sufficiente sottolineare che, per formare gli adulti al divenire genitoriale, occorre educare gli stessi adulti a saper cogliere le sfide e i cambiamenti della società, facendo possibilmente riferimento a ciò che sia meno omologante nella vita di tutti i giorni, mentre risulta più innovativo il saper avventurarsi in esperienze di gruppo e nei luoghi della formatività nei quali "fare emergere domande e paure, ed in cui rielaborare sentimenti ed atteggiamenti relazionali, per affermarsi come adulti in grado di scoprire e tollerare i propri limiti" (De Natale 2013, p. 33).

Per adeguare i processi della formatività alle attuali esigenze della famiglia postmoderna, la presente ricerca ha potuto dunque indagare in modo analitico le istanze che provengono dal mondo degli adulti, dal loro mondo reale e virtuale. Un mondo che è sempre più a stretto contatto con le numerosissime sfide sociali della postmodernità, segno di una trasformazione che riguarda da

vicino non solo la cultura laica ma anche quella cattolica. Non a caso, nell'Assemblea Generale Straordinaria del Sinodo dei Vescovi del 2014, è scritto che oggi le numerose sfide pastorali riguardano da vicino "i matrimoni misti o inter-religiosi; la famiglia monoparentale; la poligamia; i matrimoni combinati con la conseguente problematica della dote, a volte, intesa come prezzo di acquisto della donna; il sistema delle caste; la cultura del non-impegno e della presupposta instabilità del vincolo; le forme di femminismo ostile alla Chiesa; i fenomeni migratori e la riformulazione dell'idea stessa di famiglia; il pluralismo relativista nella concezione del matrimonio, l'influenza dei media sulla cultura popolare nella comprensione delle nozze e della vita familiare; le tendenze di pensiero sottese a proposte legislative che svalutano la permanenza e la fedeltà del patto matrimoniale; il diffondersi delle madri surrogate (utero in affitto); le nuove interpretazioni dei diritti umani; ma soprattutto in ambito più strettamente ecclesiale, indebolimento e abbandono della fede nella sacra mentalità del matrimonio e nel potere terapeutico della penitenza sacramentale" (Spadaro 2014, pp. 37-38).

Su tutte queste sfide si colloca la nostra riflessione pedagogica. L'avvio del processo innovativo dei sistemi formativi destinati all'educazione familiare, potrà essere pertanto individuato nel venir meno delle rigidità connesse ai determinismi che hanno guidato la formazione individuale nelle esperienze educative formali, non formali e informali e potrà invece essere riconosciuto attraverso iniziative di educazione permanente in famiglia che rispondano alle istanze, ai segni ed ai sintomi di una domanda di formazione degli adulti che trae maggiormente spunto da queste sfide ma anche, dalla motivazione, dal desiderio e dall'impegno nel non rinunciare a considerare la felicità all'interno delle relazioni coniugali, parentali e familiari, come bene perseguibile in tutto l'arco dell'esistenza personale e sociale, come il grado in cui una persona valuta favorevolmente la qualità complessiva della propria vita.


Soltanto in quest'ottica e nel quadro di un percorso di apprendimento e di riflessività critica sulle esperienze dell'adulto, l'uomo potrà così intervenire a vantaggio del proprio sviluppo e di quello dell'intera comunità umana sapendo che, per innovare, bisogna attingere alle competenze familiari e ai cambiamenti positivi che riguardano le risorse educative "come occasione di innovazione e di creatività progettuale" (De Natale et al. 2012, p. 56).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2012). Ripensare la crescita e lo sviluppo nel contesto del framework 2020: la "chiave" pedagogica. In G. Alessandrini. *La formazione al centro dello sviluppo umano*. Milano: Giuffrè.
- De Natale, M. L., Gargiulo Labriola, A., Musaio Somma, L., Selmo, L., Simonetti, C. (2013). *Bisogni educativi e risorse nel ciclo di vita delle famiglie*. Terlizzi (Ba): Insieme.
- Global Innovation Report. (2014). *The human factor in innovation*. Geneva, Switzerland: WIPO (World Intellectual Property Organization).
- ISTAT (2014). *Generazioni a confronto. Come cambiano i percorsi verso la vita adulta*. Roma: ISTAT.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini, *La formazione al centro dello sviluppo umano*. Milano: Giuffrè.
- Piketty T. (2014). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Rocca, E. (2014). Lavoro e welfare aziendale: le vie del cambiamento. *Pleiadi*, 64. Reperibile in <http://www.creval.it/pleiadi/pdf/64.pdf>.
- Spadaro, A., (2014). *La famiglia è il futuro*. Milano: Ancora.

Sinodo dei Vescovi (2014). Le sfide pastorali sulla famiglia nel contesto dell'evangelizzazione. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Tiraboschi, M.(2012). La disoccupazione giovanile in tempo di crisi: rifondare il diritto del lavoro o ripartire da formazione e apprendistato? In G. Alessandrini, *La formazione al centro dello sviluppo umano*. Milano: Giuffrè.



Il paradigma ri-educativo nel trattamento penitenziario. Azioni e valutazione possibile

Re-educational paradigm in penitentiary treatment. Actions and possible evaluation

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.it

ABSTRACT

The centrality of the re-education of the punishment enshrined in the Constitution and subsequently penitentiary rules, requires a reflection on the principles of “prison treatment”, theoretically based on the great values, in effect contradicted by many inconsistencies. Going beyond the mere consideration of the prison as a place of containment and punishment, pedagogical action / re-educational activities, must combine interconnected activities whose objectives are the relationship, socialization and planning. A path of “treatment progression”, therefore calibrated on the specificity of the individual in order to facilitate its gradual return in the social environment, without disregarding the principle term of imprisonment, which becomes flexible in connection with the period and the “change” as possible, as well as confirm us today neuroscience. This contribution reflects not only on educational action and on the ability to induce the change provided by the educational models, on the need to check with scientific rigor the result of the path by the person in custody, in order to offer suggestions for improvement to achieve target of the treatment paths.

La centralità dell’azione ri-educativa della pena sancita dalla Costituzione e successivamente dall’ordinamento penitenziario, impone una riflessione sui principi del “trattamento penitenziario”, teoricamente basati su grandi valori, praticamente contraddetti da altrettante incongruenze. Superando la mera considerazione del carcere come luogo di contenimento e punizione, all’azione pedagogica/ri-educativa si devono unire attività interconnesse tra loro i cui obiettivi siano la relazione, la socializzazione e la progettualità. Un percorso di “progressione trattamentale”, quindi calibrato sulla specificità dell’individuo al fine di favorire il suo graduale rientro nell’ambito sociale di appartenenza, senza disattendere il principio dell’effettività della pena, che diviene flessibile in funzione del tempo trascorso e del “cambiamento” possibile, così come ci confermano oggi le neuroscienze. Il presente contributo riflette, oltre che sull’azione educativa e sulla capacità di indurre al cambiamento fornita dai modelli educativi, sulla necessità di verificare con rigore scientifico il risultato del percorso da parte della persona detenuta, al fine di offrire indicazioni di miglioramento per il raggiungimento dell’obiettivo dei percorsi trattamentali*.

KEYWORDS

Prison, Re-education, Penitentiary treatment, Evaluation of the Efficacy.

Carcere, Ri-educazione, Trattamento penitenziario, Valutazione dell’efficacia.

* Il paragrafo 2 è stato scritto da Cristiana Cardinali; il paragrafo 3 è stato scritto da Rodolfo Craia, mentre il paragrafo 1, introduzione e conclusioni sono stati scritti congiuntamente da Cristiana Cardinali e Rodolfo Craia.

Introduzione

Il carcere per molti è una sorta di non-luogo (Augé, 1992), per altri una morbosa curiosità che magari, inconsciamente o no, rifiutano perché occupato da qualcosa che è meglio ignorare perché non ci appartiene, perché la nostra retta vita passa lontano, lontano dai margini, dalla criminalità.

Il carcere, invece, è parte del nostro sistema sociale. Il reo non è un rifiuto ma il destinatario di una precisa azione prevista dalla nostra Costituzione: *“Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato”* (art.27 c.3); essa ci affida il delicato compito di garantire alla persona un progetto di vita al termine della detenzione.

La comprensione di questo principio è fondamentale per capire quanto sia complesso il lavoro di chi quotidianamente si rapporta con un mondo che, per avere un senso, deve necessariamente essere provvisto di collegamenti per comunicare con l'esterno. Di qui l'importanza di costruire dei ponti per avvicinare la “città murata”, un luogo dagli specifici odori, colori e rumori, al quotidiano del cittadino libero, per aiutarlo a comprendere le peculiarità di questo microcosmo dal quale nessuno può completamente sottrarsi.

Vivere il carcere significa anche ascoltare storie di vite recluse, segnate dal dolore, da paura, angoscia e rabbia, da tanta, troppa rabbia. Viverlo da operatore penitenziario significa comprendere le conseguenze della perdita di libertà, sospendere il giudizio sulla persona sostenendola nonostante la malinconia, la depressione o la follia; significa guidare uomini e donne, spesso tremendamente giovani, alla ri-conquista di un ruolo in una società nella quale sono stati probabilmente carnefici, ma anche vittime.

La chiave per aprirsi a questo percorso è comprendere i principi del “trattamento penitenziario”, teoricamente basati su grandi valori, praticamente contraddetti da altrettante incongruenze. Indubbiamente non è questa la sede per analizzare in toto la complessa questione carceraria italiana, tantomeno affrontare gli archetipi che nel nostro sistema penale favoriscono il ricorso alla pena detentiva. È piuttosto una occasione per riflettere sull'azione educativa, sulla capacità di indurre al cambiamento fornita dai modelli educativi, della necessità di verificare con rigore scientifico il risultato del percorso da parte della persona detenuta.

Una riflessione quindi sulle modalità che danno un qualche valore al tempo della carcerazione, sull'importanza di realizzare progetti “stabili”, interconnessi e coerenti tra loro, come, ad esempio, quelli realizzati con le donne detenute in Alta Sicurezza presso la Casa Circondariale di Latina, coinvolte in una esperienza che prevede l'interazione ed integrazione tra scrittura, teatro, l'equivalente di uno strumento terapeutico (Malchiodi, 2009). Dei “laboratori d'arte” concepiti per favorire il senso di appartenenza a un gruppo di lavoro; uno stimolo per la creatività individuale e la scoperta di un'identità per la liberazione dai precedenti modelli di vita; una spinta ad una reale reintegrazione nella società e nel mondo del lavoro attraverso nuove dinamiche relazionali che, assieme ad un'accresciuta autostima, contribuiscono fattivamente ad un nuovo approccio alla vita.

Nella psiche di una persona reclusa, infatti, c'è una vita da ricostruire, poiché nulla tornerà ad essere come prima del carcere. Dopo la pena, probabilmente, non sarà una persona migliore se nulla è stato tentato per realizzare un percorso di crescita, di modificazione di quei vissuti negativi che hanno condotto al reato, ritrovando se stessi con tutte le emozioni ed i vissuti, ri-scoprire l'altro con cui poter interagire. Di conseguenza, all'azione pedagogica/ri-educativa, si devono unire anche quelle attività i cui obiettivi siano la relazione, la socializzazione e la progett-

tualità, condividendo il vissuto e le emozioni, rimettendosi in gioco, rendendo responsabile ognuno di sviluppare anche la percezione dell'altro; rivisitando assieme il passato, provando a trasformare e cambiare il presente.

Quanto segue, di là degli assunti teorici, dei principi e delle norme, è la proiezione di un modo di concepire il trattamento penitenziario dove sinergicamente i vari elementi del trattamento sono stati posti in interazione. Con l'obiettivo di mettere in azione su più livelli un processo di identificazione ed evolvere verso la revisione del passato in forma critica e costruttiva. Tutto questo con la speranza di attivare quei processi mai sviluppati nei contesti socio familiari di quelle persone reclusi la cui vita spesso è stata "mal vissuta" o comunque lasciata incompiuta.

Come si evincerà, l'ambizione e il compito della istituzione non è solo di "riqualificare" quanti vivono nel carcere, ma di contribuire a modificare nelle persone che vivono fuori di esso, la percezione della persona detenuta e dell'istituzione penitenziaria; esortandole a non considerare i reclusi come gli ennesimi "diversi"; ad evitare le curiosità più o meno morbose riguardo al crimine commesso. Occorre comprendere, invece, e rispettare gli obiettivi pedagogici e sociali che l'amministrazione penitenziaria prova a realizzare, superando la mera considerazione del carcere come luogo di contenimento e punizione; aiutando a consolidare quel ponte che si cerca di costruire verso la comunità esterna: solo l'azione educativa all'interno di una logica di prevenzione ad ogni livello, può garantire appieno la sicurezza per il cittadino.

1. Rieducare il detenuto: realtà o utopia?

L'attuale sistema penale affida alla fase esecutiva della pena ed alle varie misure alternative alla detenzione, lo spazio per personalizzare e realizzare l'intervento trattamentale diretto alla persona. La pena, quindi, appare come uno strumento indispensabile per il controllo sociale laddove occorre riflettere sulla necessità dell'applicazione generalizzata della pena detentiva quale panacea per la soluzione di tutti i mali sociali. Un compromesso fra i tradizionali strumenti preventivi e quelli risocializzanti che danno più fiducia nella ri-educabilità e nella perfettibilità della persona potrebbe sembrare un espediente. Infatti, il trattamento e le misure alternative alla detenzione appaiono come la palese dimostrazione della realizzazione dei principi della prevenzione speciale¹.

Il sistema penale italiano è caratterizzato dal primato della pena detentiva, le misure alternative alla detenzione (quando applicabili poiché non lo sono per alcune tipologie di reati), basate sull'attuazione del trattamento individualizzato, possono rappresentare una diversa strategia repressiva del reato. È infatti prevista l'osservazione scientifica del condannato da parte dell'equipe² tenendo conto delle condizioni specifiche del detenuto, delle caratteristiche e dei particolari bisogni della sua personalità; trovando come scopo primario della pena il recupero del reo e il suo reinserimento nella vita sociale.

- 1 La pena, con diverse modalità, tende ad impedire che colui che si è reso responsabile di un reato torni a delinquere anche in futuro.
- 2 Composta dal direttore, dall'educatore, dall'assistente sociale incaricato del caso, dall'esperto psicologo e dal comandante della polizia penitenziaria.

Come premesso, la riflessione deve iniziare dall'art. 27 della Costituzione che stabilisce i principi fondamentali in tema di pena e responsabilità. Al primo e secondo comma definisce i concetti di responsabilità penale personale e di presunzione di non colpevolezza dell'imputato fino alla condanna definitiva; al terzo comma, invece, viene sancito che "Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato", alla base di quanto poi sarà successivamente stabilito dall'ordinamento penitenziario³ (Onida, 2007).

Si parla di rieducazione invece che di risocializzazione, un concetto che invece oggi risulta probabilmente più realistico in quanto "tendere alla rieducazione" comporta il tentativo di condizionare il detenuto ai valori dominanti della società, fermo il presupposto è che venga realizzato l'esame della personalità e che venga attuato un trattamento efficace rispettoso della dignità della persona (Colombo, 2011).

Superando le manifestazioni di principio, è statisticamente e scientificamente dimostrato che la detenzione fine a se stessa non risolve alcun problema se non quello di dividere i "cattivi" dai "buoni"; la strada da percorrere è certamente quella educativa che può essere realizzata solo con l'inevitabile "apertura" del carcere, proponendo come obiettivo finale la completa reintegrazione sociale della persona condannata.

Si può anche affermare che la pena detentiva può essere, per persone che vivono determinate condizioni di disadattamento e di difficoltà personali e sociali, l'occasione per il riscatto, l'opportunità per costruire una vita diversa. Altro aspetto evidente è che così come è organizzata la ri-educazione non garantisce un risultato, pare piuttosto una "scommessa", un gioco d'azzardo tra il sistema e il cittadino deviante per ottenere un esito possibile, mai sicuro. Il risultato non è nemmeno pienamente verificabile, difficile il riscontro in termini di recidiva. È possibile verificare l'efficacia dell'intervento ri-educativo? C'è sempre una variabile in ballo, l'incognita umana. Quella soggettività che rende unica ogni persona mettendo in dubbio tutte le teorie e le pratiche educative; di conseguenza esse ci pongono di fronte al dubbio sulla reale utilità della pena e sull'idoneità degli strumenti disponibili.

Il ragionamento, invece, deve fondarsi sull'ottimismo che anima il dettato costituzionale secondo il quale la persona condannata, ogni detenuto, può compiere un percorso di recupero; ogni essere umano, ogni individuo nato con "eguale in dignità e diritti [...] dotato di ragione e di coscienza" e perciò chiamato ad "agire in spirito di fratellanza", nel rispetto dell'art.1 della Dichiarazione universale dei Diritti umani del 1948.

Finché vive, una persona può cambiare perché è libera di farlo tanto che se un soggetto è ritenuto incapace di intendere e di volere, pericoloso per sé e per gli altri, non è applicabile alcuna pena, ma solo misure di cura e contenimento.

Indubbiamente gli operatori del trattamento, della rieducazione/risocializzazione devono avere la consapevolezza che possono esservi altre e diverse cause che hanno determinato il reato: personali e/o sociali, condizioni di povertà, degrado o di marginalità, elementi che devono essere combattuti con una politica anticrimine adeguata, soprattutto preventiva, ad ogni livello.

Al centro però c'è sempre la persona, il percorso rieducativo individuale. Di

3 Legge 26 luglio 1975, n.354.

esso occorre farsi carico con il trattamento penitenziario avendo cura di assicurare comunque l'umanità della pena e il rispetto della dignità della persona (art.1, c.1 dell'Ordinamento Penitenziario), garantendo l'essenziale finalità rieducativa utilizzando gli strumenti e gli elementi previsti: l'osservazione scientifica della personalità (art. 13, c.2), l'assegnazione dei singoli detenuti ai vari istituti, sezioni e gruppi (art. 14), l'istruzione, il lavoro, la religione (libertà di fede e di culto art. 26), le attività culturali, ricreative, sportive, i contatti con il mondo esterno e i rapporti con la famiglia (art. 15).

La convinzione, nel corso dei secoli, è generalmente stata che la pena, la punizione siano educativi, a cominciare dai bambini per finire a coloro che hanno commesso un reato, i quali vanno ri-educati perché, evidentemente, la prima educazione è stata cancellata o dimenticata. In questa ottica punire vale educare tant'è che il principio è applicato ovunque, non solo in carcere. I bambini, dalle famiglie, alle scuole, alle comunità sono normalmente educati attraverso il sistema del premio e della punizione (Colombo, 2012).

Perché la nostra società, dunque, funzioni e produca è necessario educare all'obbedienza. Ma ciò determina una discriminazione tra chi impone e chi deve accettare l'imposizione, con lo stesso effetto (punizione o premio) devi fare questo. È il modello di una società verticale, tanto radicata nel nostro modo di essere che quando pensiamo all'educazione evidentemente pensiamo che questa sia finalizzata all'obbedienza.

Se invece desideriamo che funzioni una società basata sul riconoscimento della persona, è necessario parlare di educazione alla libertà e, quindi, alla responsabilità. Libertà e responsabilità sono termini inscindibili: si è liberi in quanto si è responsabili, si può essere responsabili soltanto se si è liberi.

Prima di parlare di ri-educazione, ancora una riflessione. Tutti noi abbiamo paure più o meno razionali, che ci portiamo dentro; la prima risposta alla paura è la rassicurazione: se ingabbiamo ciò che ci fa paura siamo indubbiamente rassicurati. La paura non è solo dell'altro, del cattivo, del diverso, del brutto, ma anche paura di se stessi. Infatti, per sentirci innocenti, "liberi dal male" abbiamo bisogno di identificare il male lontano da noi, di rimuoverlo; il carcere permette di vedere il male altrove. Ancor più se politica e media parlano di carcere come unica risposta gradita alla cittadinanza riguardo ai problemi di sicurezza. Paura, carcere, rassicurazione.

Come abbiamo già sottolineato, secondo la Costituzione la pena deve rieducare aprendo una strada praticabile e perciò deve contenere una dimensione volontaria in base alle prerogative che ciascun individuo con le proprie capacità, aspirazioni e risorse possiede.

La ri-educazione esiste solo consentendo a ciascuno, anche dopo la commissione di un reato, di poter di nuovo corrispondere a questo dovere positivo di progresso materiale e spirituale della società. Si è rieducati solo se nonostante il reato si contribuisce a rendere migliore la società e il mondo in cui si vive.

È evidente che il sistema giustizia deve ri-educare il cittadino reo a vivere fuori dal carcere, nella società civile, non a sopravvivere, "istituzionalizzato", nell'istituzione totale (Goffman, 1961).

Molte delle misure emergenziali proposte in questi anni sono cadute irrealizzate o hanno dimostrato scarsa efficacia, mentre altre, come i sistemi di sorveglianza elettronica legati alle misure alternative alla detenzione, sono sottoutilizzate perché non ancorate a riforme strutturali, che consentirebbero a tutti coloro che si occupano della devianza di operare nei tempi e nei modi delineati dalle norme.

Come già evidenziato in precedenza, nelle nostre organizzazioni sociali la pa-

rola d'ordine è ancora una volta "controllo" e "contenimento", per la pressante domanda di sicurezza da parte dell'opinione pubblica e da risposte politiche spesso orientate in senso custodiale-afflittivo. Istitintivamente si è portati a pensare che la detenzione sia la pena insostituibile, il carcere assicura il contenimento del condannato, lo punisce e lo allontana dal contesto sociale, quindi ci rassicura rispetto la commissione di nuovi reati. Ma, superato il concetto "vendicativo", retributivo, davvero riteniamo che la sola privazione della libertà sia il sistema più adeguato per favorire il cambiamento?

Cambiare non è facile, nemmeno se le azioni compiute hanno indotto a commettere un reato e subire una pena che conduce in carcere distruggendo vita, relazioni, affetti e quant'altro si possedeva prima di andare contro le regole socialmente condivise.

Il modo in cui agiamo ha radici profonde delle quali spesso si ignorano i meccanismi che ne sono alla base. Tante scoperte scientifiche, dalle neuroscienze alla meccanica quantistica, dalla biologia alla psicologia tentano di dare risposte, spesso provocano altre domande, ma in ogni modo consentono di riflettere con maggiore consapevolezza sulla natura e sulle risorse della mente umana verso il cambiamento (Merzgora Betsos, 2012).

Il tema del cambiamento è di tale complessità da risultare solo un elemento cui poggiarsi per ragionare sulle reali possibilità offerte dal nostro sistema penale, sul valore, empirico e scientifico, delle opportunità ri-educative e ri-socializzanti che la pena detentiva offre nonostante un agire spesso sul filo delle utopie, delle ipotesi, della fiducia e delle speranze. In realtà, un percorso di "progressione trattamentale", è calibrato sulla specificità dell'individuo al fine di favorire il suo graduale rientro nell'ambito sociale di appartenenza, senza disattendere il principio dell'effettività della pena, che diviene flessibile in funzione del tempo trascorso e del "cambiamento" della personalità del condannato.

L'opportunità di cambiamento offerta dall'istituzione penitenziaria si definisce nella concessione di una seconda possibilità, purtroppo di sovente percepita come immeritata dalla tendenza giustizialista dell'intera società, spesso alimentata anche dal clamore mediatico delle vicende giudiziarie. È frutto di una limitata visione della vita secondo la quale l'uomo non può cambiare, è irrevocabilmente congelato ai suoi gesti e non può essere perdonato, quindi, bisogna chiudere la porta e buttare via la chiave.

2. Condizionamento o educazione? Una risposta dalle neuroscienze

Rieducare, ammaestrare: termini e concetti che conducono ad immaginare scenari da "Arancia Meccanica" (Burgess, 1962), all'idea di ri-condizionare la mente, di ri-formare l'uomo, tentativi/tentazioni all'origine del sistema carcerario. Del resto, la percezione del male non è assoluta, ma soggettiva perché possiamo difenderci ma non liberarci da esso; perché lo riteniamo talmente connaturato all'animo umano da precludere ogni speranza di essere rieducato.

Invece, grazie anche al supporto delle neuroscienze, possiamo superare l'idea (il pregiudizio?) del "non cambierà mai" perché nulla è fissato per sempre; perché, fermo restando la mutabilità sociale, si può non rimanere inchiodati al dogma genetico. Anzi, sono i geni ad essere influenzati dalle dinamiche dell'esistenza, dagli eventi e dalla vita vissuta. La persona ha la sua mente, il suo cervello non è sempre uguale a se stesso, ma congegnato mediante connessioni e scambi, dentro e fuori di sé, in continuo movimento, disponibile al cambio e alla rigenerazione (Merzgora Betsos, 2012). Non veniamo al mondo predestinati,

il nostro cervello è in costante cambiamento, le quotidiane esperienze lasciano una traccia nei circuiti cerebrali modificando in modo duraturo l'efficienza della comunicazione tra i neuroni e addirittura l'espressione dei geni, condizionando il comportamento. Il passato che ci portiamo addosso ci influenza, ma si può recuperare, si può riparare.

Quanto deriva dalla plasticità sinaptica⁴ e dall'epigenetica⁵ ci conferma che a decidere della persona non sono rigidamente i fattori genetici. La scoperta della plasticità neuronale ha permesso di comprendere che il cervello è in continua trasformazione a causa del vissuto ampliando le risposte dell'individuo al suo ambiente, superando definitivamente quel determinismo che ancora ci condiziona.

L'ambiente, la vita quotidiana influenzano la vita in modo decisivo, modificando il funzionamento dei neuroni e agendo direttamente sui geni, favorendone o reprimendone l'espressione e determinando l'anzidetta plasticità sinaptica ovvero la capacità delle sinapsi di subire delle modificazioni di efficienza. La comunicazione attraverso cui i neuroni si mettono in contatto l'uno con l'altro si può rafforzare, sollecitando la connessione tra due neuroni a discapito di altre connessioni; attraverso questi meccanismi c'è un continuo rimaneggiamento della funzione e dell'architettura delle sinapsi determinando, di fatto, un cambiamento costante del funzionamento del cervello (Centonze et al., 2005; Mori et al. 2014).

Si può così potenzialmente fuggire dal proprio destino perché anche se c'è un disegno di massima geneticamente tracciato, le esperienze, le decisioni, gli avvenimenti incidono sul disegno tracciato dai geni. La trasmissione sinaptica e l'attività dei neuroni che subisce queste modificazioni, influenzano anche la personalità dell'individuo. Comprendiamo così anche le cause di un certo comportamento indotto da esperienze traumatiche che ci segnano anche se ne abbiamo perso memoria, ma che potrebbero esserci pervenute anche per trasmissione genetica e che, a loro volta, sono trasmissibili geneticamente alla prole. Allo stesso modo, in una condizione positivamente ideale, si possono favorire le reazioni di adattamento e ricostruzione.

Si desume quindi che le rappresentazioni mentali umane siano in continuo sviluppo e quindi possano essere migliorate con l'educazione sfruttando la neuroplasticità cerebrale, meccanismo grazie al quale sono immagazzinati nel cervello i nuovi ricordi e l'apprendimento. Il cervello umano ci permette non solo di trasmettere le memorie e il sapere tramite l'educazione, ma anche di plasmare e formare i tratti della personalità. L'educazione permette persino di combattere alcuni dei tratti non adatti che il cervello eredita dalla sua evoluzione tanto che, con poco allenamento, è possibile modificare le reti cerebrali a favore dell'attenzione e dell'autocontrollo migliorando così l'azione volontaria a discapito delle reazioni automatiche⁶.

- 4 Capacità del sistema nervoso di modificare l'efficienza di funzionamento delle connessioni tra neuroni (sinapsi), di instaurarne di nuove e di eliminarne alcune; permette al sistema nervoso di modificare la sua funzionalità e la sua struttura in modo più o meno duraturo in base agli eventi che li influenzano.
- 5 Descrive i cambiamenti che modificano l'attività dei geni senza però mutare le sequenze del DNA. Queste modifiche – epimutazioni, sono ereditabili e reversibili.
- 6 Pontificia Accademia delle Scienze, Dichiarazione del Gruppo di Lavoro su “Le neuroscienze e la persona umana” pp. 3, 4, Città del Vaticano 8-10 novembre 2012.

Emerge così anche la funzione di coloro che devono educare o ri-educare essendo altrettanto fondamentale sapere come il loro cervello opera per trasmettere l'educazione: è lo strumento che aiuta la persona non solo a *educare* le proprie abilità, ma a sviluppare anche la conoscenza di se stesso.

La scienza ha confermato l'esistenza di trilioni di connessioni tra i miliardi di neuroni e di circuiti neuronali che compongono il cervello umano e le sue ramificazioni all'interno del corpo, pertanto l'azione e l'auto-attribuzione autonoma possono emergere esclusivamente dagli schemi spontanei di attività cerebrale che si auto-organizzano per fornire modelli interni e motivazioni all'agire, comprese le operazioni morali (comportamenti ed emozioni). Ciò implica il linguaggio dei valori, la responsabilità, la dignità e la giustizia.

Grazie alla scoperta della centralità del cervello fatta dalle neuroscienze, si può quindi avere un nuovo punto di partenza per riconoscere lo status dell'essere umano. Possiamo essere, allo stesso tempo, attori e spettatori delle nostre azioni e di noi stessi, la prospettiva in prima persona del sé soggettivo è arricchita dalla prospettiva in terza persona della neuroscienza. Solo l'essere umano è in grado di creare una circolarità tra questa doppia leggibilità osservando, per così dire dall'esterno, il funzionamento del suo cervello con strumenti sempre più potenti e interpretando questi dati dal di dentro a partire dall'autoriflessione cosciente.

Per concludere, si riprendono testualmente le considerazioni (e le sollecitazioni) della Pontificia Accademia delle Scienze (2012, pag.3) al termine dei lavori su "le neuroscienze e la persona umana", riferite direttamente al trattamento penitenziario: "Molte istituzioni umane esistenti, come il sistema carcerario, in ultima analisi potrebbero richiedere un'ampia riconsiderazione man mano che aumenta la nostra comprensione del cervello umano e le sue possibilità di cambiamento ed educazione. Il carcere (come privazione della libertà di movimento) non dev'essere mai un'istituzione solo punitiva ma deve, altrettanto e soprattutto, proteggere la società contro gli individui pericolosi, agire da deterrente ed essere correttiva e educativa per i detenuti".

3. Ri-educazione e valutazione

La società civile è il contesto all'interno del quale si colloca il carcere: a questo livello nasce il non riconoscimento valoriale del lavoro svolto dagli operatori del trattamento, in particolar modo, nonostante le previsioni normative, per il prevalere della tendenza custodialistica del sistema rispetto al reinserimento, talmente evidente che coloro che sporadicamente attraversano le mura spesso affermano: "sembra di essere su un altro pianeta". Lasciando emergere quel senso di isolamento rispetto alla società tanto frustrante per chi opera professionalmente nelle strutture penitenziarie.

È costante la ricerca di ogni forma di comunicazione con l'esterno, in uno sforzo globale che si compie quotidianamente, ricondotto a tutte le dimensioni dell'identità: la relazione con l'utente, il suo vissuto, le relazioni con gli altri operatori del carcere e con gli altri operatori dei servizi territoriali.

Da questi elementi emerge la necessità di valutare l'efficacia e la qualità delle azioni di trattamento per avere, appunto, maggior forza nelle relazioni con gli altri attori del contesto carcerario; per dimostrare la necessità di avere una gestione adeguata delle risorse per operare un migliore coordinamento degli interventi; per promuovere il riconoscimento del valore della propria professionalità. Ultimo ma non meno importante, per capire che cosa si è ottenuto con quel trattamento sul soggetto detenuto.

La valutazione dell'efficacia degli interventi sulla persona è un tema pregnante nel dibattito generatosi nel mondo delle organizzazioni pubbliche e private. Le produzioni e gli studi finora compiuti non si possono dire esaustivi al riguardo, prova ne è che questa tematica tuttora viene studiata e non ancora applicata sistematicamente in termini di metodologie rigorose.

È fondamentale dimostrare la necessità di procedere anche in ambito penitenziario, sul piano del trattamento rieducativo del detenuto, secondo metodologie elaborate con rigore scientifico, che non sostituiscano, bensì valorizzino, le risorse umane ed esperienziali, bagaglio della storia carceraria del nostro paese.

La sostanziale mancanza di studi e raccolte di valore scientifico in tal senso ha sinora rappresentato un grande limite rispetto alla necessità di misurare il "quanto funziona", il sistema penitenziario nella sua azione principale, il trattamento rieducativo; spostando le letture eseguite secondo criteri di analisi sociologica sulla recidiva dall'extra all'intra moenia; verificando, invece, il cambiamento della persona a seguito dei programmi di trattamento elaborati dall'equipe dell'istituto penitenziario.

Significativa è l'esperienza realizzata presso la Casa Circondariale di Latina riguardante la sperimentazione di una nuova metodologia di rigore scientifico per valutare l'efficacia del trattamento, in coerenza con gli assunti del Modello Dialogico, e quindi il risultato conseguito in riferimento all'obiettivo di cambiamento avvenuto a seguito dell'intervento trattamentale. Una proposta per spostarsi verso un approccio metodologico predisposto dalla comunità scientifica, rigoroso nei suoi fondamenti e nel suo procedere, a garanzia di un riscontro dell'efficacia in un ambito di assoluto interesse per la collettività, considerate le ricadute, dirette e indirette, che gli interventi sulla persona detenuta hanno sulla comunità.

Il progetto denominato "L'adozione di prassi scientifiche in ambito penitenziario: la valutazione dell'efficacia del trattamento dell'istituto di Latina" è stato costruito ad uso specifico dell'Area Giuridico Pedagogica della Casa Circondariale di Latina, sulla scorta di quanto definito all'interno del Progetto formativo "PIAF" (*Pensare Insieme Al Femminile*), organizzato dal Dipartimento della Amministrazione Penitenziaria – Istituto Superiore degli Studi Penitenziari – nell'anno 2008-2009.

La progettazione ha risposto sia agli indirizzi generali della Pubblica Amministrazione, sia alle specifiche politiche dell'Istituto orientate verso parametri di efficacia ed efficienza nella gestione dei processi organizzativi realizzati, nello specifico, per il perseguimento dell'obiettivo trattamentale attraverso un *modus operandi* volto alla definizione e adozione di prassi scientifiche nell'operare verso l'utenza detenuta.

Una prassi assolutamente innovativa, se non rivoluzionaria, in ambito penitenziario: verificare l'efficacia di un programma di azioni trattamentali rivolte verso l'utenza della sezione femminile Alta sicurezza⁷, utilizzando uno strumento già impiegato nell'ambito delle politiche sociali e delle organizzazioni pubbliche/private⁸, ma fino a quel momento mai sperimentato e, di conseguenza, mai validato scientificamente in questo specifico contesto applicativo.

7 A.S. 3 classificazione per tipologia di reato di associazione di stampo mafioso con ruolo di spicco come da circolare DAP n.3619/6069 del 21.04.09. Sono separati dalle altre tipologie di detenuti, possono accedere alle attività trattamentali, ma sono esclusi dalla possibilità di richiedere i benefici penitenziari, tranne la riduzione in caso di "buona condotta" di quarantacinque giorni a semestre.

8 Mediazione civica e politiche sociali, promozione della salute nel contesto sportivo e del disagio giovanile.

Le ricerche a cui ci si è riferiti per la definizione del progetto, si sono svolte in seno all'Università di Padova generando, a partire dal metodo M.A.D.I.T Metodologia di Analisi dei Dati Informatizzati Testuali (Turchi, 2009) e dai criteri di rigorosità scientifica su cui si fonda, un sistema di misurazione delle produzioni discorsive che consente sia di descrivere rigorosamente l'oggetto di indagine, sia di rendere conto delle ricadute pragmatiche che i risultati di una ricerca possono trovare nella comunità civile⁹. Ecco la ragione di utilizzare anche nell'ambiente penitenziario uno strumento già sperimentato dalle professionalità del sociale e dalle discipline che hanno nel proprio focus di interesse le produzioni discorsive (ad esempio la psicologia, la sociologia, l'antropologia o ambiti in cui tali discipline vengono usate).

La ricerca, ultimata nel 2012, presenta la prima formula, a livello internazionale, per la misurazione dell'efficacia del trattamento penitenziario (Turchi, Iacopozzi, Orrù, Pinto, 2012). La misurazione ottenuta nella ricerca consente non solo di indicare il quantum di efficacia del trattamento, ma anche di offrire delle indicazioni di miglioramento per il raggiungimento dell'obiettivo dei percorsi trattamentali.

Il progetto, dunque, fin da subito ha adottato un taglio completamente innovativo e sperimentale; lo stesso progetto, nato su una "provocazione" degli educatori destinata a muovere l'interesse verso un argomento, sottovalutato se non addirittura temuto dal sistema penitenziario, si è poi configurato come una vera e propria ricerca.

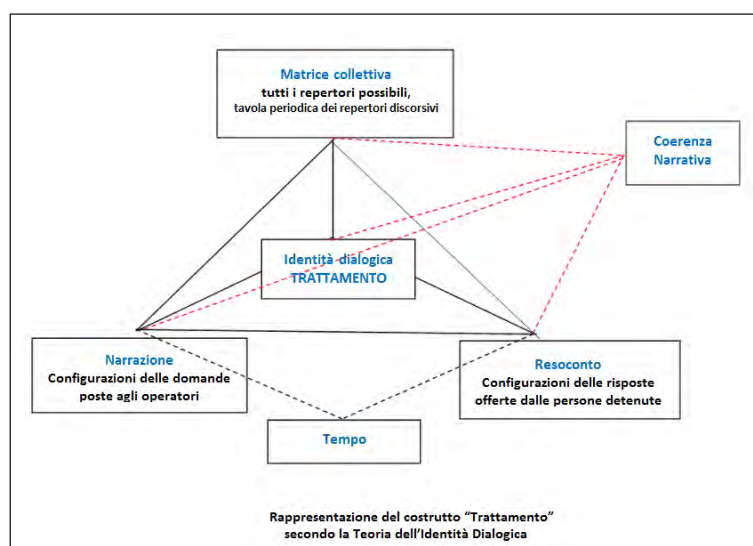
Riassumendo: nella pratica, quello che accade è che le valutazioni sono effettuate post hoc, senza utilizzare parametri di riferimento scientifici, scambiando dunque la valutazione dell'efficacia con quella che è la cosiddetta valutazione di esito, che semplicemente attesta se "quanto si era pianificato di fare" è stato effettivamente erogato, senza dunque riuscire ad avere un dato che attesti "se" e in che misura quello che è stato erogato perseguiva quanto l'obiettivo del progetto, o dell'attività, aveva prefissato.

Quindi, verificare l'efficacia del trattamento penitenziario, può essere definito come lo scarto tra l'obiettivo prefissato dall'intervento e il risultato ottenuto, per cui la valutazione dell'efficacia è il momento fondamentale per verificare il raggiungimento degli obiettivi definiti in sede di progetto. Un feedback sulle strategie messe in campo per il perseguimento degli obiettivi consentendo, eventualmente, di ritrarle per ottenere una maggiore efficacia dell'azione; alla base dell'azione di verifica tuttavia occorre avere una prassi scientifica che ci consenta di attestare quali sono effettivamente i risultati conseguiti.

Il punto di riferimento sono i processi discorsivi che rappresentano la "realtà", quindi anche la valutazione dell'efficacia va posta in termini di "processi conoscitivi", da collocare entro una dimensione costruttiva della "realtà". Coerentemente con l'oggetto d'indagine, dal punto di vista metodologico la valutazione

9 Lo studio, commissionato dalla Casa Circondariale di Latina e coordinato dal Dott. Rodolfo Craia in qualità di Funzionario Giuridico Pedagogico della struttura penitenziaria, è stato realizzato dallo staff del Prof. Gian Piero Turchi dell'Università degli Studi di Padova (Dip. di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata), applicato sul campo attraverso il coinvolgimento di tutta la realtà dell'Istituto: dalle detenute della Sezione Alta Sicurezza agli operatori sia dell'area educativa che della Polizia Penitenziaria, compresi volontari gestori delle attività di laboratorio scelte per la sperimentazione.

dell'efficacia prende in considerazione i presupposti di conoscenza dai quali si genera la "realtà" oggetto d'interesse, rilevando i processi discorsivi dei vari soggetti coinvolti (Turchi, 2009).



Rappresentazione del costrutto "Trattamento" secondo la Teoria dell'Identità Dialogica

Conclusioni

L'idea di giustizia parte dalla presunzione di riconoscere e rispettare i diritti altrui, attribuendo a ognuno ciò che gli è dovuto secondo la ragione e la legge; principi forti, con una valenza antropologica: il dovere di riconoscere il diritto di vedersi riconosciute le spettanze proprie, di ogni essere umano, operando comunemente per la loro realizzazione. Quotidianamente, tra le mura, emerge una riflessione sui concetti di giustizia e vendetta, sull'umano, istintivo e comprensibile desiderio di rivalsa, che sposta immediatamente l'idea verso la legge del taglione, quell' "occhio per occhio dente per dente", che pervade l'animo umano ogni volta che sente colpito ciò che ritiene proprio in termini di affetti e principi etici.

Con questi presupposti risulta arduo parlare di trattamento rieducativo, di pena per la risocializzazione, di restituire "Caino" alla comunità. Qui è la grande difficoltà di far comprendere l'utilità dell'azione pedagogica penitenziaria; la necessità di sospendere il giudizio, di porsi empaticamente alla giusta distanza, di leggere con pazienza il fatto reato e la sentenza di condanna al solo fine di acquisire maggiori elementi per gestire la relazione d'aiuto.

Quanta difficoltà nel fare accettare il ruolo degli operatori penitenziari ai non addetti ai lavori donde la necessità di mostrare e dimostrare i risultati del lavoro con un rilievo scientifico, di condividere a tutti i livelli l'opera svolta dando un senso compiuto all'azione sviluppata nei carceri; per spostare l'attenzione verso un penitenziario parte del sistema sociale e non discarica per l'inutile e il pericoloso.

Occorre allora proporre con forza i principi di giustizia non "vendicativa" affinché il periodo di pena sia un'opportunità anche per coloro che istintivamen-

te biasimiamo dal più profondo. Dietro un reato, spesso i più riprovevoli, si nascondono profondi disagi mentali o sociali. Quante volte, infatti, si rilevano problematiche che potevano essere prevenute se adeguatamente gestite con la giusta attenzione ai segnali d'allarme da parte di tutti coloro che ne hanno competenze, ed obblighi, nella prevenzione primaria (Villanova, 2006).

È sconcertante rilevare in quanti casi la diagnosi precoce di un disturbo di personalità avrebbe potuto evitare le più gravi conseguenze; quanto, invece, avrebbe potuto incidere un'adeguata scolarizzazione o una congrua presenza dei servizi sociali sul territorio; quanto potrebbe costare meno, in termini non solo economici, una logica preventiva piuttosto che repressiva; quanto i media possono incidere sulle condotte devianti amplificando, ma anche legittimando, i segnali distorti che provengono dalle logiche votate al profitto e all'edonismo fini a se stessi.

L'idea non è certo di "medicalizzare" il deviante, ma di pensare comunque ad una "cura", a una sistematizzazione della presa in carico finalizzata alla creazione di un circolo virtuoso. Forse sono solo utopie per una civiltà ideale in una cornice da fantascienza, ma indubbiamente, vista l'attuale situazione, tra sovraffollamento carcerario, richieste di sicurezza sociale, le amnistie e gli indulti non sono la soluzione tantomeno lo è la costruzione di nuovi penitenziari, costosissimi sia per le strutture che per il personale.

Il trattamento ri-educativo è una azione obbligatoria cui corrisponde un dovere dell'Amministrazione Penitenziaria a garantire il trattamento individualizzato, che risponde non solo al bisogno del detenuto di essere accompagnato verso un reinserimento sociale, ma anche di sollecitarlo ad assumersi la responsabilità verso qualcun altro, e cioè il mondo esterno, la società, la vittima.

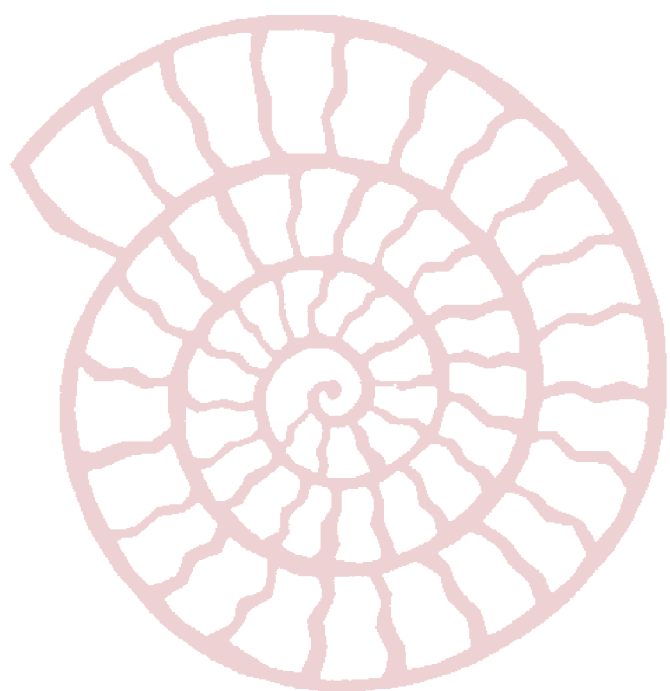
La spinta, a volte strumentale, del detenuto ad aderire a un percorso che può essere di supporto all'ottenimento dei benefici, avviene ovviamente all'inizio, ma l'inevitabile strumentalizzazione può trasformarsi lungo questo graduale, lento percorso, in una adesione sostanziale alla prospettiva riparativa che non si riduca a una ricollocazione nell'ambiente di provenienza senza che sia intervenuto un cambiamento soggettivo o oggettivo.


Occorre, quindi, garantire una visione multidisciplinare che vede al centro la persona né solo vittima né solo reo: nel "fare", non solo educativo, esperienza, metodo e condivisione delle prassi sono certamente gli elementi chiave per dare il necessario peso alle previsioni normative oltre che etiche; alla base del dettato costituzionale che anima il processo rieducativo-risocializzativo nei confronti del reo; verso un'idea di giustizia e protezione del cittadino che si apre entro una visione essenzialmente preventiva secondo gli assiomi delle moderne scienze sociali.

È indubbio che quando si parla di "umano", far rientrare nei termini dell'assoluto qualsiasi azione per quanto sostenuta dalla dimostrazione scientifica, replicabile, verificabile e misurabile, si corre il rischio di contrapporre una "verità" ad una "eresia" quando, invece, ci si è liberati dal dogmatismo proprio delle visioni assolutiste, ci si avvicina all'uomo nella sua essenza per tentare di comprendere quali siano gli spazi per il cambiamento; quanto sia distante "la luce in fondo al tunnel" per attivare quel processo di crescita e modificazione che le neuroscienze ci confermano e nel quale ogni attore del cambiamento, educatore, operatore della giustizia e del sociale dovrebbe credere. A prescindere.

Riferimenti bibliografici

- Augé, M. (1996). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Eleuthera.
- Burgess, A. (2005). *Arancia Meccanica*. Torino: Einaudi.
- Centonze, D., Siracusano, A., Calabresi, P., Bernardi, G. (2005). Removing pathogenic memories: a neurobiology of psychotherapy. *Molecular Neurobiology*, 32(2), 123-32.
- Colombo, G. (2011). *Il perdono responsabile: si può educare al bene attraverso il male? Le alternative alla punizione e alle pene tradizionali*. Firenze: Ponte Alle Grazie.
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. Torino: Einaudi.
- Malchiodi, C. A. (2009). *Arteterapia, L'arte che aiuta*. Milano: Giunti.
- Merzagora Betsos, I. (2012). *Colpevoli si nasce? Criminologia, determinismo, neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mori, F., Kusayanagi, H., Nicoletti, C. G., Weiss, S., Marciani M. G., Centonze, D. (2014). Cortical plasticity predicts recovery from relapse in multiple sclerosis. *Multiple Sclerosis*, 20(4), 451-457.
- Onida, V. (2007). *La Costituzione*. Bologna: Il Mulino.
- Pontificia Accademia delle Scienze, (2012). *Dichiarazione del gruppo di lavoro su le neuroscienze e la persona umana*. Città del Vaticano.
- Romano, C. A. (2003). *Sistema penale e tutela della salute*. Milano: Giuffrè.
- Rumore, M. (2011). *Compendio di diritto penitenziario*. Napoli: Simone.
- Turchi, G.P. (2010). *Dati senza numeri*. Milano: Monduzzi.
- Turchi, G.P. (2002). *Tossicodipendenza: generare il cambiamento tra mutamento di paradigma ed effetti*. Padova: Upsel Domenghini.
- Turchi, G. P., Iacopozzi, R., Orrù, L., Pinto, E. (giugno 2012). La misurazione dell'efficacia del trattamento in ambito penitenziario, comunicazione presentata presso JADT 2012: 11es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Liegi (Belgio).
- Villanova, M. (2006). *Introduzione alle scienze della prevenzione primaria e formativo-forensi in età evolutiva e nell'adolescenza*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Zappa, G., Massetti, C. (2005). *Il codice penitenziario e della sorveglianza*. Piacenza: La Tribuna.





L'integrazione lavorativa delle persone disabili in Italia: tra laboratori protetti e ingresso nel libero mercato del lavoro

Supported employment for people with intellectual disability in Italy: between sheltered workshop and supported employment in enterprises

Emanuela Zappella

Università degli Studi di Bergamo

emanuela.zappella@unibg.it

ABSTRACT

The article describes the development of the right to work for persons with disabilities, and support services that, consequently, have been set up to give effect to this right, within the Italian context. After a brief historical overview of the evolution of the legislation regulating the labor inclusion of people with disabilities, this article introduced the distinction between the experience in the open labor market and in sheltered workshops. Finally, the article concludes with the presentation of the services offered to employees with disabilities in Lombardy.

L'articolo descrive lo sviluppo del diritto al lavoro per le persone con disabilità, e dei servizi di sostegno che, conseguentemente, sono stati attivati per rendere effettivo tale diritto, all'interno del contesto italiano. Dopo una breve panoramica storica sull'evoluzione della normativa che disciplina l'inclusione lavorativa delle persone con disabilità, viene introdotta la distinzione tra l'esperienza nel libero mercato del lavoro e nei laboratori protetti. Infine, l'articolo si chiude con la presentazione del modello di integrazione lavorativa e dei servizi offerti ai dipendenti con disabilità nel territorio lombardo.

KEYWORDS

Supported employment, Sheltered workshop, Social cooperatives.
Collocamento mirato, Laboratori protetti, Cooperative sociali.

1. Breve panoramica storica

La legge 481, del 25 marzo 1917, sanciva il collocamento obbligatorio per gli invalidi di guerra e per coloro che avevano subito un'amputazione; questa normativa era vista come una sorta di risarcimento, per coloro che avevano subito un danno, a causa del conflitto. (Medeghini, 2011). Con la promulgazione della Costituzione Italiana, invece, tale diritto è stato esteso a tutte le persone disabili, e sono stati individuati i servizi pubblici responsabili della sua applicazione. Tutto ciò ha determinato, quindi, l'insorgenza di una serie di autorità, locali e nazionali che, con compiti differenti, sono stati incaricati di mettere in atto delle azioni volte ad aiutare i lavoratori disabili. (D'Alonzo, 1998).

I bisogni dei soggetti disabili sono stati categorizzati a seconda della patologia e, sulla base di questa classificazione, sono state previste delle leggi speciali, come quelle a favore delle persone non vedenti o non udenti. (Violini, 2011). Oltre a questa suddivisione in categorie, tale periodo storico si è distinto, anche, per la volontà di gestire la presenza della disabilità separandola dalla restante parte della società, mediante la realizzazione di scuole speciali e di laboratori protetti. (Canevaro, 2007). Un ruolo particolarmente significativo era svolto dai centri diurni, che si configuravano come spazi appositamente predisposti, gestiti da operatori sociali, in cui vigeva un'organizzazione simile a quella dell'azienda. (Cipolla, 2011). Qui, gli utenti potevano trascorrere la loro giornata, sperimentando le proprie capacità, e provando ad acquisire le abilità utili ad un eventuale ingresso nel mondo produttivo (Errani, 2000). In un periodo caratterizzato dal mito della produzione, chi frequentava questi laboratori aveva la possibilità di guadagnarsi una identità di lavoratore e, allo stesso tempo, poteva continuare a risiedere all'interno del proprio nucleo familiare. (Rausei, 2011). Nonostante l'obiettivo dichiarato dei centri fosse riabilitativo, e quindi si proponessero come luoghi di transito e di passaggio, molto spesso si sono trasformati in aree di parcheggio, in cui il lavoratore sostava per lunghi periodi (Mannucci, 1997). Dentro la struttura, l'utente svolgeva attività ripetitive, che non stimolavano l'acquisizione di nuove capacità; inoltre, la scarsa possibilità di avere contatti e occasioni di confronto con l'esterno, non favoriva la sua socializzazione. (Colombo, 2007). L'ingresso in questi spazi, quindi, rischiava di essere una scelta definitiva e immutabile, che non aveva possibilità di sviluppo futuro. (Lepri, 2004).

2. L'integrazione lavorativa delle persone disabili: una corsia preferenziale

Dagli anni sessanta un ampio dibattito si è aperto su alcune questioni:

- le associazioni delle persone con disabilità hanno introdotto nella società una nuova percezione ed un nuovo modo di affrontare i loro bisogni; (Napoli, Occhino, Corti, 2010)
- è cresciuto il numero degli alunni che frequentavano le scuole, e ciò ha reso sempre più urgente la necessità di chiarire il ruolo che il percorso di formazione poteva avere, nel loro percorso di crescita; (Rondanini, 2011)
- è sorto un processo di de-istituzionalizzazione (denominatore comune delle politiche sociali e sanitarie in diversi paesi europei) che ha trasferito alcuni aspetti della cura delle persone con disabilità dalle istituzioni chiuse alle comunità locali; (Gasparre, 2012)
- si sono sviluppati alcuni movimenti che hanno contrastato le forme di assistenza psichiatrica attuate all'interno degli ospedali e degli istituti coatti, e ciò

ha contribuito ad aumentare l'attenzione ed il senso di responsabilità sociale nei confronti delle persone con disabilità (Giustini, 2011).

Tutti questi elementi hanno rafforzato la convinzione che le persone con disabilità abbiano gli stessi bisogni degli altri cittadini (casa, istruzione e lavoro, per esempio) (Canevaro, Mandato, 2004) e che sia un dovere della società non solo quello di proteggerli, ma soprattutto di progettare tutte le occasioni necessarie a garantire che tali diritti siano rispettati. (Micheli, 1981). In questo senso, la possibilità di avere un'occupazione risulta essere un fattore chiave sia a livello individuale sia per poter partecipare attivamente, alla vita della società (Pavone, 2010). Per poter usufruire delle occasioni previste dalla normativa, gli aspiranti lavoratori con disabilità devono presentarsi davanti ad una commissione medica, che: certifica la possibilità di lavorare, attribuisce loro una percentuale di invalidità e redige una relazione in cui segnala tutte le restrizioni alle attività lavorative. Questo documento sarà il punto di riferimento per capire quali compiti il dipendente può svolgere e da quali, al contrario, deve essere esonerato. (Boffo, 2012).

Quando il candidato è in possesso della certificazione, ha due diverse possibilità per ottenere l'accesso al mercato del lavoro: la cooperativa sociale o l'assunzione all'interno delle realtà del libero mercato (Battafarano, Fontana, 2001). Nella cooperativa sociale possono essere impiegati tutti i lavoratori svantaggiati (indipendentemente dalla patologia), per una percentuale pari al 30 % del personale; le aziende, invece, possono assumere coloro che hanno una percentuale di invalidità superiore al 45%, per una percentuale proporzionale al numero totale dei dipendenti. (Assennato, Quadrelli, 2012). La normativa stabilisce, poi, anche il sistema di incentivi (e sanzioni) che accompagnano le assunzioni. In particolare, le cooperative sociali usufruiscono di riduzioni nel pagamento dei contributi per i loro dipendenti; le aziende beneficiano di incentivi maggiori per le percentuali di invalidità più elevate, mentre incorrono in sanzioni quando non rispettano gli obblighi previsti (Battarella, 2009). Le principali ammende, infine, possono essere di due tipologie: una pena pecuniaria, proporzionale al numero di giorni di ritardo nell'assolvimento degli oneri, oppure l'obbligo di integrare nel proprio organico il candidato con disabilità che viene selezionato dai garanti della normativa, senza possibilità di rifiutare. (Messori, Silvagna, 2012).

3. I laboratori protetti: le cooperative sociali

Le cooperative sociali sono uno strumento di integrazione e di crescita, collettiva e soggettiva, basata sul riconoscimento dei diritti di ogni lavoratore. La cooperativa si basa su un modello che è in grado di sostenere il percorso di emancipazione dei cittadini in difficoltà, incoraggia un approccio pro-attivo, e promuove un processo di crescita che mira alla conquista di modi di vita e di comportamento, il più possibile auto-determinati. Anche se è presente una dimensione legata alla produttività e all'efficienza, la cooperativa agisce soprattutto in termini sociali e partecipativi, poiché è attenta alla crescita personale e professionale dei propri lavoratori, ed intende promuovere il loro benessere. (Vella, 2011). Infatti, il suo obiettivo principale è la creazione di opportunità di formazione specifiche per le persone con disabilità, in settori economici differenti come agricoltura, commercio e servizi. In questo modo, si persegue anche l'interesse generale della comunità, che tende allo sviluppo umano e all'integrazione sociale dei cittadini, mediante la gestione dei servizi sociali, della sanità e dell'istruzione (Villa, 2011). La cooperativa sociale diventa, così, un ambiente particolarmente adatto a

fornire risposte efficaci alle domande di occupazione delle persone con disabilità, perché offre un percorso individualizzato, in grado di offrire competenze tecniche atte a portare a termine i compiti richiesti, e di affrontare l'incertezza, l'insicurezza e lo stress, derivanti dal lavoro. Nello specifico, il modello della cooperativa sociale, offre alcuni servizi (Striano, 2010):

- favorisce lo sviluppo di competenze nei dipendenti, che possono essere spendibili nel mercato del lavoro, attraverso la formazione professionale e l'apprendimento attivo sul campo;
- offre la sua consulenza per l'orientamento e, se necessario, la riqualificazione professionale dei suoi utenti;
- intesse rapporti con la comunità territoriale, caratterizzati da una flessibilità dei servizi, ed una forte motivazione del personale, che è appositamente formato a lavorare con le persone con disabilità;
- può concludere accordi con le aziende per ottenere delle commesse; in questo caso, il dipendente è assunto da queste ultime, ma presta il suo lavoro all'interno della cooperativa;
- progetta e segue, l'attivazione di esperienze professionali al di fuori dalla cooperativa, mediante accordi con le strutture e con gli enti attivi sul territorio;
- prevede consulenze e diverse forme di sostegno alle imprese, nonché interventi specifici di formazione dei colleghi che interagiscono con il dipendente, e di monitoraggio delle attività.

Riassumendo, la cooperativa sociale: si preoccupa di favorire il riconoscimento sociale dei bisogni umani, favorisce la cooperazione e la condivisione delle esperienze, migliora il senso di responsabilità individuale e collettiva, consente di costruire un progetto strutturato e continuativo, in base alle esigenze dei singoli utenti. (Borgnolo, 2009). Nonostante i numerosi pregi, questa soluzione presenta alcune limitazioni, soprattutto di natura economica. La maggior parte degli interventi è legata alla presenza di risorse economiche che, molto spesso, sono limitate, e ciò condiziona le possibilità di creare occasioni di contatto con il mondo esterno. Inoltre, quando le persone con disabilità varcano la soglia della struttura, rischiano di rimanervi, senza alcuna opportunità di guadagnare l'accesso al mondo del lavoro. Detto in altre parole: da luogo transitorio, la cooperativa può trasformarsi in un grande (e statico) contenitore, che occupa la maggior parte del tempo quotidiano dei suoi utenti. (Lepri, 2008).

4. L'ingresso nel libero mercato del lavoro: il collocamento mirato nelle imprese

Oltre alla possibile presenza all'interno delle cooperative sociali, le persone con disabilità possono essere assunte anche all'interno delle aziende. La prima normativa che ha disciplinato tale opportunità, è stata la legge 482 del 2 aprile 1968, denominata Collocamento Obbligatorio. In pratica, i datori di lavoro che avevano alle loro dipendenze più di 35 dipendenti, erano obbligati ad assumere una quota di lavoratori con disabilità. (Scorcelli, Santus, 2006). Il collocamento veniva gestito dall'apposito servizio pubblico regionale, secondo l'ordine di iscrizione alla graduatoria delle categorie protette. Così, il datore di lavoro segnalava il suo obbligo, ed il candidato che in quel momento occupava la posizione più alta nella lista, veniva automaticamente assegnato a quell'azienda. Questa legge, tuttavia, si è rivelata inefficace ed è rimasta inattuata, per via delle numerose criticità

che presentava. In primo luogo, non vi era alcuna corrispondenza tra le capacità del lavoratore, ed i bisogni dell'organizzazione. (Buzzelli, 2012). Inoltre, non erano previste forme di supporto e di accompagnamento del neofita all'interno dell'ambiente lavorativo e, talvolta, potevano essere presenti anche vincoli oggettivi, che impedivano la sua permanenza (barriere architettoniche, per esempio). Infine, le aziende spesso preferivano pagare le sanzioni pecuniarie (spesso irrisorie), piuttosto che assumersi l'onere di reclutare il dipendente. (Bucci, 2010).

Tutti questi motivi hanno condotto al superamento della normativa, che è stata sostituita dalla legge 68 del 12 marzo 1999, denominata Collocamento Mirato dei lavoratori disabili nelle organizzazioni. (Cairo, 2007). L'elemento di continuità, con la precedente legge, è l'obbligo per i datori di lavoro di garantire la presenza di una percentuale di dipendenti disabili, proporzionale al numero degli occupati. I numeri sono così distribuiti: un dipendente con disabilità, se i lavoratori sono quindici; due dipendenti con disabilità, se i lavoratori sono entro le cinquanta unità, e il 7% dell'organico, per le organizzazioni più grandi. (Provincia di Milano, 2001). L'aspetto innovativo è il cambiamento di prospettiva, sintetizzabile con il passaggio dal collocamento obbligatorio, al collocamento mirato. Ciò significa che l'assunzione non è più un meccanico abbinamento, ma l'esito di un percorso che coinvolge diversi attori, oltre ai dipendenti disabili ed ai referenti delle organizzazioni. Il collocamento mirato, dunque, è l'insieme degli strumenti che consentono di includere le persone con disabilità nel posto giusto per loro, attraverso l'analisi dei posti di lavoro disponibili, e la valutazione delle loro capacità. L'obiettivo finale è quello di attivare un circolo vizioso che conduca il lavoratore e l'organizzazione ad essere entrambi soddisfatti dell'esperienza che condividono. La normativa prevede sempre che il servizio sia gestito dai responsabili provinciali ma, questa volta, mette a disposizione una serie di opportunità, che sono fruibili gratuitamente dalle organizzazioni, in virtù di un incentivo statale appositamente destinato all'integrazione lavorativa. (Cappai, 2003). I principali servizi che possono essere offerti alle aziende sono:

- la convenzione: l'azienda può firmare un accordo con i servizi pubblici, al fine di pianificare con loro i tempi di assunzione, e decidere insieme i passaggi utili a favorire il reclutamento di un candidato che soddisfi, il più possibile, le esigenze dell'azienda; (Giorgini, 2010).
- la selezione del candidato, tra quelli presenti nella lista delle categorie protette, al fine di individuare il profilo più rispondente alle necessità dell'organizzazione; (Cendon, 1997).
- lo scouting aziendale per valutare le possibili mansioni da poter destinare al nuovo assunto (Buzzelli, 2012);
- lo stage, ovvero, un periodo di prova della durata variabile (dai 60 ai 90 giorni), che non prevede alcun costo per l'azienda, e consente di sperimentare, direttamente sul campo, le abilità del dipendente;
- il supporto di un tutor che può monitorare il percorso del lavoratore con disabilità, ed offrire una consulenza ed un supporto all'organizzazione. (Angeloni, 2010).

Riassumendo, la normativa intende fare in modo che i dipendenti possano occupare un posto adeguato, attraverso l'analisi della mansione e delle caratteristiche del candidato, e la presenza di sostegni per la soluzione dei problemi che possono incontrare con gli ambienti, gli strumenti e le relazioni, all'interno dei luoghi di lavoro. (Bombelli, Finzi, 2008). Nonostante le opportunità evidenziate, rimangono comunque dei limiti. Innanzi tutto, anche se il collocamento è diven-

tato mirato, l'imposizione legislativa rimane la principale, se non l'unica, modalità di ingresso dei lavoratori con disabilità all'interno delle organizzazioni. In secondo luogo, permane il vincolo legato alle risorse economiche disponibili: a seconda del numero di persone da collocare, per ciascun dipendente è stanziata una quota, che determina anche i servizi erogabili. (Colasanto, 2007). Inoltre, particolarmente critica è la possibilità di attuare interventi di monitoraggio, soprattutto sul lungo periodo, e ciò rende difficile ottenere un riscontro dei risultati raggiunti. (Cardini, 2005). Ed ancora, la normativa definisce gli strumenti ed individua i servizi pubblici responsabili della loro erogazione, ma non determina, nello specifico, le modalità con cui devono essere attuati. Ecco perché ogni regione, in modo autonomo, gestisce l'intero percorso con l'aiuto dei diversi enti locali, creando disparità tra i diversi territori. (Depretis, 2011).

5. L'attuazione dei progetti di integrazione lavorativa nelle aziende: il modello lombardo

Ogni servizio pubblico regionale organizza e gestisce, in modo indipendente, il suo servizio di collocamento mirato. Usufruento di questo servizio, le aziende affidano ad esso il compito di identificare il candidato che risponde maggiormente ai loro bisogni; viceversa, i candidati, delegano l'individuazione dell'organizzazione che più si avvicina alle loro caratteristiche.

Il servizio regionale lombardo ha predisposto una scheda operativa, che viene utilizzata su tutto il territorio, utile a raccogliere le informazioni relative alla domanda e all'offerta di lavoro. Successivamente, ha costituito dei tavoli di lavoro, definiti come Tavoli di ambito, che si incontrano periodicamente, con l'obiettivo di realizzare concretamente il matching tra i lavoratori e le aziende. Ciascun tavolo è coordinato da un ente, chiamato capofila, che è stato accreditato dalla Regione come responsabile di tutto il percorso di assunzione. Si tratta, solitamente, di istituzioni che operano nel campo della formazione, che si avvalgono, per svolgere il loro compito, del supporto di altre organizzazioni, già attive sul territorio:

- le cooperative sociali che possono valutare le capacità dei lavoratori e che sono in grado di offrire degli spazi di lavoro utili ad identificare le attività a loro più consone;
- le associazioni dei genitori che riescono a costruire reti di collaborazione tra le differenti famiglie, e sanno offrire informazioni in merito alle patologie di cui i figli sono portatori;
- i centri di salute mentale che hanno in cura alcune tipologie di lavoratori, e possono garantire una consulenza, sia al dipendente stesso sia alle aziende;
- i referenti delle scuole secondarie (istituti e centri di formazione professionale) che realizzano percorsi personalizzati di alternanza scuola-lavoro, per gli studenti che frequentano il triennio, e si preparano a fare il loro ingresso nel mondo del lavoro.

Il coinvolgimento di queste organizzazioni nella definizione del matching tra domanda ed offerta di lavoro non è richiesto direttamente dalla legge, ma è piuttosto il risultato della valorizzazione delle diverse esperienze già attive all'interno dei territori. Tutti questi attori sono importanti, poiché oltre alle competenze tecniche, sono in grado di fornire un particolare punto di vista che può favorire la buona riuscita dell'esperienza. Infine, testimoniano l'impegno e la presenza di

un insieme di pratiche che, nel tempo, sono diventate un prezioso bagaglio che consente di superare le mere prescrizioni imposte dalla normativa.

D'altra parte, come già sottolineato, un'organizzazione di questo tipo porta con sé il rischio di una frammentazione delle progettualità, e la conseguente disparità tra le varie realtà territoriali.

Conclusioni e sviluppi futuri

La normativa intende garantire l'occupazione delle persone disabili nel mondo del lavoro attraverso due differenti canali: le cooperative sociali ed il libero mercato del lavoro. Le prime si preoccupano di predisporre dei progetti personalizzati per i loro utenti, che favoriscano la loro crescita personale e professionale, e consentano di acquisire delle competenze spendibili all'interno del secondo contesto. Qui, i candidati possono entrare in virtù di un obbligo che impone alle aziende di assumere una percentuale di dipendenti con disabilità. Tale normativa, da sola, potrebbe non essere sufficiente a garantire un'esperienza positiva. L'obbligo, infatti, rischia di essere considerato ingiusto da parte dei datori di lavoro, se non sono previste delle forme di sostegno adeguate che consentano di riconoscere e valorizzare il contributo che i dipendenti con disabilità possono offrire all'azienda. Ecco perché sono importanti i servizi del collocamento mirato, che attraverso il percorso di selezione, si propongono di definire il miglior matching possibile tra le caratteristiche dei dipendenti, e quelle delle organizzazioni. La legge affida a ciascun territorio la possibilità di definire, in autonomia, le modalità per attuare tali forme di supporto. La Regione Lombardia ha istituito i Tavoli di ambito che coinvolgono gli enti che, a diverso titolo, possiedono le competenze utili a favorire un'esperienza lavorativa di successo. Sembrano emergere alcuni aspetti decisivi, che devono essere tenuti in considerazione nella realizzazione dei progetti:

- la predisposizione di un profilo del candidato che contenga tutte le informazioni circa le caratteristiche della patologia, le capacità lavorative (attuali e potenziali), le aspettative e gli interessi;
- l'identificazione di una mansione che risponda ad un reale bisogno dell'organizzazione in quel momento, garantendo un reale beneficio sia per il dipendente che per l'azienda;
- la sinergia tra i diversi servizi, utile a consentire lo scambio delle informazioni relative al candidato e la condivisione delle differenti competenze di ciascuno;
- la collaborazione tra gli istituti scolastici ed i servizi che si occupano di inserimento lavorativo, al fine di costruire progetti che accompagnino i ragazzi disabili, e le loro famiglie;
- la preparazione dei datori di lavoro che, per poter accogliere i dipendenti con disabilità, devono possedere una formazione adeguata che li aiuti a comprendere i bisogni dei soggetti disabili, ma anche dei colleghi che con loro si devono relazionare.

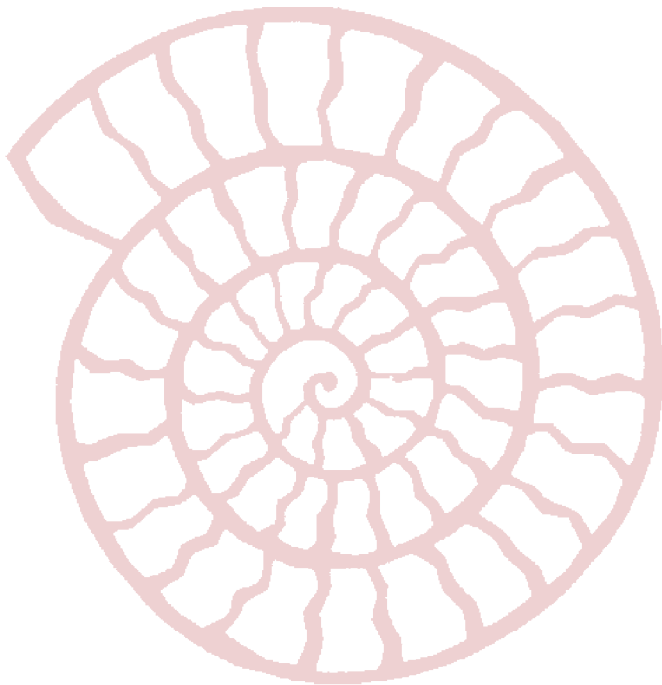
Una prospettiva di questo tipo, capace di valorizzare l'incontro tra le caratteristiche dei dipendenti e quelle delle organizzazioni, può favorire il riconoscimento delle capacità dei dipendenti, anche quelli con disabilità. Infine, il meccanismo del collocamento mirato, che intende individuare la posizione migliore per il neofita, può essere poi utilizzato per tutti i percorsi di assunzione e non so-

lo per quelli destinati a coloro che appartengono alle categorie protette. Seguendo questa prospettiva, per ciascun dipendente, viene identificata la posizione che, all'interno dell'azienda, favorisce la valorizzazione delle sue caratteristiche.

Riferimenti bibliografici

- Angeloni, S. (2010). *L'aziendabilità. Il valore della risorsa disabile per l'azienda e il valore dell'azienda per la risorsa disabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Assennato, S. & Quadrelli, M. (2012). *Manuale della disabilità*. Ravenna: Maggioli Editore.
- 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: FrancoAngeli.
- 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: Essegraph.
- 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*. 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.
- Cappai, G. M. (2003). *Percorsi per l'integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardini, M. (2005). *Integrazione lavorativa e fasce deboli. Dagli aspetti metodologici alla pratica educativa*. Roma: Carocci Faber.
- Condon, P. (1997). *Handicap e diritto: legge 5 febbraio 1992, n.104*. Torino: Giappicchelli.
- Cipolla, C. (2011). *Manuale di sociologia della salute*. Vol. 3. Milano: FrancoAngeli.
- Colasanto, M. (2007). *Il posto del lavoro*. In Sala, A. (a cura di). *Emergenza lavoro*. Milano: Piemme.
- Colombo, L. (2007). *Siamo tutti diversamente occupabili. Strumenti e risorse per l'inserimento lavorativo dei disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsini, G., & Perrini, F. (Eds.). (1999). *Orizzonti possibili: percorsi di formazione mirata, inserimento lavorativo e integrazione sociale di persone con disabilità intellettiva in Lombardia* (Vol. 26). Milano: FrancoAngeli.
- D'Alonzo, L. (1998). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- De Peri, F. (1996). *Il medico e il folle: istituzione psichiatrica, sapere scientifico e pensiero medico tra Otto e Novecento*. In Della Peruta, F. 1996. *Storia d'Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Depetri, S. (2011). *L'inclusione efficiente. L'esperienza delle cooperative sociali di inserimento lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Errani, A. (2000). *Le immagini degli handicappati nella storia. Permanenze e cambiamenti*. In Canevaro A. & Goussot A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Gasparre, A. (2012). *Logiche organizzative nel welfare locale. Governance, partecipazione, terzo settore*. Milano: FrancoAngeli.

- 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.
- Latti, G. (2010). *I diritti esigibili. Guida normativa all'integrazione sociale delle persone con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- 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: FrancoAngeli.
- Mannucci, A. (1997). *Anch'io voglio crescere. Un percorso educativo per l'autonomia dei disabili*. Pisa: Del Cerro.
- Medeghini, R. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Messori, C., Silvagna, A. (2012). *Namastè. Un augurio per il collocamento mediato, mirato e condiviso dei disabili deboli*. Milano: FrancoAngeli.
- Micheli, G. (1981). *Il vento in faccia. Storie passate e sfide presenti di una psichiatria senza manicomio*. Milano: FrancoAngeli.
- Napoli, M., Occhino, A., & Corti, M. (2010). *I servizi per l'impiego*. Napoli: Giuffrè.
- Provincia di Milano (2001). *Mercato del lavoro e politiche per l'impiego in provincia di Milano*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione: Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Rausei, P. (2011). *Illeciti e sanzioni. Il diritto sanzionatorio del lavoro*. Milano: Ipsoa.
- Rondanini, L. (2011), *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Scorcelli, S. & Santus, G. (2006). *Impatto socio-economico delle politiche per il lavoro. Un'indagine nella provincia di Pesaro e Urbino*. Milano: FrancoAngeli.
- Striano, M. (Ed.). (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Vella, M. (2011). *Oltre il motivo del profitto. Storia, economia, gestione e finanza delle imprese cooperative italiane*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Villa, M. (2011). *Cambiare passo. L'inserimento delle persone diversamente abili tra innovazione delle politiche e cambiamenti istituzionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Violini, L. (2011). *Verso il decentramento delle politiche del welfare*. Incontro di studio Gianfranco Mor sul diritto regionale.





L'uguaglianza di genere nell'istruzione e nella formazione scolastica

Gender equality in school education

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
roberto.melchiori@unicusano.it

Francesco Maria Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
francesco.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

This essay examines a review of the research literature on gender and education and summarises the main findings from international performance surveys on gender differences in education. It discusses the gender gaps in terms of boys outperforming girls and girls outperforming boys and provides secondary analyses referring to relevant international surveys, such as Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), the Programme for International Student Assessment (PISA) and Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). The comparative overview of policies and measures in place in European countries with respect to gender equality in education forms the main part of the report. Specific examples are given to illustrate the extent to which European countries have been implementing concrete policy measures that target gender inequalities in education.

Questo saggio propone una rilettura della letteratura di ricerca sul genere e l'educazione sulla base dei risultati principali di indagini internazionali sulla scuola come il Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), il Programme for International Student Assessment (PISA) e il Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). La panoramica comparativa delle politiche e delle misure in vigore nei paesi europei per quanto riguarda la parità di genere nell'istruzione costituisce la parte principale del saggio. Esempi specifici sono dati per illustrare la misura in cui i paesi europei hanno attuato misure concrete che hanno come oggetto le disuguaglianze di genere nell'istruzione*.

KEYWORDS

Educational system, Education gender policy, Gender equality, School quality, Meta-analysis.

Sistema educativo, Politiche dell'istruzione di genere, Uguaglianza di genere, Qualità della scuola, Meta-analisi.

* Le sezioni del contributo sono a cura di: R. Melchiori, *Introduzione, Elementi per un quadro teorico*. Francesco Maria Melchiori: *Evidenze empiriche dalle ricerche internazionali*. Le *Conclusioni* sono di entrambi gli autori.

Introduzione

L'analisi delle differenze di genere in ambito educativo è cambiata profondamente negli ultimi decenni, diventando più complessa perché la differenza di genere, evidenziate nella formazione scolastica e nell'università, influenza anche la crescita economica e l'inclusione sociale di una nazione. L'attenzione verso il genere, e le relative differenze, nei risultati dell'istruzione formale diventa allora essenziale sia per favorire lo sviluppo delle competenze cognitive e non cognitive, sia per promuovere pari opportunità di lavoro; l'obiettivo dell'educazione, formale e non formale è, quindi, di fornire a tutte, sulla base delle proprie capacità, la possibilità di sviluppare ulteriormente le conoscenze, le abilità e le competenze nel corso della vita.

Nonostante nella maggior parte dei paesi della Comunità Europea si consideri l'uguaglianza di genere come raggiunta, almeno nei termini di partecipazione alla vita economica e sociale, con il possibile accesso per tutti gli individui all'istruzione, di base e terziaria, gli studi dell'OCSE evidenziano come le ragazze presentino, in media, voti migliori nelle discipline umanistiche, mentre presentano difficoltà in discipline di tipo matematico, scientifico e tecnologico, dove i maschi, invece, presentano risultati migliori¹. Gli studi effettuati sugli studenti quindicenni evidenziano che, in termini di alfabetizzazione scientifica, non ci sono significative differenze di genere; le ragazze, però, presentano una minore probabilità di scegliere corsi di studio di scuola secondaria superiore oppure universitari nei quali prevalgono discipline come *Scienze naturali, Tecnologia, Ingegneria* e *Matematica* (o *STEM*). La percentuale di donne in questi settori, inoltre, subisce una ulteriore flessione diminuisce ulteriormente a livello di formazione post-laurea.

Benché nei paesi europei si effettuino sforzi per includere nei curricula scolastici genere ed uguaglianza di genere come temi interdisciplinari, non si può dire che un analogo impegno sia profuso per lo sviluppo di adeguati metodi didattici e di linee guida specificamente orientati al genere. Tali strumenti potrebbero avere, invece, un ruolo importante nel contrastare il permanere e il reiterarsi degli *stereotipi di genere* rispetto alle motivazioni, all'interesse e all'apprendimento. In particolare, dai risultati di indagini internazionali risulta che le differenze di genere espresse in termini di prestazioni e risultati scolastici siano minori rispetto ai divari di genere nei campi di studio terziario; ciò indica che le giovani donne spesso non scelgano percorsi scientifici universitari, anche in presenza di buone prestazioni nelle materie scientifiche nella scuola secondaria, nonostante gli stessi studi scientifici (STEM) offrano migliori prospettive occupazionali. È pur vero che i dati OCSE sull'occupazione dicono che le donne hanno meno probabilità rispetto agli uomini di lavorare in questi settori anche quando frequentano e concludono gli studi di tipo STEM.

Pur considerando la difficoltà di separare i comportamenti innati e appresi e l'influenza di stereotipi, l'effetto di questo squilibrio di genere è piuttosto palese: si ostacola la carriera delle donne, si abbassa il loro livello di guadagno futuro e, soprattutto, si privano le economie dell'OCSE di una fonte di talenti e di innovazione.

Gli esempi descritti dimostrano come nello sviluppare politiche e strategie al

1 Le stesse indagini rivelano, inoltre, che le femmine, spesso superano i ragazzi anche nelle percentuali dei laureati.

fine di migliorare i risultati educativi sia utile tenere in considerazione le differenze di genere nell'ambito dell'istruzione formale.

La rete Eurydice ha pubblicato nel 2010 uno specifico studio dal titolo "*Gender Differencies in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*". In questa indagine, affrontando il tema della disparità di genere in ambito educativo, si poneva in risalto l'esame di quanto la disuguaglianza di genere nell'istruzione fosse un argomento di discussione nei paesi della Comunità Europea, come anche attraverso quali modalità questa disuguaglianza venisse attuata. Nello studio, inoltre, si considerava se l'evidenza delle disparità avesse portato a iniziative politiche, come per esempio proposte di cambiamenti di leggi e regolamenti relativi all'istruzione, oppure indagini nazionali o progetti educativi, o anche all'adozione di altre misure ufficiali focalizzate sul genere.

Nell'esame delle ricerche sui rapporti tra genere e istruzione, nello studio della rete Eurydice sono stati considerati anche i cambiamenti realizzati che, avessero portato nelle politiche educative e nella pratica didattica mutamento sia pure lieve nella considerazione del rapporto tra genere e istruzione. Il risultato è stato che da una prospettiva legata a politiche finalizzate a *correggere* le ingiustizie nei confronti di bambine, ragazze e donne, si era passati a considerare le differenze, nei risultati di apprendimento e di accesso alle conoscenze e ai titoli di studio scientifici, come *esiti influenzati da pregiudizi di tipo culturale*. (Cfr. Damigella, 2014).

Lo Studio della rete Eurydice, comunque, è importante perché ha confrontato i risultati ottenuti dagli studenti maschi e femmine in alcune discipline indagate delle indagini internazionali di PIRLS (Progress in International Reading Literary Study), PISA (Programme for International Student Assessment) e TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). In modo particolare, sono stati analizzati i modelli di genere in tre materie di studio: *lettura, matematica e scienze*. Queste tre aree disciplinari rappresentano, infatti, il fondamento delle competenze di base richieste dal mercato del lavoro odierno. Comprendere i modelli di genere in questi campi diventa perciò essenziale per ottenere le pari opportunità nel lavoro. Per esempio, i dati statistici dello studio Eurydice hanno dimostrato che uno di questi modelli implica che le donne sono sottorappresentate a livello terziario nelle aree della matematica, delle scienze e della tecnologia, mentre nei campi dell'insegnamento e della salute sono in numero ridotto le presenze maschili. Queste scelte educative e occupazionali potrebbero essere spiegate in parte con le performance scolastiche dei bambini e con le loro motivazioni e le loro attitudini verso determinate materie. Le differenze di genere nei risultati scolastici relativi a matematica e scienze, quindi, sono utili anche per capire la sottorappresentanza femminile in questi campi ai livelli formativi successivi. Analogamente, gli scarsi risultati maschili nella lettura possono permettere di capire le regioni per le quali è relativamente basso il numero di uomini che lavorano nel campo dell'insegnamento e delle materie umanistiche.

Lo scopo di questo studio, quindi, è di comparare, rispetto a un quadro teorico di riferimento (di sintesi), i risultati evidenziati nello Studio della rete Eurydice del 2010 con i risultati delle indagini internazionali precedentemente ricordate, condotte nel periodo 2011-2013 con l'obiettivo di verificare i possibili cambiamenti.

1. Elementi per un quadro teorico di riferimento

Negli ultimi cinquant'anni sono state enunciate diverse teorie che formalizzano le differenze di genere nei comportamenti e che, quindi, offrono una spiegazione per le differenze negli atteggiamenti e nelle aspirazioni di ragazzi e ragazze verso l'istruzione formale e l'educazione in generale². In particolare, si fa riferimento a tre teorie principali relative alla socializzazione di genere, al controllo sociale e all'investimento in capitale umano. Ognuna delle teorie porta delle ipotesi relativamente all'individuazione e alla differenziazione dei significati di sesso e *genere*, allo scopo di comprendere l'impatto della biologia e di altri fattori sul comportamento umano. Di seguito si riportano due tentativi di definizione:

Il termine *sesso* si riferisce alle] caratteristiche biologiche e fisiologiche che distinguono uomini e donne (OMS, 2009).

Con la parola *genere* ci si riferisce alle caratteristiche e alle possibilità economiche, sociali, politiche e culturali associate allo stato maschile e femminile. Nella maggior parte delle società, uomini e donne sono diversi nelle attività che svolgono, nell'accesso e nel controllo delle risorse, nella partecipazione alle decisioni. E in gran parte delle società, le donne come insieme hanno minor accesso degli uomini alle risorse, alle possibilità e alle decisioni (Desprez-Bouanchaud et al. 1987, p. 20-21).

Nella teoria di socializzazione di genere si considera questa variabile come un insieme di atteggiamenti e comportamenti appresi dall'individuo, differenziati in base al sesso. Nel corso della loro vita, infatti, gli individui operano in un contesto sociale in cui osservano e imparano a conoscere i ruoli e gli stereotipi di genere e a scegliere la propria identità di genere. I bambini imparano il ruolo del proprio genere sia attraverso le loro interazioni con i genitori e gli insegnanti della scuola, oltre che attraverso il gioco simbolico. L'assimilazione dei ruoli di genere avviene anche attraverso l'imitazione o attraverso l'apprendimento su base osservativa (Polavieja e Platt, 2010). Una volta che i bambini diventano consapevoli delle differenze di genere iniziano a capire che i ragazzi e le ragazze sono gruppi distinti; nello stesso tempo, inoltre ricevono indicazioni parentali, o positive o negative, sulla base dell'appropriatezza dei comportamenti che mostrano rispetto al loro gruppo di appartenenza. Il risultato delle interazioni è la formazione di una identità di genere e l'adozione di valori e di codici di genere appropriati di condotta. La socializzazione di genere, quindi, viene a configurarsi come una continua opera di *costruzione-negoziante delle differenze, delle iden-*

- 2 In Italia si usa l'espressione *educazione differenziata* in ambito pedagogico per indicare un modello educativo che promuove la valorizzazione delle specificità femminili e maschili a scuola attraverso la separazione di maschi e femmine durante le attività scolastiche. Questa didattica non va confusa con quelle che si definivano *classi differenziali*, né con l'*educazione speciale*. In questi casi, infatti i destinatari sono studenti che si trovano in una situazione soggettiva particolare, temporanea o permanente, caratterizzata da una qualche forma di disabilità, fisica o psichica, più o meno grave, che può richiedere programmi didattici a volte meno esigenti, o modalità di rilevamento degli apprendimenti adeguate al tipo di disabilità, ecc. Anche in scuole che adottano l'educazione differenziata per sesso si può dare il caso di alunni disabili per i quali sono previsti interventi adeguati alla loro situazione. In questi casi si parla di una educazione speciale all'interno di una proposta educativa differenziata per sesso.

tità e dei ruoli che avviene nell'interazione. L'identità di genere, dunque, non è più da interpretarsi come statica, predefinita e necessariamente coerente con l'appartenenza sessuale; appare, invece, piuttosto aperta, polimorfa, negoziale e contingente, costruita e decostruita nell'interazione, quindi situazionale. Più di recente, osservando questa forma ambivalente come destinata a de-differenziare e a escludere/discriminare la specificità e la differenza di cui sarebbero portatrici le bambine, nel sistema educativo è stata introdotta una forma di *educazione alla differenza di genere e alle relazioni positive in classe*. La scelta risponde all'idea che la comunicazione educativa possa diventare un momento di valorizzazione della specificità femminile, uno strumento di emancipazione e di creazione di nuove identità femminili e di nuove relazioni tra i generi, più paritarie, rispettose, e quindi dialogiche. Occorre però non sottovalutare il rischio che in tal modo si possano reificare e ingabbiare le differenze, pur nel tentativo di valorizzarle.

La teoria del *controllo sociale* pone in relazione l'aumento dei comportamenti devianti con l'indebolimento della coesione sociale. La devianza è assunta come un dato naturale in una società. Gli individui agiscono spinti dalla ricerca dell'autoconservazione e della gratificazione; il vivere sociale è reso possibile dall'ordine morale formato dalle regole, che gli individui interiorizzano nel corso della socializzazione. Il legame con l'ordine sociale, imperniato sui quattro elementi individuati, è la condizione per il mantenimento della conformità. In quest'approccio, che si fonda su di una concezione pessimistica della natura umana, ritenuta moralmente fragile e bisognosa di freni e di controlli, è proprio la conformità a dover essere spiegata, piuttosto che la devianza. Una versione più recente della teoria del controllo sociale è stata elaborata da Gottfredson e Hirschi (1990) con la denominazione di teoria generale della criminalità o teoria del basso autocontrollo. Il crimine non nasce da motivazioni o bisogni specifici, ma dalle pulsioni di tipo egoistico; ciò si verifica quando vi è un basso grado di autocontrollo.

Dal punto di vista del genere, la teoria di socializzazione del genere suggerisce che i bambini siano socializzati diversamente dai loro genitori a seconda del loro genere, mentre la teoria del controllo sociale suggerisce che il controllo dei genitori è generalmente più alto per le figlie che per i figli. Pertanto si prevede che gli atteggiamenti e le aspirazioni educative delle ragazze saranno più sensibili di quelli dei ragazzi rispetto a specifiche caratteristiche individuali, come l'età del bambino, gli atteggiamenti dei genitori e l'educazione, la migrazione dei genitori, lo stato del mercato del lavoro e la struttura delle famiglie.

Secondo la teoria del capitale umano, infine, l'investimento nell'istruzione è ottimale quando i costi marginali dell'investimento uguagliano i benefici marginali. Quindi al momento di decidere se perseguire ulteriori attività di istruzione gli individui devono valutare i benefici associati a un più alto livello di istruzione nei confronti dei costi di perseguire ulteriormente attività di formazione. Le differenze di genere negli investimenti in capitale umano possono emergere se uomini e donne si differenziano per i costi che devono affrontare e per i benefici di cui possono usufruire attraverso la formazione³. Gli atteggiamenti educativi e le aspirazioni di ragazzi e ragazze, quindi, possono rispondere in modo diverso rispetto all'opportunità di investimento in istruzione e formazione (primaria e terziaria).

3 Il capitale umano non si riferisce esclusivamente alla formazione formale o formazione, ma per una serie più ampia di attività immateriali incorporate nelle persone che in-

2. Evidenze empiriche dalle ricerche internazionali

Sulla base dei dati raccolti con indagini internazionali nel periodo 2000-2009 il Rapporto Eurydice del 2010⁴, citato precedentemente, fornisce alcune riflessioni derivanti dai risultati delle indagini stesse; in particolare le riflessioni riguardavano la diffusione e le cause delle differenze tra i sessi in ambito educativo, principalmente quelli collegati alla scuola dell'obbligo; inoltre venivano presentati, per l'educazione, lo stato dei cambiamenti avvenuti nelle idee, nelle politiche e nelle pratiche educative. Di seguito si confronteranno i risultati delle indagini internazionali (IEA PIRLS e TIMSS, OCSE PISA) presentati nel rapporto Eurydice del 2010 con i risultati ottenuti con le stesse indagini nel periodo 2011-2013. Il confronto è realizzato per verificare se le differenze riscontrate rispetto all'istruzione e alla formazione conseguita nel genere e riportate nelle conclusioni del Rapporto dell'Eurydice permangono anche nel periodo successivo.

3. Il risultati delle Indagini internazionali fino al 2010

Le indagini PIRLS⁵ (*Progress in International Reading Literacy Study*) e TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) della IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) hanno come obiettivo la rilevazione degli apprendimenti degli studenti in lettura (PIRLS), in matematica e scienze (TIMSS) al quarto anno di scolarità e in matematica e scienze (TIMSS) all'ottavo anno di scolarità⁶.

Vi sono molteplici diversità tra i Paesi che partecipano alle indagini IEA in termini di sviluppo economico, posizione geografica e dimensione della popolazione, nonché di organizzazione del sistema scolastico. Alla base del modello concettuale di PIRLS e TIMSS vi è però un quadro teorico di riferimento condiviso da tutti i Paesi che hanno partecipato ai progetti⁷.

fluenzano il loro futuro reddito reale. Al fine di aumentare il loro capitale umano e – in definitiva – i loro guadagni futuri, le persone possono anche investire in cure mediche, gli stili di vita più sani o qualsiasi altra attività che possono migliorare le loro abilità (Becker 1962).

- 4 I dati utilizzati provenivano da: rete Eurydice, Eurostat, le indagini internazionali TALIS 2008, TIMSS 2011 e PISA 2009.
- 5 La popolazione target di PIRLS è definita come il grado che rappresenta quattro anni di scolarità a partire dal primo anno del livello ISCED 1; la IEA ha stabilito comunque che i ragazzi devono avere almeno nove anni per poter essere coinvolti nell'indagine e, in genere, ne hanno nove e mezzo al momento della rilevazione. La scala di lettura PIRLS ha un *range* che va da 0 a 1000 ed è stata stabilita nella prima indagine PIRLS (2001) con una media di 500 e una deviazione standard di 100, rimasta costante in tutte le rilevazioni.
- 6 A differenza dell'indagine PISA, gli studi IEA si basano sul campionamento di un'intera classe di studenti.
- 7 L'indagine PIRLS studia l'apprendimento della lettura negli studenti di 9-10 anni frequentanti in Italia (e nella maggior parte dei Paesi) il quarto anno di scolarità; viene realizzata ogni cinque anni, a partire dal 2001, e ha visto un costante aumento del numero dei Paesi partecipanti. All'edizione 2011 dello studio hanno aderito 45 Paesi. L'indagine TIMSS, invece, è un'indagine rivolta agli studenti sia del quarto anno di scolarità (come PIRLS) sia dell'ottavo anno di scolarità, e studia l'apprendimento conseguito da-

Prima di iniziare l'analisi dei modelli di genere nei risultati scolastici è importante sottolineare alcune problematiche generali:

- nell'analisi delle differenze fra paesi, è importante ricordare che la variazione nelle performance degli studenti all'interno di ogni paese è molte volte maggiore di quella fra un paese e l'altro;
- i risultati provenienti da studi che presentano date diverse di pubblicazione non possono essere semplicemente interpretati come tendenze. Bisognerebbe evitare di operare una comparazione diretta dei risultati di indagini diverse, che usano differenti metodi di valutazione, popolazione target, contenuti dei test ecc. Anche all'interno della stessa indagine, un'analisi delle tendenze occorse nel corso del tempo che compara differenti valutazioni potrebbe presentare problemi.

I risultati dello studio PIRLS 2006 hanno mostrato che fra gli studenti del quarto anno di scuola le femmine avevano risultati significativamente migliori dei maschi nella lettura, tranne che in due paesi, Spagna e Lussemburgo, dove i risultati si equivalevano (Mullis et al., 2007). Lo studio ha evidenziato ulteriori interessanti differenze di genere rispetto al campo della lettura. In media, le femmine hanno risultati significativamente migliori nella lettura di testi letterari in tutti i paesi europei. Al contrario, nella lettura mirata al reperimento delle informazioni, in alcuni paesi europei (la Comunità francofona del Belgio, la Spagna, l'Italia, il Lussemburgo e l'Ungheria) la differenza di genere è poca o non ve ne è alcuna.

Questi risultati suggeriscono che siano i fattori a livello scolastico a determinare le disparità nella lettura fra maschi e femmine. Nessuna delle variabili a livello scolastico raccolte dall'indagine PIRLS 2006, tuttavia, è stata in grado di spiegare il divario di genere: le correlazioni fra tale divario nella lettura e variabili a livello scolastico erano infatti molto basse (meno dello 0,10%). I migliori risultati delle femmine nella lettura sono stati osservati anche in studi di valutazione di studenti più grandi. Nelle tre indagini PISA sui quindicenni, infatti, sono state osservate differenze significative in favore delle femmine praticamente in tutti i paesi europei. I paesi europei con le differenze di genere maggiori nell'indagine PISA 2006 sono Bulgaria, Grecia, Lituania, Slovenia e Finlandia, in cui il divario medio oscillava fra 51 e 58 punti, che rappresenta oltre la metà di uno scarto standard medio nei paesi OCSE. Le differenze di genere minori nella lettura sono state osservate in Danimarca, nei Paesi Bassi e nel Regno Unito, ma ciononostante il divario rappresentava circa un quarto o più dello scarto standard (divario medio di 24-30 punti). Questi risultati suggeriscono che i risultati superiori delle femmine nella lettura siano ampiamente diffusi, e che la differenza rispetto ai maschi sia allo stesso tempo grande e significativa.

L'indagine PISA 2000, che si è concentrata sulla lettura, ha trovato che le femmine hanno un livello di impegno molto più alto in diverse forme di attività di lettura: leggono materiali più diversificati e usano le biblioteche più spesso dei maschi. I maschi di 15 anni hanno dimostrato un livello di impegno inferiore a

gli studenti nelle discipline di matematica e scienze. Nell'edizione del 2011 per TIMSS hanno aderito 50 Paesi al quarto anno di scolarità e 42 Paesi all'ottavo anno. Per gli scopi dell'analisi presentata in questo articolo sono considerati i risultati delle indagini PIRLS e TIMSS conseguiti dagli studenti, sia per il quarto anno di scolarità nei 45 Paesi partecipanti all'indagine (PIRLS), sia per l'ottavo anno (PIRLS E TIMSS).

quello richiesto dalla scuola nella lettura. La maggior parte dei ragazzi leggono solo per ottenere le informazioni necessarie. Anche quando leggono per il proprio piacere, maschi e femmine leggono materiali diversi: le femmine si sono dimostrate più inclini dei maschi a leggere testi più impegnativi, come la narrativa, mentre i maschi tendevano maggiormente a leggere giornali e fumetti (OCSE, 2001, 2002). Come affermato in precedenza, anche l'indagine PIRLS 2006 ha indicato schemi di comportamento simili.

In matematica, i divari di genere sono meno marcati e meno instabili rispetto a quanto si registra per la lettura. I risultati del TIMSS sulle differenze di genere nella matematica sono misti, ma perlopiù non mostrano un divario significativo fra studenti al quarto e all'ottavo anno di scuola. Tali risultati, inoltre, non vanno interpretati come tendenze, poiché i paesi partecipanti differivano da un ciclo all'altro e da un anno scolastico all'altro degli alunni sottoposti ai test.

Dalla prima indagine TIMSS, del 1995, a quella dell'anno 2003 si è evidenziato che la differenza di genere in matematica al quarto anno di scuola era minima o inesistente (Mullis et al., 2000). La differenza nei risultati fra maschi e femmine non era significativa in nessun paese partecipante tranne che nei Paesi Bassi. Le differenze di genere in matematica erano minime in gran parte dei paesi anche fra gli studenti all'ottavo anno di scuola. Nell'ultimo anno della scuola secondaria, tuttavia, i maschi hanno avuto una media di rendimento significativamente più alta delle femmine.

I risultati del TIMSS 2007, invece, si differenziano dai precedenti. In questa indagine, infatti, a differenza dei cicli precedenti, al quarto anno di scolarità i maschi hanno avuto punteggi migliori in gran parte dei paesi europei (Repubblica ceca, Germania, Italia, Paesi Bassi, Austria, Slovenia, Slovacchia, Svezia, Regno Unito [Scozia] e Norvegia), mentre all'ottavo anno non sono state rilevate differenze di genere (Repubblica ceca, Italia, Ungheria, Malta, Slovenia, Svezia, Regno Unito, Norvegia e Turchia) oppure le femmine hanno avuto un rendimento migliore dei maschi (Bulgaria, Cipro, Lituania e Romania). Tali risultati potrebbero suggerire che non ci siano significative differenze di genere in matematica al quarto e all'ottavo anno di scuola.

Lo studio PISA, invece, ha evidenziato un certo vantaggio dei maschi in tutti i cicli, anche se non in tutti i paesi. La valutazione PISA 2000 dei quindicenni ha rivelato che i maschi hanno fatto meglio delle femmine in metà dei paesi europei, mentre negli altri non c'era differenza (OCSE, 2001). Molto del vantaggio maschile risulta dovuto a un numero maggiore di risultati eccezionali da parte dei maschi, e non a una relativa assenza di risultati maschili di scarso livello. Fra gli studenti con un rendimento basso⁸, la proporzione fra femmine e maschi era pressappoco uguale (OCSE, 2001).

I risultati del PISA 2003 hanno mostrato differenze di genere piuttosto piccole nel rendimento degli studenti; infatti, i maschi hanno conseguito risultati significativamente migliori solo in Grecia, Slovacchia e Liechtenstein (OCSE, 2004). Pur avendo risultati generalmente simili ai maschi, in matematica le femmine mostrano interesse e divertimento minori. In media, i maschi dimostrano un livello maggiore di autoefficacia percepita, cioè un maggior livello di sicurezza nell'affrontare compiti specifici. I maschi hanno dimostrato anche livelli più alti

8 Si considerano *studenti con rendimento basso* quegli studenti che tipicamente non riescono a completare un singolo passo del procedimento che consiste nel riprodurre fatti o processi matematici di base o nell'applicare semplici competenze di calcolo.

di fiducia nelle proprie abilità matematiche rispetto alle femmine, cioè concetto di sé. Viceversa, le femmine hanno dimostrato maggiori livelli di ansia riguardo alla matematica. Ma in Italia, invece, non si sono mostrate differenze di genere significative quanto a concetto di sé e ansia (OCSE). La valutazione PISA 2006, infine, ha rilevato un significativo vantaggio maschile nel rendimento matematico medio in circa metà dei paesi europei. Non si è evidenziato alcun divario di genere in Belgio (Comunità francofona e germanofona, Bulgaria, Repubblica ceca, Estonia, Grecia, Francia, Lettonia, Lituania, Slovenia, Svezia, Islanda, Liechtenstein e Turchia).

Nelle scienze le differenze di genere tendono a essere quelle meno evidenti tra le materie oggetto di rilevazione; inoltre si è rivelato che, in dipendenza e dei contenuti del test somministrato, cioè o fisica o biologia, e del gruppo di età esaminato, i risultati dimostravano la presenza di modelli di genere diversi. I dati del TIMSS, nel periodo 1995 e 2003, hanno mostrato che non c'erano differenze di rilievo nel rendimento relativo alle scienze al quarto anno di scuola in sette sistemi educativi europei che prendevano parte alla ricerca, mentre in altri cinque i maschi avevano risultati migliori delle femmine. All'ottavo anno, però, le differenze di genere nelle scienze erano presenti in gran parte dei paesi partecipanti. I maschi avevano risultati migliori, soprattutto in fisica, chimica e scienze della terra. All'ultimo anno della scuola secondaria, in tutti i paesi i maschi avevano risultati significativamente migliori delle femmine nell'alfabetizzazione scientifica. Il rendimento, tuttavia, variava a seconda delle aree disciplinari: i maschi rendevano meglio in scienze della terra, fisica e chimica, ma non in biologia o educazione ambientale. Il TIMSS 2007, di nuovo, non ha trovato divario di genere al quarto anno di scuola in sette paesi europei (Danimarca, Lettonia, Lituania, Ungheria, Svezia, Regno Unito (Inghilterra e Scozia) e Norvegia), ma ha evidenziato una superiorità dei maschi sulle femmine in altri sei (Repubblica ceca, Germania, Italia, Paesi Bassi, Austria e Slovacchia). Quanto al rendimento nelle scienze degli alunni all'ottavo anno, non c'era differenza di genere nella maggior parte dei paesi (Lituania, Malta, Slovenia, Svezia, Regno Unito (Inghilterra e Scozia) e Norvegia); le femmine avevano risultati migliori in Bulgaria, Cipro e Romania, mentre i maschi facevano meglio in Repubblica ceca, Italia e Ungheria.

Al contrario dei risultati dei TIMSS, la valutazione PISA 2000 del rendimento dei quindicenni nelle scienze non ha evidenziato particolari differenze di genere. I maschi avevano risultati migliori in Danimarca e Austria, le femmine in Lettonia (OCSE, 2001). Il PISA 2003 ha evidenziato un vantaggio a favore dei maschi solo in pochi paesi (Danimarca, Grecia, Lussemburgo, Polonia, Portogallo, Slovacchia e Liechtenstein), e nessun divario di genere nella maggior parte dei paesi. Le femmine avevano risultati migliori dei maschi in Finlandia e Islanda (OCSE, 2004). La differenza fra i risultati TIMSS e PISA potrebbe essere in parte spiegata dal fatto che rispetto al TIMSS la valutazione PISA pone maggiormente l'accento sulla biologia, un'area in cui le femmine hanno un rendimento migliore anche per il TIMSS (OCSE, 2001).

I risultati dell'indagine PISA 2006, infine, hanno anche messo in rilievo che le differenze di genere complessive erano meno marcati nelle scienze rispetto a quelle registrate nella lettura e nella matematica. Le femmine avevano risultati migliori in Bulgaria, Grecia, Lettonia, Lituania, Slovenia e Turchia, i maschi in Danimarca, Lussemburgo, nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (Inghilterra). Nonostante un rendimento pari a quello dei maschi nella gran parte dei paesi, tuttavia, e femmine tendono ad avere minore fiducia in se stesse dei maschi nelle scienze; in altre parole, in media le femmine avevano meno fiducia nelle proprie abilità scientifiche rispetto ai maschi in tutti i paesi europei. I maschi avevano anche

maggior autoefficacia percepita, cioè un maggior livello di sicurezza nell'affrontare compiti specifici, in tutti i paesi tranne Austria, Polonia e Portogallo.

Pur incentrandosi principalmente sulle scienze, l'indagine PISA 2006 trattava anche altre questioni interessanti. In media, le femmine erano più forti *nell'individuare le questioni scientifiche*, i maschi nello *spiegare scientificamente i fenomeni*. Nella maggior parte degli altri aspetti riferiti dagli studenti relativamente all'atteggiamento nei confronti della scienza, non si rilevavano differenze di genere significative. Sia maschi che femmine avevano livelli simili di interesse per le scienze, e non c'era complessivamente differenza nell'inclinazione a usare le scienze per studi o lavori futuri (OCSE, 2007).

È importante considerare le differenze di genere nel rendimento nel contesto delle caratteristiche socio-demografiche. L'OCSE (2009) ha mostrato che l'effetto della condizione socio-economica o dell'ambiente di immigrazione sul rendimento nelle scienze era lo stesso sia per i maschi che per le femmine in quasi tutti i paesi.

4. Il risultati delle Indagini internazionali tra il 2011 e il 2013

Le indagini internazionali di PIRLS, TIMSS della IEA e l'indagine PISA dell'OCSE sono state realizzate negli anni 2011 (PIRLS E TIMSS) e 2012 (PISA); gli scopi delle indagini sono gli stessi degli anni precedenti, eccetto per l'indagine PISA che ha dato maggiore spazio alla valutazione della *literacy Finanziaria* (Financial Literacy) e la valutazione della *literacy Matematica*, di Lettura e di Problem solving attraverso una somministrazione computerizzata delle prove⁹.

Nella valutazione della literacy della lettura con le indagini PIRLS¹⁰ si è sempre osservato che le ragazze ottenevano punteggi migliori dei ragazzi in quasi tutti i Paesi partecipanti, come è anche occorso nelle rilevazioni della lettura con l'indagine PISA dell'OCSE. Anche l'indagine PIRLS svolta nel 2011 conferma questo risultato. Un recente studio statunitense ha dimostrato che le ragazze si pongono in vantaggio rispetto ai ragazzi nella lettura in tutti i livelli scolari, a partire addirittura dalla scuola dell'infanzia (Cfr. Robinson e Lubienski, 2011). Sulla base della conoscenza di tale situazione, in molti Paesi sono stati intrapresi specifici interventi al fine di ridurre tale divario e l'OCSE, nelle sue raccomandazioni, suggerisce ai sistemi educativi di tenere in seria considerazione questo problema e intervenire di conseguenza stante l'enorme importanza che la comprensione della lettura riveste per lo studio di tutte le discipline scolastiche.

Le differenze di genere in lettura in PIRLS 2011 a livello internazionale indicano che, in media, le ragazze registrano un vantaggio di 17 punti nei confronti dei ragazzi (520 *versus* 504 punti). In Italia, tuttavia, tale differenza è molto ridotta (3 punti) e non statisticamente significativa; lo stesso si può dire per Colombia, Francia, Spagna e Israele. Va evidenziato, inoltre, che l'Italia ha ridotto il divario di genere dal 2006 (7 punti) al 2011. Tale riduzione può essere imputata, in parte, al peggioramento del rendimento nelle ragazze; una situazione analoga si è verificata in Francia.

9 L'Italia ha partecipato a tutte le opzioni internazionali dell'indagine PISA.

10 Cfr. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Minnich, C.A., Drucker, K.T., & Ragan, M.A. (eds.), (2012). *PIRLS 2011; Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading, Volumes 1 and 2*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

In tutti gli altri Paesi, al contrario, si osserva un divario significativo a favore delle femmine che va dai 5 punti del Belgio ai 54 dell'Arabia Saudita. Insieme a quest'ultimo Paese, altri Paesi di lingua araba, quali Emirati Arabi Uniti, Marocco, Qatar e Oman, presentano un notevole divario di genere (da 27 a 40 punti). Ma anche molti Paesi europei e Paesi OCSE presentano ampie differenze; colpisce in particolare l'Inghilterra, con 23 punti, ma anche Finlandia e Nuova Zelanda rispettivamente con 21 e 20 punti di differenza fra maschi e femmine. Le ragazze ottengono punteggi migliori anche considerando i singoli livelli di rendimento. Per quanto riguarda la situazione interna al nostro Paese, si può osservare che anche nelle singole aree geografiche si rileva una differenza a favore delle femmine, con l'eccezione del Centro dove il punteggio dei maschi è leggermente superiore a quello delle ragazze. Tali differenze, comunque, non sono mai significative, tranne nel Sud Isole, dove le ragazze superano i ragazzi di 12 punti.

Nella *Lettura per fruire di un'esperienza letteraria*, le ragazze ottengono punteggi migliori dei ragazzi in tutti i Paesi eccetto Colombia e Israele. Viceversa, nella *Lettura per ricavare informazioni* l'Italia e molti altri Paesi europei, fra i quali Belgio (Francese), Repubblica Ceca, Francia, Germania, Paesi Bassi, Polonia e Spagna, presentano un divario fra maschi e femmine ridotto e statisticamente non significativo. Per quanto riguarda i processi di comprensione, in genere si rileva, analogamente agli scopi della lettura, un divario di genere a favore delle ragazze (15 punti in media in *Ricavare informazione e fare inferenze semplici* e 16 punti in *Interpretare, integrare e valutare*). In Italia, al contrario, non si evidenziano differenze significative in nessuno dei due processi; solo Israele e Colombia presentano una situazione simile all'Italia, mentre in altri Paesi europei, quali Austria, Paesi Bassi, Spagna, Belgio e Francia, si rilevano differenze significative soltanto in uno dei due processi.

L'Italia è uno dei pochi Paesi partecipanti all'indagine PIRLS in cui nel 2011 non si riscontrava un miglior rendimento delle femmine rispetto ai maschi. L'assenza di differenze tra la *performance* delle studentesse e quella degli studenti è tuttavia una novità per l'Italia. Nelle prime due rilevazioni PIRLS il punteggio medio in lettura delle studentesse italiane risultava, infatti, significativamente superiore rispetto a quello degli studenti, di 8 punti nel 2001 e di 7 punti nel 2006. Confrontando i risultati dell'ultima rilevazione PIRLS con i risultati delle precedenti rilevazioni si riscontra pertanto una riduzione delle differenze di genere nel rendimento in lettura degli studenti italiani tra il 2006 e il 2011. Questa riduzione appare per lo più legata a un peggioramento della *performance* delle femmine piuttosto che a un miglioramento nei maschi. Tra gli altri Paesi partecipanti al progetto PIRLS, solo in Francia si riscontra un andamento delle differenze di genere nel corso delle rilevazioni PIRLS paragonabile a quello dell'Italia. Riduzioni significative nelle differenze di genere nel corso delle rilevazioni si riscontrano in altri 3 Paesi (Colombia, Paesi Bassi e Svezia), ma con andamenti differenti. Infatti, nei Paesi Bassi e in Svezia, la differenza tra maschi e femmine, seppur ridotta rispetto alle precedenti rilevazioni, risulta comunque ancora significativa nel 2011. In Colombia, invece, la distanza che c'era nel 2001 tra i maschi e le femmine viene colmata nel 2011, senza che questo però si associ ad una riduzione del rendimento, che piuttosto migliora sia nei maschi che nelle femmine. Negli altri Paesi partecipanti al progetto PIRLS i punteggi medi ottenuti dalle femmine risultano superiori a quelli ottenuti dai maschi in tutte le rilevazioni, e la distanza tra i maschi e le femmine non varia in modo significativo nel corso delle rilevazioni. Un aumento delle differenze di genere nel corso delle rilevazioni si riscontra, infine, solo nella Federazione Russa dal 2001 al 2011 e in Ungheria tra il 2006 e il 2011.

Le abilità di comprensione e di interpretazione giocano un ruolo cruciale anche nell'indagine internazionale TIMSS 2011, poiché le stesse abilità sono considerate come fondamentali per garantire che l'indagine ottenga i risultati attesi. I domini di contenuto riguardano i seguenti fattori: la conoscenza, cioè i fatti, i concetti e le procedure che gli studenti devono conoscere; l'applicazione, che è incentrato sull'abilità degli studenti di applicare nozioni e conoscenze concettuali per risolvere problemi o rispondere a domande; il ragionamento, cioè la soluzione di problemi di *routine* per includere situazioni non familiari, contesti complessi e problemi che richiedono una soluzione in più fasi. Questi tre domini cognitivi vengono utilizzati per entrambi i livelli di scolarità (scuola primaria e secondaria di primo grado); le percentuali di quesiti variano però fra il quarto e l'ottavo anno, in relazione alla differenza di età e di esperienza degli studenti delle due classi. Per entrambi i livelli di scolarità, ciascun dominio di contenuto include quesiti sviluppati per valutare gli studenti in ciascuno dei tre domini cognitivi. Ad esempio, il dominio numero, così come gli altri domini di contenuto, include quesiti di conoscenza, applicazione e ragionamento.

I risultati ottenuti dagli studenti al quarto anno di scolarità di tutti i Paesi che hanno partecipato all'indagine TIMSS 2011¹¹, rivelano che la media internazionale è di 491 per i maschi e di 490 per le femmine. Tra i 50 Paesi partecipanti, 26 non presentano differenze significative; dei rimanenti 24 Paesi, 20 mostrano piccole differenze in favore dei maschi, e solo 4 riportano differenze più elevate a favore delle femmine (Qatar, Thailandia, Oman e Kuwait). Tale tendenza, già riscontrata nell'indagine TIMSS 2007, evidenzia una maggiore differenza dei risultati a favore delle femmine dei Paesi di lingua araba del Medio Oriente. I maschi ottengono punteggi più elevati nel dominio *contenuto* in 22 Paesi, mentre solo in 4 Paesi avviene il contrario (Kuwait, Oman, Thailandia e Yemen). Relativamente al dominio di contenuto figure geometriche e misure, il numero dei Paesi in cui i maschi ottengono punteggi superiori a quelli delle femmine scende a 9, per poi diminuire ancora a 4 nel dominio relativo alla visualizzazione dei dati, dominio in cui le femmine ottengono risultati più elevati dei maschi in 11 Paesi. In Italia in tutti i domini di contenuto i maschi ottengono risultati migliori delle femmine, tali differenze sono statisticamente significative per numero e figure geometriche e misure. Il Quadro dei risultati delle differenze di genere nei domini cognitivi mostra nuovamente un maggior numero di Paesi in cui i maschi raggiungono punteggi più elevati delle femmine nei tre domini cognitivi in esame.

Per quanto riguarda le differenze di genere in scienze, a livello internazionale, nelle indagini IEA sono sempre risultate piuttosto limitate, soprattutto se confrontate con quelle di lettura (dove le studentesse ottengono punteggi più alti) e di matematica (dove i maschi ottengono punteggi più alti). In generale, però, le indagini TIMSS hanno sempre evidenziato in media tra i Paesi una prestazione migliore delle femmine rispetto ai colleghi maschi e un maggiore divario nel rendimento all'ottavo anno di scolarità rispetto al quarto anno di scolarità, dove le differenze sono più contenute.

Per quanto riguarda i domini di contenuto, a livello internazionale le studentesse hanno mediamente un punteggio più alto in biologia di 12 punti e in chi-

11 I risultati riguardano le medie sono espresse in valori con media 500 e varianza di 100. Tale punteggio è stato calcolato a partire dai Paesi partecipanti all'indagine del 1995 ed è rimasto costante nel corso delle rilevazioni per consentire i confronti tra i vari cicli dell'indagine stessa.

mica di 10 punti rispetto ai colleghi maschi, che ottengono un punteggio più alto in scienze della Terra di 2 punti. Non si riscontrano, invece, differenze statisticamente significative tra maschi e femmine in fisica. Le femmine ottengono risultati migliori dei maschi in biologia in 22 Paesi e in chimica in 19 Paesi, mentre i maschi ottengono risultati migliori in fisica e in scienze della Terra in 15 Paesi. In Italia permane ancora una differenza statisticamente significativa di rendimento in favore dei maschi in tutti e quattro i domini di contenuto, indicando di fatto ancora uno svantaggio delle femmine nello studio di queste materie (Cfr. Figura 1).

Il divario risulta maggiore in fisica, ambito in cui gli studenti ottengono un punteggio più alto delle femmine di quasi 30 punti. Tale dato, peraltro, è in linea con quanto si riscontra al momento dell'iscrizione all'università; degli iscritti a facoltà a carattere scientifico, infatti, solo il 31% sono femmine, percentuale che, ad esempio, scende al 20% per la facoltà di ingegneria¹¹ e risulta confermato per tutte le aree geografiche. Se si considerano i dati disaggregati per area geografica, solo in fisica le differenze sono sempre statisticamente significative in favore dei maschi. Negli altri ambiti di contenuto la situazione è differenziata e i maschi delle differenti aree geografiche ottengono punteggi significativamente superiori alle femmine solo in alcuni ambiti.

Rispetto ai domini cognitivi a livello internazionale, le femmine ottengono in media risultati migliori dei maschi in tutti e tre i domini cognitivi. Tale dato si riscontra in 12 Paesi, mentre sono solo sei i Paesi dove i maschi vanno meglio delle femmine in tutti e tre i domini. L'Italia è uno di questi, con 16 punti di differenza in favore dei maschi in conoscenza (maschi 520, femmine 504), 14 in applicazione (maschi 507, femmine 493) e 17 in ragionamento (maschi 497, femmine 480).

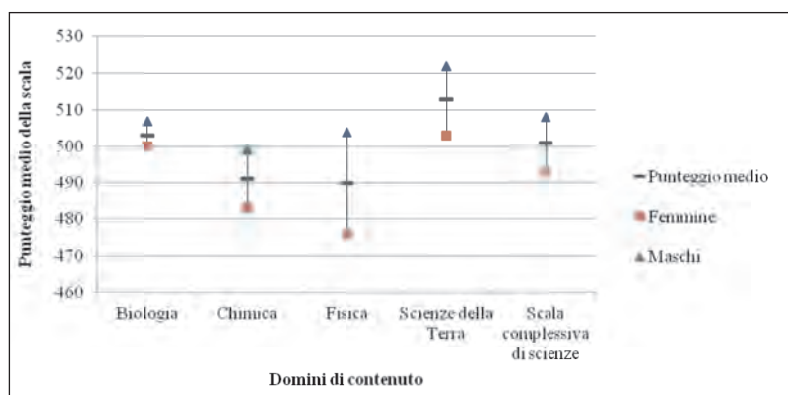


Figura 1: Punteggi medi degli studenti nei vari domini di contenuto per genere
Fonte: base dati IEA TIMSS / elaborazione INVALSI 2011

L'indagine PISA 2012 ha analizzato sempre le tre aree disciplinari della lettura, matematica e scienze. In questo ciclo è stata data molta importanza alla matematica. Le differenze di genere in lettura hanno mostrato, in media, che nei Paesi OCSE, le ragazze hanno conseguito risultati migliori dei ragazzi nella lettura, con un vantaggio di 38 punti. In tutti e 65 i paesi partecipanti il punteggio medio delle femmine è significativamente superiore a quello dei maschi, ma questa differenza è anche più grande in alcuni paesi: ad esempio, la Finlandia presenta la differenza di genere più ampia tra i paesi OCSE (62 punti) e, con l'eccezione del-

la Danimarca, tutti i paesi del nord Europa presentano differenze di genere superiori alla media OCSE.

Nel confronto tra tutti i paesi partecipanti la differenza di genere più contenuta si registra in Albania, dove le ragazze hanno un vantaggio di 15 punti sui ragazzi. Eppure non vi è alcun legame evidente tra l'entità delle differenze di genere e i risultati dei paesi caratterizzati da una bassa *performance* complessiva. Per esempio, tra i paesi latinoamericani: sia il paese con il risultato migliore in lettura (Cile) sia quello con il punteggio medio più basso (Perù) riportano quasi la stessa, relativamente piccola, differenza di genere (rispettivamente, 23 e 22 punti); uno dei paesi con una *performance* complessiva di livello medio (Colombia) ha il secondo divario più piccolo tra tutti i paesi partecipanti, con una differenza di soli 19 punti tra i punteggi medi delle femmine e dei maschi.

Per quanto riguarda le differenze di genere in matematica, esse hanno mostrato in media che i ragazzi hanno conseguito risultati migliori delle ragazze, con un vantaggio di 11 punti. Nonostante lo stereotipo secondo il quale i ragazzi vanno meglio delle ragazze in matematica, questi mostrano un vantaggio statisticamente significativo solo in 40 paesi sui 65 che hanno partecipato a PISA 2012. La Figura 2 mostra le proporzioni medie di ragazzi e ragazze nei paesi OCSE all'interno di ciascuno dei livelli di competenza matematica. Proporzioni più grandi di ragazzi che ragazze sono al livello 5 o 6 (*top performer*) e al livello 4. Viceversa, la proporzione di ragazze è maggiore della percentuale di ragazzi a tutti gli altri livelli di competenza, dal livello 3 in giù.

Considerando le differenze di genere in scienze in PISA 2012, infine, si vede che tra i paesi OCSE non si registravano grandi differenze di genere nella *literacy* scientifica, a differenza di quanto avveniva in lettura e in maniera più moderata in matematica. Nel 2006, quando la *literacy* scientifica aveva costituito l'ambito di rilevazione principale, è stato possibile analizzare le differenze nei risultati dei ragazzi e delle ragazze anche per quanto riguarda le diverse competenze specifiche che concorrono a definire la *literacy* scientifica. Le ragazze ottenevano un punteggio medio significativamente superiore nella scala *Individuare questioni di carattere scientifico*, mentre i ragazzi conseguivano migliori risultati nella scala *Dare una spiegazione scientifica dei fenomeni*. In quasi la metà dei paesi partecipanti a PISA 2012 la differenza di punteggio tra maschi e femmine non risultava significativa.

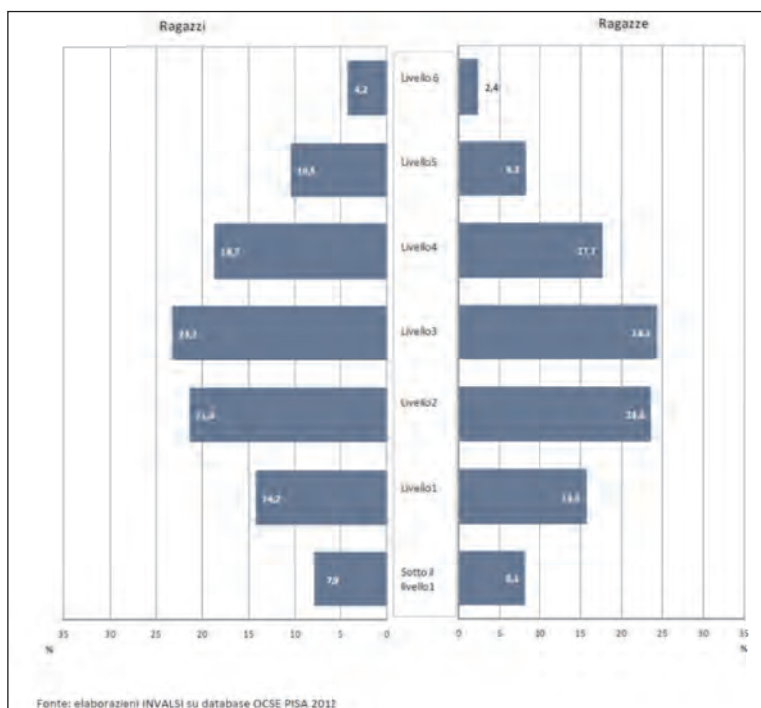


Figura 2: Differenze di genere in matematica nei diversi livelli di competenza

Conclusioni

I ricercatori che si impegnano per identificare le origini delle differenze di genere hanno esaminato una serie di teorie (biologiche, psicoanalitiche, dell'apprendimento sociale, nonché gli approcci di sviluppo cognitivo per le differenze di genere). Mentre vi è stato dibattuto in corso sul ruolo della biologia come fonte di differenze cognitive, gli educatori concordano sul fatto che i cambiamenti nei risultati scolastici devono concentrarsi sugli aspetti psicosociali del comportamento. Indipendentemente dalle cause specifiche sui divari di genere, le scuole hanno una missione fondamentale nel garantire che tutti gli studenti possano partecipare pienamente e sperimentare il successo formativo.

Per quanto riguarda gli aspetti specifici rilevati dalle indagini internazionali, IEA (PIRLS e TIMSS) e OCSE (PISA) circa la lettura, i risultati delle analisi illustrate hanno mostrato due andamenti opposti per il rendimento complessivo in lettura nel corso del decennio: dopo un significativo miglioramento tra il 2001 e il 2006, i risultati degli studenti sono peggiorati tra il 2006 e il 2011, tornando agli stessi livelli della prima rilevazione (anno 2001). Questo andamento si riscontra sia per il processo di comprensione, cioè ricavare informazioni e fare inferenze semplici, sia per il processo di comprensione, interpretazione e valutazione. Infine, appare significativo il risultato riscontrato nelle differenze di genere nel 2011. Diversamente dalle precedenti rilevazioni, e dalla maggior parte degli altri Paesi partecipanti al progetto PIRLS, il rendimento delle studentesse non risulta superiore a quello degli studenti maschi. Dall'analisi dei risultati conseguiti dagli studenti nelle diverse rilevazioni TIMSS in matemati-

ca, al quarto anno di scolarità non si registrano cambiamenti significativi, in quanto i punteggi sono rimasti all'incirca costanti da una rilevazione all'altra in tutti e quattro i domini di contenuto e in tutti e tre i domini cognitivi. Un dato che risulta però indicativo riguarda la variazione significativa, in senso positivo, dal punto di vista statistico, ottenuta dagli studenti italiani; nel 2003, l'89% degli studenti italiani possedeva almeno conoscenze e abilità elementari di matematica, mentre nel 2011 tale percentuale è arrivata al 93%. Inoltre, per quanto riguarda gli studenti dell'ottavo anno di scolarità in matematica, emerge, in TIMSS 2011, un notevole miglioramento rispetto ai risultati del TIMSS 2007.

Da quanto descritto precedentemente, dalle indagini internazionali realizzate fino al 2010, si evince che le valutazioni internazionali del rendimento degli studenti nella lettura, la matematica e le scienze indicano alcuni modelli di genere costanti. La differenza di genere più chiara ed evidente è il vantaggio delle femmine nella lettura, costante fra i paesi, i gruppi di età, i periodi di svolgimento dei rilevamenti e i programmi di studio. In matematica, maschi e femmine hanno risultati simili al quarto e all'ottavo anno di scuola nella maggior parte dei paesi. Il vantaggio dei maschi emerge agli ultimi anni di scuola ed è notevole soprattutto fra studenti appartenenti agli stessi programmi di studio/indirizzi e anni. Le differenze di genere nel rendimento nelle scienze sono quelle minori. Il vantaggio maschile nelle scienze è significativo solo per gli studenti che frequentano le stesse lezioni e le stesse scuole in gran parte dei paesi. Le osservazioni quotidiane del maggior profitto maschile nelle lezioni di matematica e scienze forniscono le informazioni sui motivi della minore autostima femminile in questi campi e della minore inclinazione delle ragazze a scegliere il campo matematico, scientifico e tecnologico a livello universitario.

I modelli di genere nel rendimento, tuttavia, non sono legati solo a fattori socio-culturali ed educativi, ma anche alle caratteristiche dei sistemi di valutazione. Proporzioni variabili di elementi di risposta costruita e scelta multipla nei test possono influenzare le dimensioni del divario di genere. Una maggiore presenza di domande che richiedono competenze di livello superiore avvantaggiano i maschi in matematica e le femmine nella lettura. Inoltre, specialmente negli ultimi anni di scuola, fattori socio-culturali come scelte e aspirazioni di carriera e professionali possono influenzare in modo diverso il rendimento di maschi e femmine.

Dai risultati delle indagini, nel loro complesso, cioè dal 2001 al 2012, si evince che il genere non è che uno dei fattori che incidono sulla variazione del profitto nelle diverse aree disciplinari. Questo fattore svolge solo un ruolo minore nello spiegare le differenze in matematica e scienze, e un ruolo poco più importante rispetto alla lettura. Un ruolo importante lo svolge invece lo status socio-economico che risulta spiegare molte delle differenze rilevate tra i risultati stessi. L'ampia variazione nel divario di genere fra i paesi partecipanti suggerisce pertanto che le differenze evidenziate siano risultati, evitabili, delle differenze sociali e culturali fra maschi e femmine.

In conclusione, una questione chiave da affrontare nelle prossime indagini internazionali è in quale misura le differenze di genere possano essere contro-bilanciate dai sistemi educativi e da apposite politiche di pari opportunità.

Riferimenti bibliografici

- Annot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap: Postwar educational and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, G. S., Hubbard, W. H. J., and Murphy, K. M. (2010). Explaining the worldwide boom in higher education of women. *Journal of Human Capital*, 4 (3), 203-241.
- Chetcuti, D. (2009). Identifying a gender-inclusive pedagogy from Maltese teachers' personal practical knowledge. *International Journal of Science Education*, 31(1), 81-99.
- Crosato, G., Morandi, F. & Satti, E. (2005). *Gender Stereotypes Overcoming and Equality of Women and Men: Guidelines for New Challenges*. (progetto TAGS per la European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning [EARLALL]). Bruxelles, Commissione Europea.
- Damigella, D., Licciardello, O. (2014). Stereotypes and Prejudice at Schhol: a Study on Primary School Reading book, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, Vol. 127, 209-213.
- Desprez-Bouanchaud, A., Doolaege, J. & Ruprecht, L. (1987). *Guidelines on gender-neutral language*, Paris: UNESCO.
- Gottfredson, M. R, Hirschi, T. (1990). *A general Theory of Crime*. Palo Alto, CA: Stanford University.
- INVALSI (2012). *Quadro di Riferimento di TIMSS 2011*, [versione italiana di Ina V.S. Mullis et al. (2009), *TIMSS 2011 Assessment Frameworks*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Melchiori, R. (2012). *I risultati di apprendimento e le competenze*. Roma: Edizioni Nuova Cultura – Edicusanò.
- Melchiori, R. (2012). *La qualità della formazione. Un frame work per l'esame della pratica scolastica*. Lecce, Pensa MultiMedia.
- OCSE (2009). *Interim Report on the OCSE Innovation Strategy: An Agenda for Policy Action on Innovation*. Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2009). *Working Out the Change. Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. Paris: OCSE Publishing.
- OECD (2002). *Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *Education at a Glance – OECD Indicators 2005*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Volume 1, analysis*. Paris: OECD.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001). *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- PISA (2012). *What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, Vol. I: Summarises the performance of students in PISA 2012.
- Robinson, J. e Lubienski, S. (2011). The development of gender achievement gaps in mathematics and reading during elementary and middle school: Examining direct cognitive assessments and teacher ratings. *American Educational Research Journal*, 48(2), 268-302.

Sitografia

- Council of Europe (2007). Recommendation of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education. Recommendation CM/Rec(2007)13 adopted by the Committee of Ministers on 10 October 2007 at the 1006th meeting of the Ministers' Deputies. Available at: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1194631&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>, 2007 [Ultimo accesso 12 dicembre 2014].
- Commissione Europea (2009). *Eguaglianza di genere*. [Online] Available at: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=418> [Ultimo accesso 12 dicembre 2014].
- Eurydice (2010). *Differenze di genere nei risultati educativi: Studi sulle misure adottate e*

sulla situazione attuale in Europa, EACEA, Bruxelles. Disponibile online all'indirizzo: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120IT.pdf [Ultimo accesso 12 dicembre 2014].

OCSE (2009). *Measuring Innovation in Education and Training, OCSE Discussion Paper for Brainstorming on Measuring Innovation in Education*, Paris, France, www.OCSE.org/dataOCSE/1/61/4_3787562.pdf [Ultimo accesso 12 dicembre 2014].

Polavieja, J., Platt, L. (2013). *Girls like Pink: Explaining Sex-Typed Occupational Aspirations amongst Young Children*, UFAE and IAE Working Papers 844.10, Unitat de Fonaments de l'Anàlisi Econòmica (UAB) and Institut d'Anàlisi Econòmica (CSIC), <http://repec.imdea.org/pdf/imdea-wp2010-19.pdf> [Ultimo accesso 12 dicembre 2014].

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2000). Gender equality and equity: A summary review of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women (Pechino 1995). [pdf] Unit for the Promotion of the Status of Women and gender equality, UNESCO. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121145e.pdf> [Ultimo accesso 12 dicembre 2014].

UNESCO (2002). *Education for All (EFA) Global Monitoring Report, 2002-2011* <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/> [Ultimo accesso 12 dicembre 2014].

Il sindacato oltre le competenze

The Union Trade beyond the competencies

Cristiano Chiusso
Università Ca' Foscari, Venezia
cristiano.chiusso@unive.it

ABSTRACT

From the ISFOL-ISTAT survey on the professions, the “craft” of the union leader appears to be similar to the one of the business manager, in which skills as communication and staff management are prevailing.

The vocational dimension of this “trade” is nevertheless strong and cannot be neglected: the business model doesn't seem to be an appropriate term of comparison to this “call” to the social justice.

The notion of competency doesn't similarly appear to be suitable to tell the union “occupation” as ideologically marked in terms of competition and performance, which are not part of the union trade mission.

Inserted into the theoretical framework of “human capital”, competency is functional to productivity and profit, but if inserted into the theoretical framework of “human development” instead, it becomes also part of the capability, i.e. the “capacity of social functioning” concerning the existential realization of the subject, beyond the economic component.

Dall'indagine ISFOL-ISTAT sulle professioni, il “mestiere” del sindacalista appare simile a quello del dirigente aziendale, in cui prevalgono capacità quali la comunicazione e la gestione delle risorse umane.

La dimensione vocazionale di tale “mestiere” è tuttavia forte e non può essere trascurata: il modello aziendale non pare quindi termine di paragone adatto a tale “chiamata” alla giustizia sociale.

Il costrutto di competenza, similmente, non sembra adeguato a raccontare il “mestiere” sindacale in quanto ideologicamente connotato in termini competitivi e prestazionali che non fanno parte della mission sindacale. Inserita nella cornice teorica di “capitale umano”, la competenza è funzionale alla produttività e al profitto, ma se inserita nella cornice teorica dello “sviluppo umano”, essa diventa allora una componente della capacità, ovvero della “capacità di funzionamento sociale” attinente alla realizzazione esistenziale del soggetto, al di là della componente economica.

KEYWORDS

Union trade, Competencies, Capabilities, Human capital, Human development.

Sindacato, Competenze, Capacitazioni, Capitale umano, Sviluppo umano.

1. Il dirigente sindacale

L'indagine ISFOL – ISTAT¹ sulle professioni, giunta alla sua seconda edizione nel 2012, "si pone come obiettivo la costruzione di un *sistema informativo* in grado di descrivere le caratteristiche di tutte le professioni esistenti nel mercato del lavoro" (ISFOL, Franceschetti, M. (2012).

Il modello concettuale di riferimento per l'indagine è tratto dall'Occupational International Network (O.Net OnLine): le domande, somministrate a lavoratori campionati da una parte, a conoscitori della professione dall'altra, sono articolate in differenti questionari che coprono i diversi aspetti della professione. Nella versione italiana è stato somministrato un questionario di indagine (articolato in 10 sezioni tematiche, per un totale di 255 quesiti) a un campione di 20 lavoratori per ciascuna delle 800 unità nelle quali è strutturata l'attuale classificazione delle unità professionali².

Il programma O*NET (Resource Center), usato per l'indagine, è la principale fonte di informazione sull'occupazione negli Stati Uniti. Il suo database, continuamente aggiornato attraverso indagini su vasta scala, contiene informazioni specifiche – mediante descrittori standardizzati – su un campione sempre più vasto di professioni.

Secondo il programma, ogni professione richiede un mix diverso di conoscenze, capacità e abilità per lo svolgimento di attività finalizzate a dei compiti; le caratteristiche di ogni occupazione sono descritte da un modello che ne definisce gli aspetti chiave. Questo modello gerarchico ricopre 6 domini (caratteristiche del lavoratore, requisiti del lavoratore, esperienze richieste, requisiti professionali, caratteristiche della forza lavoro, informazioni specifiche della professione) e descrive gli aspetti quotidiani del lavoro, oltre alle qualifiche necessarie per poterlo svolgere.

L'indagine ci sembra molto interessante per quel che ci dice intorno ad una figura particolare di lavoratore: quella del dirigente sindacale. All'interno del grande gruppo "legislatori, imprenditori e alta dirigenza" troviamo la classe "dirigenti di organizzazioni di interesse nazionale e sovranazionale". All'interno di tale classe ci imbattiamo nell'unità professionale "dirigenti di sindacati e altre organizzazioni a tutela di interessi economici e sociali". Per dirigenti sindacali vengono intesi coloro che svolgono a tempo pieno, quindi alla stregua di un lavoro, il "mestiere" del sindacalista.

Ogni unità viene a sua volta suddivisa in quelle che, secondo il modello, ne sono le componenti fondamentali. Sotto la voce "compiti e attività specifiche" ci imbattiamo nelle azioni che un dirigente sindacale dovrebbe compiere più o meno continuamente (ISFOL, Professioni, Occupazioni, Fabbisogni):

- tutelare e promuovere gli interessi economici degli associati;
- definire le politiche e le strategie dell'organizzazione;
- predisporre materiali editoriali per la divulgazione di informazioni su lavoro e sindacato;
- organizzare campagne di promozione e proselitismo;

1 Rispettivamente Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori e Istituto nazionale di statistica.

2 Le interviste sono state effettuate con tecnica faccia a faccia, mediante l'ausilio del sistema CAPI (Computer Assisted Personal Interviewing) che consente la registrazione automatica delle risposte nel corso della somministrazione direttamente su personal computer collegato al centro di raccolta dati.

- organizzare o partecipare a convegni, conferenze o congressi;
- curare i rapporti con le istituzioni;
- fare formazione/informazione al personale;
- curare i rapporti con il territorio e/o gli altri sindacati;
- condurre negoziati e trattative nel settore pubblico o privato;
- curare i rapporti con i mezzi di informazione.

Le conoscenze vengono definite come “insiemi strutturati di informazioni, principi, pratiche e teorie necessari al corretto svolgimento della professione. Si acquisiscono attraverso percorsi formali (istruzione, formazione e addestramento professionale) e/o con l’esperienza” (ISFOL, Professioni, Occupazioni, Fabbisogni, Scheda dettagliata). In ordine di rilevanza statistica, ecco le conoscenze principali che un dirigente sindacale dovrebbe possedere:

- legislazione e istituzioni;
- lingua italiana;
- servizi ai clienti e alle persone;
- gestione del personale e delle risorse umane;
- lavoro d’ufficio;
- impresa e gestione di impresa;
- economia e contabilità.

Gli skills “sono insiemi di procedure e processi cognitivi generali che determinano la capacità di eseguire bene i compiti connessi con la professione. Si tratta, in particolare, di processi appresi con il tempo e che consentono di trasferire efficacemente nel lavoro le conoscenze acquisite” (Ivi). Esse vengono così elencate, sempre in ordine di rilevanza statistica:

- parlare;
- scrivere;
- ascoltare attentamente;
- comprendere testi scritti;
- senso critico;
- apprendimento attivo;
- monitorare.

Le attitudini sono “le caratteristiche cognitive, fisiche, sensoriali e percettive dell’individuo che incidono nello svolgimento della professione e nell’esecuzione dei compiti e delle attività lavorative connesse” (Ivi). In ordine di importanza, secondo quanto rilevato dai questionari, vengono così elencate:

- capire testi scritti;
- ascoltare;
- espressione orale;
- espressione scritta;
- attitudine a riconoscere i problemi;
- chiarezza del parlato;
- ragionamento deduttivo.

Le attività generalizzate sono “insiemi di attività lavorative, pratiche e comportamenti che in varia misura sono comuni a più professioni anche molto differenti fra loro” (Ivi). In ordine di rilevanza, sempre secondo quanto emerso dai questionari, vengono così elencate:

- risolvere controversie e negoziare con altre persone;
- comunicare con persone esterne all'organizzazione;
- stabilire e mantenere relazioni interpersonali;
- aggiornare e usare conoscenze di rilievo;
- raccogliere informazioni;
- prendere decisioni e risolvere problemi;
- comunicare con superiori, colleghi o subordinati.

Le condizioni di lavoro “rappresentano il contesto e l'ambiente (condizioni fisiche, modalità, rapporti e relazioni richieste con altre persone) in cui la professione viene esercitata” (Ivi). In ordine di ricorrenza emersa dall'indagine, vengono così elencate:

- uso della posta elettronica;
- conversazioni telefoniche;
- redazione di lettere e appunti;
- comunicazioni faccia a faccia;
- contatti con altre persone;
- interazione con colleghi e gruppi di lavoro.
- lavoro al chiuso, in un luogo controllato dal punto di vista ambientale.

Gli stili di lavoro “sono approcci e atteggiamenti individuali che possono incidere positivamente nello svolgimento del lavoro” (Ivi). Secondo la loro maggiore ricorsività nei questionari, vengono così elencati:

- affidabilità;
- integrità;
- iniziativa;
- concretizzazione e impegno;
- cooperazione;
- tolleranza allo stress;
- pensiero analitico.

I valori per la professione sono “insiemi di aspetti etici, caratteriali, comportamentali, espliciti o impliciti, che influenzano le attività di una professione, determinando un'opzione tra gli obiettivi prefissati e le modalità con cui vengono perseguiti” (Ivi). In ordine di preferenza vengono così elencati:

- chi svolge questo lavoro è trattato bene dalla sua azienda;
- impegno costante;
- lavorare anche a favore degli altri;
- contare sul sostegno dei propri supervisor;
- conformità ai propri principi morali;
- sperimentazione delle proprie idee;
- dare direttive e istruzioni ad altri.

Le tre principali caratteristiche della personalità (che vengono utilizzate nello svolgimento dell'attività lavorativa) sono:

- intraprendente;
- convenzionale;
- realistico.

È indubbiamente difficile, da un'indagine basata esclusivamente su questionari, poter definire una professione, definire in cosa essa consiste. Difficile perché, inevitabilmente, tale ricognizione ne indaga essenzialmente gli aspetti quantitativi: si smarriscono così altri aspetti, prettamente qualitativi, che raccontano l'altra faccia della medaglia – gli aspetti soggettivi, di senso e di significato, che difficilmente possono essere indagati da un questionario.

Tuttavia, l'indagine rimane interessante perché offre al sindacalista spunti di riflessione e termini di paragone. Se volessimo isolare, per ogni item, solamente la voce più selezionata, ne risulterebbe che il dirigente sindacale deve principalmente tutelare e promuovere gli interessi economici degli associati; conoscere la legislazione e le istituzioni; saper parlare e capire testi scritti; saper risolvere controversie e negoziare con altre persone; saper usare la posta elettronica; essere affidabile, intraprendente e venire trattato bene dalla sua "azienda".

In sostanza, potremmo evincerne, il dirigente sindacale sarebbe innanzitutto un bravo comunicatore o meglio, per fare il dirigente sindacale bisognerebbe innanzitutto diventare un bravo oratore³.

Quanto emerso interpella il sindacalista su quanto egli svolge quotidianamente: egli si riconosce nella definizione di gestore di risorse umane? Cura i servizi ai clienti? La sua capacità più importante è il saper parlare, la sua attitudine principale il saper capire testi scritti? La sua attività basilare è costituita dall'uso della posta elettronica?

L'indagine ci pare un'opportunità importante, per le organizzazioni sindacali, di porsi queste e altre domande: non solo il profilo che emerge dall'indagine, ma pure la terminologia adottata ci dice qualcosa di rilevante. È evidente che gestire un'azienda non è affatto la stessa cosa che gestire un sindacato – pur essendo indubbi aspetti organizzativi non uguali, ma simili in entrambe i contesti. Per lo stesso motivo, lo specifico dell'agire sindacale non può essere paragonato a quello aziendale: possiamo allora definirne le attività utilizzando il medesimo linguaggio? Non appare inadeguata tale terminologia se applicata al contesto organizzativo de "il più grande contenitore di energie volontarie organizzate per perseguire l'obiettivo etico-politico di una maggiore giustizia sociale e di una più ampia uguaglianza delle opportunità, ma anche (...) un fattore fondamentale per il mantenimento della democrazia, giacché la tutela dei lavoratori che esso esplica si svolge all'interno di un quadro di regolazione del conflitto che lo rende fisiologico"? (Susi, 1994).

L'ISFOL è un ente nazionale di ricerca sottoposto alla vigilanza del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali: il fatto che, nella sua indagine, si sia basato sul modello governativo statunitense – inevitabilmente connotato ideologicamente – interroga il sindacato se accettare per sé, acriticamente, tale terminologia, oppure ricercare un proprio vocabolario per raccontarsi, un proprio lessico e una propria cornice teorica per definirsi: insomma, una propria epistemologia.

2. Funzione, mestiere, professione

In che cosa si differenzia quindi il "mestiere" del sindacalista da quello di un manager aziendale? Sono quelle emerse dall'indagine le conoscenze, le competen-

3 Stiamo volutamente radicalizzando il risultato dell'indagine per evidenziarne gli aspetti paradossali.

ze, le attitudini, i valori, le caratteristiche che il sindacalista mette quotidianamente in azione nella propria attività, oppure altri aspetti non trascurabili sono rimasti nell'ombra?

Il Regolamento di funzionamento (CGIL, 2010a) del più grande e antico sindacato italiano, ovvero della Confederazione Generale Italiana del Lavoro, ci fornisce delle prime indicazioni intorno alla figura del dirigente sindacale: si parla di una funzione non assimilabile a un rapporto di lavoro, della peculiarità di questo rapporto, della sua natura eminentemente politica, della sua temporaneità. Ne evinciamo che è un rapporto a tempo determinato, che non è un lavoro come un altro, che forse non è nemmeno un lavoro, piuttosto una funzione politica. Se così fosse, allora l'unità professionale dei dirigenti di partiti politici sarebbe più adatta a definire l'essenza del "mestiere" sindacale?

A questa domanda ci sentiamo di rispondere negativamente: nonostante un recente passato di stretta collaborazione tra partito e sindacato – leggi tra il fu Partito comunista e la CGIL nella cosiddetta "Prima Repubblica" – e la faticosa ricerca dell'autonomia politica del sindacato – rivendicata oggi nel Programma fondamentale (CGIL, 2010b) dell'organizzazione –, la distinzione tra sindacato e partito ci pare storicamente netta e fondata. E allora cosa c'è di esclusivo, di unico nel ruolo del dirigente sindacale? Se non è una professione, è forse una funzione, come recita il regolamento sopracitato, oppure è un mestiere, secondo la ricerca di Cerri e Soli (2009)?

L'etimologia della parola mestiere ci sembra interessante: da *ministerium*, ovvero servizio, ufficio.

Quello del sindacalista è certamente un servizio: tutelare il lavoro al servizio dei lavoratori salariati. Non di meno, l'etimologia della stessa parola sindacato è illuminante: da *syn-dike*, ovvero insieme e giustizia. Il "mestiere" del sindacalista, ne evinciamo, è quindi un servizio di giustizia collettiva.

Altre etimologie ci sembrano pertinenti: nella lingua tedesca, ad esempio, il termine professione viene tradotto con *Beruf*. Quando Lutero tradusse la Bibbia in tedesco, l'occasione fu quella di ripensare le parole e le cose: *Beruf* ha al suo interno la radice verbale *ruf*, da *rufen*, chiamare. *Beruf* è la chiamata: il lavoro che svolgo non l'ho scelto io arbitrariamente, ma risponde, meglio corrisponde ad un appello che viene dall'esterno. La chiamata è quella di Dio, che ci rivela così la nostra natura più autentica. Max Weber, scrittore di lingua tedesca, ben conosce questo aspetto. Nel suo "Die Politik als Beruf" (Weber, 2009) gioca infatti su questa doppia connotazione: la politica come professione, la politica come vocazione. "Il Beruf diventa perciò la realizzazione lavorativa di qualcosa di più alto di un qualsiasi compito mondano, un'investitura e allo stesso tempo un dovere da compiere, che trasforma l'esperienza professionale in obbedienza al volere di Dio" (Zaretti, 2006, pp. 32-33).

Nella lingua inglese, il termine *vocation* ha similmente un doppio significato: occupazione e inclinazione. L'aspetto di chiamata è intatto: la vocazione come voce che arrivava da Dio, oggi arriva in maniera laica da noi stessi. Tuttavia rimane una chiamata: il lavoro che ci piacerebbe fare non corrisponde a un desiderio eterodiretto, bensì a una nostra intima disposizione, una personale esigenza di autorealizzazione attraverso quel determinato lavoro e solo quello.

Lo stesso vocabolo italiano professione, a bene vedere, si presta ad una lettura simile. Professione è innanzitutto la professione di fede: dichiararla, esporla pubblicamente; rivelare quindi la propria vocazione. In seguito ha assunto anche il significato di lavoro.

A questo punto diventa cogente interrogarsi su quale sia l'aspetto vocazionale del "mestiere" del sindacalista: questo ci aiuterebbe a definire la specificità del

ruolo sindacale e potrebbe aiutare l'organizzazione a trovare un proprio vocabolario, una propria epistemologia "professionale".

Una possibile risposta ci pare di poterla riscontrare nel preambolo del nuovo programma della CGIL: "Il programma fondamentale è l'insieme dei valori e degli obiettivi generali che le donne e gli uomini aderenti alla CGIL intendono perseguire [...] per difenderne gli interessi e per migliorarne le condizioni di vita e di lavoro, offrendo loro le opportunità per realizzare in modo libero e consapevole il proprio progetto di vita; per concorrere a realizzare una società più libera e democratica, più giusta, più solidale. Democrazia, solidarietà, libertà, uguaglianza, valore della differenza dei generi sono, allo stesso tempo, i valori e gli obiettivi ispiratori del programma e i vincoli delle nostre scelte e azioni" (CGIL, 2010b, p. 3).

I valori e gli obiettivi sono qui ben esplicitati: il servizio di giustizia collettiva persegue il miglioramento, si badi bene, delle condizioni di vita, non solo di lavoro; si vogliono offrire opportunità per realizzare, liberamente e consapevolmente, il proprio progetto di vita. Queste righe sono considerevoli, a nostro avviso, per una duplice ragione: da una parte, perché interroga il costrutto di competenza – è il costrutto adeguato per una tale "chiamata"? – e dall'altra, poiché allarga l'azione sindacale non solo alla rappresentanza del lavoro, ma ad una rappresentanza sociale, di più, esistenziale.

3. Competenza, esperienza, expertise

Ci pare necessario, a questo punto, definire il costrutto di competenza su un triplice livello: in generale, sul piano epistemologico; in particolare, per come viene recepita nel sindacato; nello specifico, per come può essere applicata al dirigente sindacale e, per estensione, ad ogni sindacalista. Questo serve a chiarire cosa intendiamo quando parliamo di competenza: per rispondere alla domanda se essa possa bastare a definire il "mestiere" di sindacalista nella sua complessità.

Sul piano epistemologico, la letteratura scientifica ci offre innumerevoli definizioni di competenza, a seconda delle varie scuole di pensiero e dei suoi ambiti specifici di applicazione. La definizione che ne dà Michele Pellerey ci pare possa rappresentare un punto di vista autorevole e riassuntivo del termine: per lo studioso, essa è "un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti, insieme necessario ad esplicare in maniera valida ed efficace un compito lavorativo" (Pellerey, 1983). Per Pellerey, la competenza non è pertanto un concetto singolare, bensì plurale: conta al suo interno almeno altri tre elementi quali la conoscenza, l'abilità e l'atteggiamento. Il primo ha a che fare con il sapere teorico, con il bagaglio culturale del soggetto; il secondo con l'applicazione del primo in un determinato contesto al fine di svolgere una specifica prestazione o risolvere un problema; il terzo è una tendenza psicologica a fronte di un evento o entità. La competenza racchiude questi tre aspetti: quello logico-razionale, quello esecutivo e quello mentale, il tutto per un preciso scopo o obiettivo professionale. Essa è quindi un costrutto complesso.

Saul Meghnagi, direttore dell'ISF⁴, è una voce autorevole all'interno dell'organizzazione sindacale. Richiamandosi all'insegnamento deweyano, egli dà di

4 Istituto Superiore per la Formazione della CGIL.

competenza la seguente definizione: “la competenza va considerata come una conoscenza contestualizzata, come una forma di expertise in cui la conoscenza dichiarativa è altamente proceduralizzata e automatica, e in cui vi è una collezione di euristiche per la soluzione di problemi molto specifici” (Meghnagi, 2005, p. 48). La parola chiave ci sembra essere quella di *expertise*: l’enciclopedia Treccani la definisce come “autenticazione di un’opera d’arte fatta da un esperto” (Treccani). Oggi con essa viene inteso, per estensione, il know-how necessario all’esercizio di una professione. Ma chi è l’esperto? È colui che, etimologicamente, si muove da un luogo all’altro [da una radice indoeuropea *par*, muoversi attraverso], da cui *perito*.

Aggiungiamo un altro indizio etimologico: competenza deriva dal latino *cum-petere*, ovvero andare insieme verso un comune obiettivo in senso esclusivo; indi gareggiare, concorrere, disputare. In tale accezione, la competenza implica una relazione necessaria: competente è colui che arriva prima dell’altro. È quindi un qualcosa di sociale, non di individuale: non posso essere competente da solo, ma solo inserito in un contesto che sottintende la competizione in vista di una performance superiore, basti pensare, in tal senso, ad un testo fondamentale come *Competencies at work* (Spencer e Spencer, 1993).

A fianco della competenza, allora, l’expertise sindacale potrebbe offrire un riferimento ulteriore per il dirigente sindacale, termine che includerebbe la competenza dentro un orizzonte più vasto e più consono alla mission sindacale: un orizzonte che non si pone come obiettivo la prestazione competitiva, bensì valori quali giustizia e solidarietà, contrapponendo all’istanza meritocratica quella democratica. Perché il sindacalista non tutela i migliori, i *best performers*: rappresentando i lavoratori salariati, difende spesso i non vincenti, difende soprattutto gli ultimi.

L’esperienza è il bagaglio di colui che ha attraversato il suo campo d’azione a tal punto da averlo percorso tutto, o abbastanza, ma non per arrivare prima di altri, bensì per potenziare le sue capacità e seguire la sua vocazione, in ultima analisi per ampliare i propri limiti e i propri confini. La figura dell’esperto evoca la sapienza di chi sa praticamente, cioè la teoria applicata alla prassi: implica un sapere esperto che è la risultante di innumerevoli viaggi che, col tempo, hanno accresciuto non solo la conoscenza del mare, ma anche – e soprattutto – la capacità di affrontare viaggi sempre diversi, sempre più lunghi. Margiotta ci ricorda che “l’acquisizione delle conoscenze e delle abilità necessarie per essere esperti è sempre accompagnata da cambiamenti emotivi e relazionali, spesso da modificazioni dei propri ruoli e delle proprie interazioni sociali. Questo interessa la struttura di identità e di costruzione del sé di una persona (interessi, valori, emozioni, carattere)” (2011, p. 19).

Precisiamo che non intendiamo, con tutto ciò, gettare a mare il concetto di competenza: esso è oggi parametro predominante, impossibile quindi non confrontarsi con esso. Proponiamo tuttavia una visione critica della competenza, alla ricerca di un costrutto più adeguato al “mestiere” del sindacalista, più rispondente ai valori e agli obiettivi che la CGIL dichiara di perseguire.

4. Competenze complesse: capacitazioni

Oltre alle competenze cosa c’è? Oltre c’è il contesto, c’è la cornice entro cui la competenza si staglia. Non possiamo parlare di competenza isolatamente, storicamente, de-contestualizzata da un dove e da un quando; non possiamo non considerare lo sfondo: le competenze, come ogni altra peculiarità del soggetto, fanno parte di un processo storico.

La cornice di senso delle competenze è ciò che le oltrepassa, quel specifico ineludibile di ogni contesto che ne determina il senso e il significato. Ovviamente queste cornici potrebbero essere molteplici. E allora qual è il senso della competenza all'interno della cornice sindacale? Di più, cosa intendiamo per sindacalista competente quando parliamo di CGIL? Qual è il senso e il contesto dell'agire sindacale? Riproponiamo il quesito iniziale: un dirigente sindacale può essere parametrato sullo stesso criterio di un manager?

Essi agiscono in contesti di senso diversi; l'azienda non ha come fine il cliente, ma la relazione commerciale col cliente, la produzione di un bene o un servizio che ne soddisfi un bisogno, indotto o meno. Il soggetto-cliente è quindi funzionale all'azienda. Il sindacato cura invece un tipo particolare di soggetto, un cliente che è fine e non mezzo dell'azione sindacale: il lavoratore salariato. L'articolo 1 dello statuto della CGIL parla addirittura di promozione dell'autotutela solidale e collettiva⁵: se il sindacato realizzasse compiutamente tale proposizione, renderebbe la sua stessa esistenza superflua.

Ci viene in aiuto Massimo Baldacci⁶. Col suo approccio problematicistico pone a confronto due cornici, due macrocontesti entro cui interpretare le competenze:

- il capitale umano;
- lo sviluppo umano.

Analizziamo brevemente la prima cornice. In essa, le competenze costituiscono una forma di capitale. Tutto ciò che viene usato nella produzione di beni o di servizi risponde alla definizione di capitale umano: principalmente i beni che vengono usati nella produzione. Nella teoria del capitale umano le competenze sono, in particolare, un fattore di incremento della produttività: essa può essere incrementata sostanzialmente attraverso due strategie: (a) l'innovazione tecnologica; (b) l'incremento delle competenze. Queste due forme, spesso, si trovano a convergere, poiché un'innovazione tecnologica trascina con sé la necessità di nuove competenze per poter essere poi pienamente messa a punto.

Questa concezione, che non è particolarmente recente (i primi lavori sono degli anni '60) è poi esplosa quando si è cominciato a parlare di economia della conoscenza (Alberici, 2002). Nell'economia della conoscenza le competenze sembrano essere diventate il principale fattore produttivo: l'investimento in capitale umano genera profitto, così come l'investimento in altri mezzi di produzione. Questi investimenti possono essere analizzati col medesimo metodo di confronto costi/benefici, quindi si può paragonare se è maggiormente conveniente investire in innovazione tecnologica e macchinari, oppure investire in formazione e in competenze, a seconda dei casi, oppure in entrambi, sempre da un unico punto di vista: quello economico.

Il presupposto di questo incontro tra capitale e competenze è l'esistenza di un piano di capitale, ovvero un piano di impresa. Le competenze in quanto tali diventano infatti capitale solo quando sono incorporate in un piano produttivo, in un piano di impresa che consenta di ottimizzarne l'uso. Fino a che sono com-

5 *Lo statuto della CGIL* (approvato al XVI Congresso – Rimini 5-8 Maggio 2010), art. 1.

6 *Il valore oltre le competenze: prospettive per l'educazione*, Relazione alla Siref Summer School *Competenze, Capacitazione e formazione. Dopo la crisi del welfare*, Venezia, 8 settembre 2012.

petenze dormienti, non funzionanti, non sono capitale – e questa è una vecchia lezione marxiana (Marx, 2010): la forza lavoro diventa capitale variabile soltanto quando viene inclusa nel processo produttivo; prima non è capitale, poi diventa una delle due componenti della composizione organica del capitale; l'altra componente è il capitale costante: materie prime, mezzi di produzione, ecc. –. Tutto questo fa parte della cultura di impresa, ovvero un certo tipo di mentalità, di abiti mentali. Affinché le competenze si trasformino realmente in fattore di incremento della produttività, occorre effettivamente un certo tipo di mentalità – nel produttore così come nel lavoratore – che faccia della produttività il valore supremo e del profitto il grande totem a cui la società tutta si deve inchinare.

La seconda cornice è quella dello sviluppo umano. Paradigma di cui, recentemente, i principali artefici sono stati Amartya Sen (2010a) e Martha Nussbaum (2012). Non si può non cogliere l'analogia tra lo sviluppo umano e la definizione che Dewey dava dell'educazione come "crescita dell'umanità". Sviluppo umano e crescita dell'umano sono concetti che hanno dei punti di contatto, tuttavia non sono la medesima cosa, essendo maturati all'interno di matrici diverse. L'idea della cornice dello sviluppo umano è quella di dare alle persone la capacità di costruire e realizzare i propri progetti di vita, ossia le libertà positive.

Libertà positiva si richiama alla famosa distinzione tracciata da Isaiah Berlin (2000) tra "libertà positive" e "libertà negative", tra "libertà da" e "libertà di". La "libertà da" è già un primo presupposto, però la "libertà negativa", se non si trasforma in "libertà positiva" – cioè effettiva o, come ha espresso molto bene Sen, in capacità di funzionamento sociale (Sen, 2010b) – l'emancipazione ne risulta dimezzata, non arrivando al suo pieno compimento.

Questa seconda cornice, nel ragionamento che stiamo proponendo, è rilevante perché ci induce a comprendere che esistono costi e benefici che non sono unicamente di tipo economico: dire che si può fare un'analisi per costi e benefici comparando l'investimento in macchine e l'investimento in competenze, come si sostiene all'interno del paradigma del capitale umano, smarrisce il fatto che possono esserci costi e benefici correlati alle opportunità di vita delle persone oppure, ad esempio, che investire nella formazione ha una valenza che non è solamente di tipo strettamente economico, ma si connette con l'orizzonte della realizzazione esistenziale (che dovremmo considerare non solo un'opportunità, ma un diritto di tutti).

Kant afferma che ogni persona deve essere fine in sé e non puramente strumento: nella cornice del capitale umano la persona diventa strumento. Certamente vi sono degli aspetti non strumentali, dato che investire in capitale umano è anche un investimento personale per poter raggiungere posizioni e guadagni migliori. Tuttavia, un'organizzazione come la CGIL non può perdere di vista quest'idea kantiana per cui dobbiamo considerare ogni persona come fine in sé e non semplicemente come strumento della grande macchina produttiva in cui si sta trasformando tutta la società.

Martha Nussbaum definisce, nel suo ultimo lavoro, le "capacità complesse". Esse corrispondono a quelle che Sen chiama capacitazioni. Secondo Nussbaum, nelle capacità complesse ci sono due componenti: (a) una componente interna (le capacità interne della persona) e (b) una componente esterna (le opportunità, ovvero i diritti di cui una persona può fruire, ma anche, per estensione, i beni che sono disponibili all'interno di una società). L'aggiungere l'elemento delle capacità interne al quadro delle opportunità è, a nostro avviso, una svolta molto importante. Già Dahrendorf (1992), all'inizio degli anni '80, aveva cercato di superare l'opposizione tra l'impostazione utilitarista (che, in sintesi, sostiene che è importante produrre una torta sociale sempre più grande, perché, se la torta è

grande, ci saranno delle fette per tutti) e l'impostazione deontologica (che invece sostiene che l'elemento cardine è la giustizia distributiva – leggi Rawls e il suo "principio di differenza" (2009) – per cui vi deve essere equità nel modo in cui dividiamo la torta: le uniche disuguaglianze ammissibili sono quelle che migliorano le condizioni di coloro che sono sfavoriti – fondamento, questo, delle politiche di welfare).

Dahrendorf aveva cercato di superare queste posizioni, sostenendo che le opportunità di vita, le chances di vita, si creavano soltanto laddove questi due elementi convergevano. E quindi in una società vi devono essere sia beni che diritti, altrimenti se vi sono solamente beni, ma non vi sono diritti, ci sarà ricchezza ma disuguaglianza, ma anche laddove c'è semplicemente un'uguaglianza cui non corrisponda una adeguata ricchezza sociale, si finirebbe per distribuire solamente miseria. Era evidente il riferimento ai paesi del Socialismo reale, un'uguaglianza accompagnata da una mancanza di efficienza produttiva.

La cornice dello sviluppo umano ha unito un tassello fondamentale: le capacità. Non basta che vi siano beni e diritti, se non vi sono le capacità per far uso di quei diritti e quindi accedere realmente ai beni sociali. La capacità complessa cumula questi elementi. Una componente, la capacità interna, può essere identificata, con buona approssimazione, come corrispondente a ciò che abbiamo definito sopra competenza. Trasportate in quest'altra cornice, le competenze divengono una componente della capacitazione (capacità complessa), ovvero la componente della capacità interna e quindi non sono più semplicemente messe al servizio di un incremento della produttività, ma al servizio dell'emancipazione umana.

La persona che realizza, che conquista competenza, la può mettere al servizio della propria emancipazione, per l'accesso a libertà positive. Certamente questa è una condizione necessaria ma non sufficiente, perché occorrono beni e occorrono diritti. Ma l'esistenza è anche una capacità di lottare per i propri diritti – e chi se non un'organizzazione sindacale lo sa meglio di tutti – oltre ad essere anche una capacità di produrre beni. Qui non incontriamo più gli elementi della cultura di impresa: qui incontriamo l'elemento dell'accesso ai diritti di cittadinanza, che potremmo definire cultura di cittadinanza attiva. Il contesto, l'orizzonte sulla cui base pensare le competenze, diventa l'accesso ai diritti di cittadinanza. Accesso reale, da garantire non semplicemente come opportunità formale, ma come opportunità realizzata.

Le implicazioni che ne conseguono per il sindacato sono molteplici: prendere come ipotesi di lavoro la capacitazione come capacità di progettare la propria vita e realizzare la propria esistenza ci pare una via percorribile e sperimentabile, in ottemperanza al programma che la CGIL si è data, in vista di un sindacato, oltre che competente, capacitante.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2010). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
Berlin, I. (2000). *Due concetti di libertà*, Feltrinelli: Milano.
Cerri, M., Soli, V. (2009). *I mestieri del sindacalista. Tra rappresentazione soggettiva e ridefinizione professionale*. Roma: Ediesse.
CGIL (2010a). *Regolamento del personale della CGIL e degli enti e istituti collaterali*. Roma: 21-22 dicembre.
CGIL (2010b). *Nuovo Programma fondamentale. Il sindacato dei diritti e della solidarietà*. Rimini: 5-8 Maggio.
Dahrendorf, R. (1992). *Il conflitto sociale nella modernità*. Roma-Bari: Laterza.

- Margiotta, U. (2011). *Apprendimento esperto e competenze*, in: Massimiliano Costa (a cura di), *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa.
- Marx, K. (2010). *Il Capitale*. Roma: Newton Compton.
- Meghnagi, M. (2005). *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*. Milano: Feltrinelli.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Pellerey, M. (1983). *Progettazione formativa: teoria e metodologia*. Ricerca ISFOL-CLISE
- Rawls, J. (2009). *Una teoria della giustizia*. Feltrinelli: Milano.
- Sen, A. (2010a). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2010b). *La disuguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.
- Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993). *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Susi, F. (1994). *La formazione nell'organizzazione. Il caso del sindacato*. Roma: Anicia.
- Weber, M. (2009). *La politica come professione*. Milano: Mondadori.
- Zaretti, A. (2006). *Religione e modernità in Max Weber*. Milano: FrancoAngeli.

Riferimenti sitografici

- ISFOL, Franceschetti, M. (2012). Indagine campionaria sulle professioni: Isfol – Istat: seconda edizione. Disponibile in: 14 maggio, <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/225> [accessed settembre 2014].
- ISFOL, Professioni, Occupazioni, Fabbisogni. Disponibile in: http://professionioccupazione.isfol.it/scheda.php?id=1.1.4.1.2&limite=1&testo_percorso=NAVIGAZIONE%20PER%20RAGGRUPPAMENTI&link_percorso=professioni_raggruppamenti.php [accessed settembre 2014].
- ISFOL, Professioni, Occupazioni, Fabbisogni, Scheda dettagliata. Disponibile in: http://professionioccupazione.isfol.it/scheda.php?id_menu=2&id=1.1.4.1.2&limite=1 [accessed settembre 2014].
- O.Net OnLine – A proud partner of the american job center network. Disponibile in: <http://onetonline.org> [accessed settembre 2014].
- O.Net Resource Cente., Disponibile in: <http://www.onetcenter.org/> [accessed settembre 2014].
- Treccani, l'enciclopedia Italiana. Disponibile in: <http://www.treccani.it/vocabolario/expertise/> [accessed settembre 2014].



Diverse accezioni del concetto di “improvvisazione” nell’educazione linguistica: expertise, produzione, tecnica

Different definitions of the concept of “improvisation” in language teaching: expertise, production and technique

Paolo Torresan
Università degli studi di Catania
paolotorresan@unict.it

ABSTRACT

Il termine improvvisazione ha, in didattica e, in particolare, nell’educazione linguistica, una valenza polisemica: vuole dire diverse cose, e a volte i confini tra i significati non sono così netti.

Il termine può qualificare, in primis, il comportamento del docente che arriva im-preparato e ‘improvvisa’ o, al contrario, corrispondere alla condotta di quello esperto, il quale, come un artista, attinge al vasto repertorio di script e procedure di cui dispone, per fornire una risposta immediata ed efficace a problemi contingenti.

Se riferita allo studente di lingue, l’improvvisazione può rappresentare, in senso lato, la produzione scritta/orale volta al puro esercizio dell’abilità (non si tratta di reimpiegare pattern linguistici).

In senso stretto, invece, improvvisare rimanda a una tecnica precisa, sorta in seno all’arte scenica, e il cui uso si è diffuso, negli ultimi anni, in vari contesti educativi e formativi. Impro o improv, l’improvvisazione teatrale ha riscosso, come risorsa nelle mani del docente, un interesse crescente fuori dai nostri confini nazionali. Tracciatane brevemente la storia, analizziamo, in questo saggio, le caratteristiche di quest’arte performativa nell’ottica delle formazioni dell’attore, e quindi deriviamo alcune conseguenze sul piano glottodidattico.

In the realm of education and, more specifically, language teaching, the term improvisation has multiple meanings: it refers to various things, the dividing lines between which tend to become somewhat blurred.

In primis, the term refers to a behaviour on the part of the teacher, who arrives un-prepared. It may also, by contrast, refer to an expert who employs artistry to draw upon the vast repertoire of scripts and procedures at his disposal to offer an instant and effective response to the problem at hand.

Referred to language students, improvisation may represent, in a broad sense, written/oral production aimed at conveying meaning (it is not a question of replicating linguistic patterns).

Strictly speaking, however, improvisation refers to a specific technique used in the dramatic arts, which has become widespread in a number of educational and training contexts in recent years. Indeed, Impro or Improv has gained growing interest as a teaching resource in Italy and abroad. After briefly considering its history, this essay is intended to analyse the characteristics of this dramatic technique in the context of actor training, before deducing certain implications for language teaching.

KEYWORDS

Improvisation, Expressivity, Creative Education, Language Teaching, Language Proficiency, Expertise.

Improvvisazione, Espressività, Educazione alla creatività, Glottodidattica, Competenza linguistica, Expertise.

1. La valenza polisemica del termine in ambito didattico

Il termine *improvvisazione* deriva dal latino *improvísus*, e sta per “inaspettato”. Sawyer, esperto di creatività e didattica, scrive (2011, p. 11):

Improvisation is generally defined as a performance (music, theatre, or dance) in which the performers are not following a script or a score, but are spontaneously creating their material as it is performed.

Ogni attività di *improvvisazione* implica un processo di *decision-making* spontanea, non pianificata.

Nell'ambito didattico, e più in particolare nell'educazione linguistica, il termine *improvvisazione* è usato secondo tre accezioni:

- *expertise* del docente (§ 1.1.)
- attività di produzione orale/scritta da parte dell'allievo, non vincolata al fissaggio di *pattern* linguistici specifici (§ 1.2.)
- tecnica teatrale adattata per scopi didattici (§ 1.3.)

La prima accezione riguarda il ruolo assunto dal docente (non è vincolata al solo insegnamento linguistico). La seconda e la terza riguardano, invece, lo studente di lingua: la seconda si riferisce alla produzione libera in senso lato (parlare e scrivere orientati alla produzione di significati), la terza concerne una modalità di rappresentazione scenica.

1.1. Expertise

Il docente esperto sa trarre profitto dalla sua esperienza per far fronte, in tempi rapidi e in maniera efficace, a situazioni impreviste.

Aniché essere un tecnico che applica pezzi di curricolo in maniera asettica, agisce sulla base di una conoscenza pratica, prevalentemente implicita (destinata, comunque, a consolidarsi mediante la riflessione e la formazione).

Scrive Ellis (1998, p. 40):

Technical knowledge [il sapere dell'esperto, ndt.] is general in nature; that is it takes the form of statements that can be applied to many particular cases. For this reasons, it cannot easily be applied off-the-shelf in the kind of rapid decision making needed in day-to-day living [...]

In contrast, practical knowledge is implicit and intuitive [...]. Practical knowledge is acquired through actual experience by means of procedures that are only poorly understood. Similarly, it is fully expressible only in practice, although it may be possible, through reflection, to codify aspects of it. The great advantage of practical knowledge is that it is proceduralized and thus can be drawn on rapidly and efficiently to handle particular cases.

L'insegnante esperto è in grado di gestire sistemi complessi (la classe, l'oggetto di apprendimento, i bisogni del singolo studente, ecc.), dimostrando di saper leggere 'tra le righe' dell'esperienza e di intervenire, nella risoluzione di un problema, con flessibilità ed efficacia.

Scrive Tsui (2005, p. 176):

Expert teachers, with their years of experience, have developed rich and integrated knowledge of various aspects related to teaching and learning, including the students, both at group and individual levels, the curriculum of their own subject as well as other curricula, the school context, and so on. This enables them to recognise patterns in the classroom very quickly, to make sense of the classroom events, and to be selective in attending to events which are important. It provides a sound basis for them to take the responsibility for their own teaching, to exercise autonomy and flexibility in their pedagogical decisions. This contributes to the automaticity and effortlessness that they appear to demonstrate in the act of teaching. The availability of routines allows expert teachers to free up mental resources to deal with multiple events happening simultaneously even when some of them are unpredicted. It also enables them to be responsive to contextual variations.

La capacità di improvvisare è una caratteristica essenziale dell'*expertise* di un docente.

L'insegnante esperto è quello che conosce più *routine* senza rimanere vincolato ad alcune di esse, piuttosto, ricorre ai propri *script* in maniera creativa e originale (Sawyer, 2004, pp. 13-14):

Effective classroom discussion is improvisational, because the flow of the class is unpredictable and emerges from the actions of all participants, both teachers and students. Several studies have shown that as teachers become more experienced, they improvise more [...]. Creative teaching is *disciplined* improvisation because it always occurs within broad structures and frameworks. Expert teachers use routines and activity structures more than novice teachers; but they are able to invoke and apply these routines in a creative improvisational fashion. In improvisational teaching, learning is a shared social activity, and it is collectively managed by all the participants, not only the teacher [...]. In improvising, the teacher creates a dialogue with the students, giving them freedom to creatively construct their own knowledge, while providing the elements of structure that effectively scaffold that co-constructive process.

Van Lier esprime così l'azione di continua mediazione tra il pianificato e l'improvvisato, tra teoria e pratica, tra intuizione e riflessività di cui dà prova il docente esperto (2007, pp. 53-54).

Lessons and tasks are planned, but they can never be planned so carefully that every moment goes according to plan. This means that there is always – and should always be – an element of improvisation. At the same time, there are parts of the lessons that are predictable routines, or rituals, recognizable episodes that recur from lesson to lesson, week to week. But there are also episodes in which new and unexpected things happen, surprising or unexpected occurrences that may lead to exploration and innovations. These two parameters, planning-improvisation on the one hand, and routine-novelty, on the other, intersect in several ways, and create different flavors of lessons. The dynamism (and tension) between the planned and predictable and the improvised and unpredictable is essential in the development of the true AB (action-based) pedagogy, and I would agree, in all pedagogy.

L'improvvisazione dell'insegnante esperto non è, dunque, un'azione 'out of the blue', bensì il frutto di una meditata esperienza, al pari di quello che avviene nel mondo delle arti.

Sawyer, a riguardo dell'improvvisazione nel jazz, scrive (2011, pp. 12):

There is a common misconception that improvisation means anything goes; for example, that jazz musician simply play from instinct and intuition, without conscious analysis or understanding [...]. In fact, jazz requires a great deal of training, practice and expertise – it requires many years simply to play at a novice level [...]. Jazz requires of a performer a deep knowledge of complex harmonic structures and a profound familiarity with the large body of standards – pieces that have been played by jazz bands for decades [...]. In addition to these shared understandings, most jazz performers also develop their own personal structuring elements. In private rehearsals, they develop licks, melodic motifs that can be inserted into a solo for a wide range of different songs. Still, the choice of when to use one of these motifs, and how to weave these fragments with completely original melodic lines, is made on the spot.

L'insegnante esperto è uno sperimentatore a più livelli: testi, tecniche, modelli di sequenziazione. È un mediatore tra il contesto, rispetto al quale ha una finissima sensibilità, e la vasta conoscenza metodologica che possiede. Agisce per tentativi ed errori, sviluppando un particolare intuito (Einsner, 2005; Lutzker, 2007), che gli consente di avere una visione ampia e una capacità predittiva (Gagnon, 2011).

1.2. Produzione

La storia recente della didattica delle lingue si è mossa verso paradigmi che hanno portato a una visione sempre meno riduttiva della lingua e della mente, rivendicando maggiore integrazione tra le singole abilità e una formazione delle competenze attraverso l'analisi di testi, anziché mediante frasi isolate.

In luogo di una visione atomistica, che vede la lingua come sequenza ordinata di strutture, si è imposta una concezione articolata: strutture, funzioni e lessico sono vincolate le une alle altre e obbediscono a fini pragmatici.

Di contro a una visione scissa dell'apprendente, secondo la quale la mente si suppone sia una *tabula rasa* nella quale introiettare contenuti, si sono avvicendate concezioni complesse, secondo le quali la mente non è

- spazio vuoto, ma è capace di processi generativi (Chomsky, 1959);
- né è spazio isolato, piuttosto fa propri processi emersi nella relazione con gli altri (Vygotsky, [1934] 2008¹⁰) e si 'allarga' o 'restringe' a seconda delle risorse di cui dispone (concetto di *intelligenza distribuita*, cfr. Salomon, 1993);
- né è un organo semplice, ma è un coordinamento di funzioni: l'intelligenza è declinata al plurale (Gardner, 1983; 1999), così come lo sono la memoria (Fuster, 1995) e le emozioni (Damasio, 2000); corpo, sensibilità e intelligenza sono in continuo dialogo (Jensen, 2005; Ratey, 2008).

Per quanto concerne l'apprendimento linguistico, ribadiamo che, nel secolo scorso, si è passati dall'uso estensivo della memorizzazione di forme (*pattern drills*; Giggins, Shoebridge, 1970; Harkness, Eastwood, 1978; O'Neill, 1978) alla valorizzazione dei processi di comprensione (Krashen, 1981, 1982, 1985), al riconoscimento dell'importanza di processi di attenzione consapevole sul materiale compreso (Schmidt, Frota, 1986; Schmidt, 1990), per giungere a sostenere il valore grammaticalizzante della produzione linguistica (Swain, 1985; 1995; 2000; 2005).

In altre parole, ci si è spostati verso un quadro di riferimento sempre più orientato alla comunicazione, nel quale assumono un posto di rilievo le abilità, e in particolare saper scrivere e parlare.

Swain è la studiosa il cui impatto è stato decisivo per far riacquistare 'dignità' alla produzione linguistica (*output*). Appunta (Swain, 2000, p. 99):

the importance of output could be that output pushes learners to process language more deeply –with more mental effort – than does input. With output, the learner is in control. In speaking or writing, learners can “stretch” their interlanguage to meet communicative goals. To produce, learners need to do something. They need to create linguistic form and meaning, and in so doing, discover what they can or cannot do. Output may stimulate learners to move from semantic, open-ended strategic processing needed for accurate production. Student’s meaningful production of language output would thus seem to have a potentially significant role in language development.

Scrivendo e/o parlando, l'apprendente ha modo di migliorare la sua *performance*, per via dell'osservazione dei limiti della lingua che produce. Confrontando quanto ha prodotto con una fonte esterna (*l'input* che gli viene dall'altro studente, per esempio), si rende conto delle proprie mancanze (“holes”; Doughty, Williams, 1998), e può sottoporre la propria interlingua a un processo di raffinamento (Torresan, Della Valle, 2013).

Il sillabo, in quest'ottica, deve prevedere al suo interno spazi in cui gli studenti possano “improvvisare” con la lingua, vale a dire recuperare liberamente il materiale linguistico in possesso all'interno di scambi che ricalcano per quanto possibile le caratteristiche di spontaneità del parlato (cfr. Brumfit, 1991, p. 186; Davies, Pearse, 2000, p. 82-84; Bygate, 2001, p. 8; Kurtz, 2011, pp. 138-139).

Se, cioè, una concezione *lineare* dell'apprendimento prevede che gli allievi possono parlare liberamente (vale a dire concentrati sui significati piuttosto che sul reimpiego della forma) solo una volta raggiunta una discreta competenza¹, una concezione *autenticamente comunicativa* (Torresan, 2015) ritiene invece che parlare lo si impari proprio parlando (così come scrivere, lo si impara scrivendo), quindi esercitandosi sin dai livelli più bassi ad affrontare le caratteristiche di im-

1 Il modello lineare (o trasmissivo) prevede che lo studente possa comunicare solo dopo aver praticato a lungo le regole/le funzioni/il lessico a cui è stato esposto. Si antepone, in sostanza, una forma esplicita di apprendimento a una forma implicita.

Così agendo, però:

- si sovrastimano la capacità di memorizzazione e la velocità di assimilazione dell'allievo;
- si ignorano i fenomeni di regressione e di stabilizzazione progressiva dell'interlingua;
- si nutre la convinzione che la produzione libera possa sorgere spontaneamente dall'esercizio ripetuto di pratiche di reimpiego;
- vi è una compressione delle attività comunicative (quelle scritte vengono in genere demandate a casa; quelle orali sono ridotte) a favore di attività grammaticalmente orientate;
- si guarda con sospetto ogni forma di deviazione dalla norma. Il risultato è quello di un allievo che, pur conoscendo le regole, non le sa usare: nell'esprimersi, affastella funzioni e *routine* senza riuscire a comporre e a trasmettere un messaggio efficace, chiaro e corretto.

predicibilità e immediatezza della comunicazione tra nativi (Thornbury, 2005) e acquisendo di conseguenza un comportamento sempre più autoregolato.

L'improvvisazione, in questo senso lato, è una caratteristica intrinseca di ogni attività di parlato comunicativamente orientata e priva di pianificazione (un discorso analogo potrebbe valere anche per la scrittura). L'allievo si sintonizza sui bisogni dell'interlocutore, e insieme co-costruisce l'evento comunicativo; si concentra più sui significati che sulle forme (per quanto, nell'atto di farsi comprendere, sia portato a 'grammaticalizzarsi' il messaggio, rendendolo più preciso in termini lessicali, più appropriato a livello sociolinguistico, accurato in termini morfosintattici e fonoprosodici; cfr. Swain, 2005).

Rientra dunque nell'improvvisazione intesa in senso lato l'intera gamma di *task* volti a facilitare l'espressione scritta/orale e orientati allo sviluppo della fluenza e dell'autonomia comunicativa.

1.3. La tecnica

L'improvvisazione, in senso stretto, è una tecnica che presiede l'attività creativa in alcune arti performative; così avviene nel jazz, per esempio, o nel *free-style* dell'*hip hop* (dove i cantanti improvvisano versi in accordo con la musica che ascoltano), o, nell'ambito teatrale, nell'*improvisational theater* (o *improv* o *impro*).

È quest'ultimo ambito a essere da noi indagato; ne valutiamo possibili applicazioni nell'educazione linguistica, dopo averne delineato la storia e presentate le caratteristiche fondamentali.

1.3.1. La storia

Le radici più lontane dell'improvvisazione teatrale si trovano nelle *Atellane*, commedie presenti nella Campania del IV secolo avanti Cristo, in cui quattro personaggi del teatro greco interagiscono sulla traccia di un canovaccio, facendo largo uso di battute improvvisate (Dupot, 1988).

Nel XVI secolo una struttura simile si riscontra nelle storie raccontate dai personaggi della Commedia dell'Arte (chiamata anche "Commedia all'improvviso"). Gli attori – ciascuno dei quali è legato a una regione italiana – inscenano situazioni definite per sommi capi, ispirandosi a un vasto repertorio di battute, modificabili sulla base delle reazioni del pubblico e di temi legati all'attualità (Tournier, 2003). Alla Commedia dell'Arte si ispira, a sua volta, il teatro di Molière.

Agli inizi del Novecento, Stanislavskij contribuisce ad aggiungere elementi importanti alla futura arte mediante l'invito all'attore a far propria la psicologia del personaggio, recuperando nel proprio sentire i tratti che animano il sottotesto, e "fisicizzandoli" (Stanislavskij [1936] (1988).

Serafini e Zanardi commentano (2013, p. 96-97; il corsivo è nostro):

Stanislavskij nelle prime prove dell'*Ispettore Generale* diede agli attori un canovaccio del testo senza battute, e le sole indicazioni presenti erano le entrate e le uscite dei vari personaggi. Chiese agli attori di iniziare a montare la scena partendo dalle *azioni fisiche* senza pensare alle battute, ma in molti si lamentarono perché nel canovaccio era indicata come azione fisica soltanto l'entrata in scena del personaggio e che quindi sarebbe stato impossibile per loro fare ciò. Stanislavskij rispose che bisognava iniziare dal creare l'*azione fisica* "nell'entrare in scena", e quando uno dei suoi attori

obiettò che non c'era nessuna azione "nell'entrare in scena", Stanislavskij replicò che era suo compito [dell'attore, ndt.] rendere "visibile l'invisibile" e pensare a tutte le circostanze che precedevano l'azione dell' "entrare in scena". Le *azioni fisiche* alimentano e guidano tutti i singoli procedimenti che agiscono all'interno delle circostanze date, e a loro volta seguono e vengono dominate dal ritmo.

La sperimentazione di cui si parla sopra, caratterizzata dall'assenza di copione, diventa regola nell'improvvisazione teatrale.

L'attore, nell'entrare in scena, conta solo sul contributo degli altri, che vale come *offerta* (Spolin, 1963), affinché egli possa continuare la scena, sia essa un dialogo o un monologo.

Di improvvisazione teatrale, così come oggi è concepita, possiamo parlare solo a partire dagli anni '40 del secolo scorso attraverso il lavoro svolto a Chicago da Viola Spolin e codificato nel volume *Improvisation for the Theater* (1963). Un secondo saggio che da lì a poco contribuisce a fornire le linee-guida per la formazione dell'improvvisatore è *Impro* di Keith Johnstone (1979).

Nel mentre, elementi di improvvisazione animano il *Teatro dell'Oppresso* di Augusto Boal (1992) e lo *Psicodramma* di Jacob Moreno (cf. Yablonsky, 1981; di cui si ha peraltro un adattamento in ambito glottodidattico attraverso lo *Psicodramma Linguistico*; Dufeu, 1992).

Mentre in Canada e in Italia si diffondono i *match* di improvvisazione, negli Stati Uniti *l'improv* diventa un *format* noto al grande pubblico, con spettacoli televisivi come il *Saturday Night Show*, e presto la tecnica gode di popolarità anche in Sud America (con scuole note internazionalmente, come la *Liga de Campeones*, di Bogotà, e *Os Barbixas*, di San Paolo).

Oggi si può parlare di *improvvisazione applicata*, dal momento che percorsi di *improv* vengono utilizzati per:

- la formazione di manager e di persone legate al commercio (Crossan, Sorrenti, 1997; Cunha, Cunha, Kamoche, 1999; Lowe, 2000; Moshavi, 2001; Bergren, Cox, Detmar, 2002; Koppett, 2001; Keefe, 2002; Leigh, 2004; Crossan, Cunha, Bera, Cunha, 2005);
- la formazione di medici (Baernheim, Alreaek, 2005; Jacobsen, Baernheim, Lepp, Schei, 2006; Shapiro, Hunt, 2003; Hoffman, Utley, Ciccarone, 2008);
- la formazione di insegnanti (Berk, Trieber, 2009; Maheau, Lojoie, 2010; Gagnon, 2011)
- la didattica in generale (Glasser, 1971; James, Williams, 1981; Jackson, 1993; Newton, 1998; Diamond, Christinsen, 2005; Pelletier, Jutras, 2008), e delle lingue straniere, in particolare (McNeece, 1983; Caré, Richard, 1986; Busson, 1993; Caré, 1999; Heathfield, 2005; Cocton, 2008; Wilson, 2008; Matthias, 2007; Kurtz, 2011; Perone, 2011; Torresan, 2012; Serafini, Zanardi, 2013, 2014)

1.3.2. Che cos'è l'improvvisazione?

Attraverso un'attività di *improv* si inscena una situazione comunicativa, senza disporre di un copione.

Si può trattare di un dialogo tra due o più personaggi o di un monologo nella forma, per esempio, dello *storytelling*.

La forma della narrazione viene determinata dal contributo dell'altro: il compagno di scena, in genere, o il pubblico, a volte.

1.3.3. Le fasi

Il *training* di un novello improvvisatore consta in genere di tre sequenze:

- *warm up*;
- *improv format*;
- *debriefing*.

In questa sede ci occupiamo delle prime due; la terza (la riflessione sull'interpretazione) è fondamentale nella formazione dell'attore ma non rientra nell'ottica di un insegnante di lingue (il quale può limitarsi a fornire un *feedback* sulla lingua prodotta), a meno che non si stia parlando di un percorso attoriale in lingua.

1.3.3.1. Warm-up

Le attività di *warm up* sono mirate a far sì che gli attori siano concentrati sul qui e ora. L'attenzione di tipo *bottom-up*, legata a memorie e di accadimenti occorsi (il flusso di pensieri che attraversa la mente quando l'attenzione non è focalizzata su qualcosa), viene inibita; viene potenziata, invece, l'attenzione di tipo *top-down*, ovvero la consapevolezza di ciò che accade. L'allievo è tenuto a entrare in contatto con il proprio corpo, a prendere coscienza dello spazio, a sentirsi parte di un gruppo (Perone, 2011; Napier, 2004; Carrane, Allen, 2006; Walsh, Roberts, Besser, 2013).

Rientrano nella fase di *warm-up* attività di *group dynamics*, *in primis* quelle che promuovono la fiducia nel compagno (*trust exercises*), in seconda battuta, quelle relative al senso di appartenenza (*group-bonding*).

Scrivono Berk e Trieber (2009, p. 32):

Warm-ups are structures that provide an opportunity to develop trust and safe environments, where the players can feel free to explore through 'contentless' games and structures.

L'elemento del '*contentless*' rimanda al fatto che molte di queste attività sono non-verbali o richiedono un contributo linguistico minimo (cfr. Pugliese, 2010).

In altre parole, l'allievo è invitato a concentrarsi, facendo contatto con il corpo, percependo la propria posizione nello spazio e costruendo il *rapport* con gli altri. Le parole si aggiungono in un secondo momento, quando si è creato un contatto con il proprio *sentire*.

1.3.3.2. Format

Intendiamo per *format* le istruzioni fornite agli attori, in genere divise tra il *dato* e il *compito*.

Il *dato* può essere:

- *minimo* ("entra in scena e compi ripetutamente un gesto"), lasciando che poi, attraverso il *compito*, gli attori costruiscano le coordinate dell'evento comunicativo,
- *consistente*: gli attori possono già sapere, per esempio, qual è il *setting* (dove si trovano), chi sono (le rispettive identità e la relazione tra loro), la *key* psico-

logica (il tipo di atteggiamento che caratterizza il rapporto e che può creare un sottotesto) e gli scopi (cfr. Cocton, 2008).

Laddove abbiamo un *dato minimo*, il *compito* può corrispondere alla creazione di una “base” (Spolin, 1963): gli attori devono negoziare le coordinate essenziali dell’evento comunicativo. In altre parole, una volta entrati in scena, devono decidere, una battuta ciascuno, chi sono (*participants*), cosa fanno (*ends*), dove sono (*setting*); la comunicazione si presume poi fluirà da sé (Walsh, Roberts, Besser, 2013).

I *format* legati all’*improv* sono numerosi. Oltre ai saggi di Spolin (1963) e di Johnstone (1979), rimandiamo, tra gli altri, a: Nachmanovich (1990), Bernardi (1992); Gwinn, Halpern (2003); Napier (2004); Carrane, Allen (2006). Nell’Appendice 1 presentiamo alcuni *format*.

1.3.4. La struttura

Qualsiasi sia il *format*, la narrazione viene co-costruita dai partecipanti (attore/attore o attore/pubblico), seguendo due principi fondamentali:

- l’assenso (*yessing*);
- l’offerta (*adding*).

L’assenso sottende una strettissima cooperazione: si acconsente al contesto creato dall’altro.

Se uno dei due attori affermasse: “che bella giornata oggi”, e l’altro dicesse “è pessima”, si interromperebbe il flusso comunicativo: la battuta dell’altro viene negata, e lo sforzo che può gravare su di lui, per ridare coerenza alla scena, diventa enorme.

Complementare all’assenso è l’offerta, vale a dire una reazione (coerente) all’intervento del compagno (una battuta, un gesto, uno sguardo), che vale come filo della trama (testo) che si va tessendo.

Anche quando l’intervento dell’altro obbliga a un ruolo subordinato (*low [social] status*), occorre accettare: assumere la caratteristica del *looser*, e continuare con la scena.

Il contributo dell’altro comporta, in sostanza, una ritaratura continua di quello che si sta per dire; costretti a *giustificare* la ‘novità’ introdotta dall’altro.

Così, la *expectancy grammar*, che vuole che siamo sempre un passo avanti rispetto a quello che ascoltiamo e leggiamo, formulando una serie di ipotesi sulla base del messaggio fino ad allora compreso (Oller, 1979), può essere continuamente violata. Diamo un esempio di quanto detto attraverso un *format* narrativo presentato in Johnstone, *One Word at a time* (1979, p. 131). I partecipanti devono dire una parola alla volta ciascuno; le aspettative che uno si fa (gli esempi tra parentesi e asteriscati) sono continuamente contraddette:

- A ‘We (*went for a walk) ...’
- B ‘Are ... (*nice people) ...’
- A ‘Going... (*to the circus) ...’
- B ‘Away ... (*for a holiday) ...’
- A ‘To ... (*the country) ...’
- B ‘Explore ... (*the amazon) ...’
- A ‘A ... (*cave) ...’
- B ‘Giant!’

L'*offerta* può consistere anche in una comunicazione non verbale: se uno sbadiglia, e l'altro pure, abbiamo una cooperazione e la comunicazione può seguire (Johnstone, 1979, p. 97).

Al contrario il dissenso vale da *blocco*: estingue la forza della narrazione. Johnstone sostiene (1979, pp. 94-95):

“Blocking is a form of aggression [...]. The motto of scared improvisers is ‘when in doubt, say NO’. We use this in life as a way of blocking action. Then we go to the theatre, and at all points where we would say ‘No’ in life, we want to see the actors yield, and say ‘Yes’. Then the action we would suppress if it happened in life begins to develop on the stage”.

Da evitare è anche il monopolio della comunicazione da parte di un personaggio (Perone, 2011, p. 164):

Playwriting occurs when one improviser directs the emergent activity at the expense of the other improviser(s); playwriting should be avoided, because no one has advance knowledge of or sole responsibility for the game, scene, or play.

Pure l'interrogazione rischia di sovraccaricare l'altro: anziché un'*offerta*, la domanda si presenta come un peso a carico dell'altro.

La contraddizione (*blocking*), il monopolio (*playwriting*) e l'interrogazione costituiscono, in sostanza, degli ostacoli allo sviluppo della narrazione.

1.3.5. Il gioco

La caratteristica della libertà – tale per cui l'attore gode della massima presa di iniziativa, nel rispetto delle regole di base – è la cifra distintiva dell'*improv* come gioco (Spolin, 1963; Johnstone, 1979).

Poiché non ci sono risposte giuste né sbagliate, l'attore non è tenuto a cercare un'approvazione esterna; non ha uno *standard* a cui doversi riferire (Violin, 1969, p. 63), non vi è un'idea di successo, e anche se il senso comune associa improvvisazione a umorismo, l'attore è avvisato di liberarsi da ogni ansia di voler apparire spiritoso, divertente, originale. La ricerca dell'originalità porta, infatti, ad attivare un meccanismo di discriminazione (e quindi di censura) di ciò che è accettabile rispetto a ciò che non lo è, e finisce per togliere energia all'azione (Johnstone, 1970, pp. 100-130)².

Piuttosto occorre affidarsi all'intuizione (Spolin, 1963, p. 1) o all'immaginazione (Johnstone, 1979, pp. 73-79), dimensioni non valorizzate (Spolin, 1963, p. 2), se non addirittura osteggiate, dal sistema scolastico tradizionale (Johnstone, 1979, p. 87).

- 2 Siamo convinti che, per una buona parte, l'umorismo che l'improvvisazione suscita sia legato alla *giustificazione* che l'attore compie del proprio comportamento sulla base dello stimolo che l'altro pone. La risoluzione del problema che sorge tra gli attori non ha tanto un aspetto pragmatico (es: risolvere una lite) quanto una natura epistemologica: non si tratta di 'aggiustare' la comunicazione tra i due attori, ma la realtà che insieme si sta creando.

Lo spettatore apprezza quest'abilità di 'riparazione', specie laddove emergono soluzioni originali che divergono dalle sue aspettative e perciò lo colgono di sorpresa.

1.3.6. L'espressione di sé

Il filosofo romantico Schiller sosteneva che, nell'atto di recitare, l'attore si appropria del proprio sé più autentico ([1795] 1965, p. 63).

Nella vita di tutti i giorni possiamo essere irretiti dalle pretese e dalle aspettative degli altri; sicché, paradossalmente, nella comunicazione con chi ci sta accanto, possiamo vivere un senso di sottrazione di noi a noi stessi (Spolin, 1963, p. 7):

Abandoned to the whims of others, we must wander daily through the wish to be loved and the fear of the rejection before we can be productive. Categorized "good" or "bad" from birth (a "good" baby does not cry too much) we become enmeshed with the tenuous threads of approval/disapproval that we are creatively paralyzed. We see with other's eyes and smell with other's noises.

Facendo affidamento alla 'prima parola' o al 'primo gesto' o alla 'prima frase' che sorgono spontanei, l'attore ha occasione di acquisire maggiore consapevolezza di sé (*self-awareness*; Spolin 1963, p. 7) e di esprimersi (*self-expression*; Spolin, 1963, p. 7)

I dati che provengono dalle neuroscienze in merito all'improvvisazione dei musicisti jazz confermano queste ipotesi. Durante l'esecuzione di brani improvvisati, nel cervello di un musicista si *disattivano* le aree legate al controllo (corteccia prefrontale dorso-laterale) e, di contro, si attivano le aree legate all'espressione di sé (corteccia prefrontale mediale; cfr. Limb, Braun, 2008). In sostanza, il *monitor* (una sorta di voce interna che fornisce un *feedback* alla propria *performance*) viene meno, per lasciar spazio alle parti legate alla motivazione intrinseca e alla narrazione autobiografica (Sherman, 2011). A ciò si aggiungano l'altissima concentrazione, quindi la resistenza a ogni forma di distrazione, cui l'improvvisatore jazz dà prova (Berkowitz, 2010), e la potentissima connettività neuronale che caratterizza il cervello del musicista mentre improvvisa (Pinho *et al.*, 2014).

Il futuro ci potrà dire se i dati che provengono dall'improvvisazione jazz si possono estendere anche ad altri ambiti.

L'improvvisatore che calca la pedana, in definitiva, ri-crea il senso della realtà (Gagnon, 2011), e nel far questo si riappropria di parti di sé che nella vita di tutti i giorni hanno, per ragioni di vario genere, difficoltà a emergere (Spolin, 1963, p. 7; Johnstone, 1979, p. 142). Se condotto in lingua straniera, il meccanismo acquista in potenza, dal momento che parlare una seconda lingua costituisce la possibilità di condividere una nuova immagine di sé (Ehrman, 1999, pp. 79-80) – specie se quella che si ha nella lingua madre non è percepita come positiva – e avere così "a second chance to create new tools and new ways of meaning" (Lantolf, 2006, p. 224).

Chi improvvisa si muove, in breve, all'interno di una doppia complessità (Montuori, 2003, pp. 245-246), tra (espressione di) sé e (ascolto de) l'altro, tra dentro e fuori, tra libertà e limite, tra spazio e parola, tra logica ed emozione, tra l'immediato e il recupero di quanto è stato detto (Johnstone, 1979, pp. 116-118).

1.3.7. Applicazioni in glottodidattica

Nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe, 2001) si considera il parlante interculturale come un "attore sociale" (riprendendo Coste, Moore, Zarate, 1997).

La stessa Viola Spolin sottolinea la contiguità tra quello che avviene sul palco e la vita di tutti i giorni (Spolin, 1963, p. 19): “[The] techniques of the theater are the techniques of communications”; gli fa eco McNeece (1983, p. 830): “[i]mprovisation is really just the conscious amplification of strategies people use every day to achieve objectives of varying importance”.

In realtà, non c’è un’equazione perfetta: il grado di imprevedibilità in una comunicazione tra nativi è minore rispetto ad una scena improvvisata. Due nativi che si conoscono entrano in comunicazione con un’identità definita e un contesto condiviso. Anche tra due nativi che non si conoscono si dispone pur sempre di una serie di *script* determinati dal *setting* e dalla situazione in generale.

In un contesto improvvisato la co-creazione dell’evento comunicativo è caratterizzata da un’imprevedibilità esasperata, e ciò le conferisce appunto la caratteristica del gioco e della sorpresa.

Gli studenti giocano ‘a creare’ i loro ruoli, offrendosi spunti per l’azione e giustificando, a loro volta, il proprio comportamento sulla base delle *offerte* dall’altro (Caré, 1999; Cocton, 2008), così come accade nel sogno, quando un dato contingente, esterno al sogno, per esempio il suono di un clacson, viene incorporato nel sogno e diventa parte della storia.

Il gioco dell’improvvisazione esercita una forte pressione comunicativa (Gass, 1993). Lo studente non ha tempo di pensare se quello che sta dicendo sia corretto o meno (il *monitor* stesso, abbiamo detto, viene meno); piuttosto, gli viene chiesto di fornire in lingua una risposta efficace e immediata (McNeece, 1983).

Molti insegnanti paiono disdegnare l’uso del teatro, non ritenendosi preparati o pensando costituisca una perdita di tempo (cfr. Alphonsus, Bola, 2013, p. 5). Possono sorgere domande del tipo: “Cosa avranno imparato gli studenti durante questa attività?”; “Come posso correggere i loro errori?”; “Quale né è lo scopo?”; “Come raccordare l’attività con gli obiettivi del curricolo?”.

Andrebbero ricordati gli appelli di esperti che ritengono necessario permettere allo studente, fin dai livelli più bassi, di affrontare aspetti di imprevedibilità e di immediatezza che contraddistinguono la comunicazione spontanea (Brumfit, 1991, p. 186; Davies, Pearse, 2000, pp. 82-84; Bygate, 2001, p. 8; Kurtz, 201, pp. 138-139). Scrive Thornbury al riguardo (2005, p. 90):

In sociocultural terms, autonomy is the capacity to self-regulate performance as a consequence of gaining control over skills that were formerly other-regulated. Moreover, the self-confidence gained in achieving a degree of autonomy, however fleeting, can be a powerful incentive for taking further risks in this direction. This is why classroom speaking activities that involve minimal assistance, and where learners can take risks and boost their confidence, provide an important launch pad for subsequent real-world language use. This is particularly the case if the classroom learner is performing under what are called real operating conditions, e.t. those conditions that involve the kinds of urgency, unpredictability, and spontaneity that often characterize real-life speech events.

L’*improv* si regge su un continuo *vuoto di informazione*; è sfidante. Ha come primo obiettivo potenziare la fluenza. Lo studente, inoltre, produce e riceve lingua in contesto; assume una presa di iniziativa; è tenuto a rispettare regole di *turn-taking*; formula ipotesi pragmalinguistiche, lessicali, morfosintattiche, fonetico-fonologiche e ne misura (inconsiamente) la tenuta; fa largo uso di strategie comunicative (riparative, compensative, ecc.); raffina le proprie competenze cinesiche, prossemiche, gestuali, il cui impatto è considerevole ai fini di una comu-

nicazione efficace; esercita la propria abilità di ascolto, mette in pratica la propria competenza 'esistenziale', e in particolare gli atteggiamenti, descritti nel *Quadro* (Council of Europe, 2001):

- “apertura ed interesse verso nuove esperienze, altre persone e idee, altri popoli, altre società e culture;
- disponibilità a relativizzare il proprio punto di vista e il proprio sistema di valori culturali;
- disponibilità e capacità di distanziarsi dai modi convenzionali di porsi rispetto alle differenze culturali”.

Conclusioni

Attraverso questo saggio abbiamo inteso risolvere una questione di polisemia che riguarda il termine *improvvisazione* in ambito didattico, e specificamente in un contesto glottodidattico.

Ci siamo concentrati, in particolare, sull'improvvisazione teatrale. Abbiamo ricostruito brevemente la storia, considerato gli ambiti in cui viene applicata, definita la struttura, presentate alcune regole, esibite le funzioni e considerati alcuni *format*.

Ci siamo focalizzati sul significato che l'improvvisazione teatrale può assumere se applicata nell'insegnamento linguistico: cosa può stimolare e in che misura si può raccordare con la prospettiva di una didattica rivolta all'azione di cui si parla nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

Riferimenti bibliografici

- Alphonsus, A., Bola, A. (2013), Improvisation as a tool for developing students' competence in English language. *International Journal of Education and Research*, 1 (11), 1-25.
- Baernheim, A., Alreaek, T. J. (2005). Utilizing theatrical tools in consultation training. A way to facilitate students' reflection on action?. *Medical Teacher*, 27 (7), 652-654.
- Bergen, M., Cox M., Detmar J. (2002). *Improvise this!*. New York: Hyperion.
- Berk, R. A., Trieber, R. H. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20 (3), 29-60.
- Berkowitz, A. (2010), *The improvising mind. Cognition and creativity in the musical moment*. Oxford: OUP.
- Bernardi, P. (1992). *Improvisation starters*. Blue Ash, OH: Betterways Books.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. London: Routledge.
- Brumfit, C. [1979] (1991). Communicative language teaching: an educational perspective. In C. Brumfit; K. Johnson (eds.). *The communicative approach to language teaching* (pp. 183-191). Oxford: OUP.
- Busson, V. (1993). Utiliser l'improvisation contextualisée. *Le Français dans le Monde*, 256, 55-59.
- Bygate, M. (2001). Speaking. In R. Carter; D. Nunan, (eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 14-20). Cambridge: CUP.
- Caré, J.-M. (1999). Les bienfaits de l'improvisation. Fiche pédagogique. *Le Français dans le Monde*, 305, 21-22.
- Caré, J.-M., Richard, C. (1986). Jouer, improviser. *Le Français dans le Monde*, 204, 52-57.
- Carrane, J., Allen, A. (2006). *Improvising better: A guide for the working improviser*. Portsmouth: Heinemann.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35 (1), 26-58.
- Cocton, P. M. N. (2008). L'improvisation contextualisée, une activité engageante. *Les Langues Modernes*, 3, 34-45.

- Coste, D., Moore, D. Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (2001). *The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- Crossan, M. M., Cunha M. P., Vera, D., Cunha, O. (2005). Time and organizational improvisation. *The Academy of Management Review*, 30 (1), 129-145.
- Crossan, M. M., Sorrenti, M. (1997). Making sense of improvisation. *Advances in Strategic Management*, 14, 155-180.
- Cunha, M. P., Cunha, J. V., Kamoche, K. (1999). Organizational improvisation: What, when, how, and why. *International Journal of Management Reviews*, 1, 299-341.
- Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Davies, P., Pearse, E. (2000). *Success in language teaching*. Oxford: OUP.
- Diamond, M. R., Christinsen, M. H. (2005). Bravo! Do acting games to promote learning in the college classroom?. *Journal of Excellence in College Teaching*, 16 (2), 55-67.
- Doughty, C., Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty, J. Williams (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufeu, B. (1992). *Sur les chemins d'une pédagogie de l'être*. Mainz: Éditions Psychodramaturgie.
- Dupont, F. (1988). *Le theater latin*. Paris: Armand Colin.
- Eisner, E. (2005). Two visions of education. *Teachers College Record*, 95(4), 542-554.
- Ehrman, M. (1999). Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. In J. Arnold (ed.). *Affect in language learning* (pp. 68-85). Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32 (1), 39-60.
- Fuster, J. (1995). *Memory in the cerebral cortex*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gagnon, R. (2011). L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et so insegment. *Revue Suisse de sciences de l'éducation*, 33 (2), 251-265.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligences reframed: Multiple Intelligences in the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Giggins, L. W., Shoebridge, D. F. (1970). *Tense drills*. London: Longman.
- Glasser, B. (1971). Improvisational drama in an urban junior high. In M. G. McClosky (ed.). *Teaching strategies and classroom realities* (pp. 181-187). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gwinn, P., Halpern, C. (2003). *Group improvisation: The manual of ensemble improv games*. Colorado Springs, CO: Meriwether.
- Harkness, S., Eastwood, J. (1978). *Cue for a drill*. Oxford: OUP.
- Hartmann, E. (1991). *Boundaries in the mind: A new psychology of personality*. New York: Basic Books.
- Heathfield, D. (2005). *Spontaneous speaking*. Peaslake: Delta.
- Hoffman, A., Utley, B., Ciccarone, D. (2008). Improving medical student communication skills through improvisational theatre. *Medical Education*, 35, 225-231.
- James, R.; Williams, P. (1981). *A guide to improvisation: A handbook for teachers*. Oxon, UK: Kemble Press.
- Jacobsen, T., Baernheim, A., Lepp, M. R., Schei, E. (2006). Analysis of role-play in medical communication training using a theatrical device: the forth wall. *BMC Medical Education*, 14, 6-51.
- Jackson, T. (1993). *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*. London: Routledge.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Johnstone, K. (1979). *Impro. Improvisation for the theatre*. London: Bloomsbury.
- Johnstone, K. (1999). *Impro for storytellers*. London: Routledge.
- Keefe, J. A. (2002). *Improv yourself: Business spontaneity at the speed of the thought*. Hoboken, NJ: Wiley.

- Koppett, K. (2001). *Training to imagine. Practical improvisational theatre techniques to enhance creativity, teamwork, leadership, and learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Kurtz, J. (2011). Breaking through the communicative cocoon: Improvisation in secondary school foreign language classrooms. In R. K. Sawyer (ed.), *Structure and improvisation in creative teaching*, (pp. 133-161). Cambridge: CUP.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. (2006). Sociocultural theory and second language acquisition. In B. van Patten & J. Williams (eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leigh, A. (2004). *Dramatic success at work: Using theatre skills to improve your performance and transform your business life*. London: Nicholas Brealey.
- Limb, C. J., Braun, A. R. (2008). Neural substrates of spontaneous musical performance: An fMRI study of jazz improvisation, *PlosOne*, <<http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0001679>> (verificato il 12 ottobre 2014).
- Lowe, R. (2000). *Improvisation inc.: Harnessing spontaneity to engage people and groups*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lutzker, P. (2007). *The art of foreign language teaching*. Tübingen: Francke.
- Maheau, J. F., Lojoie, C. (2010). On improvisation in teaching and teacher education. *Complexity: An International Journal of Complexity and Education*, 8 (2), 86-92.
- Matthias, B. (2007). Show, don't tell!: Improvisational theater and the beginning foreign language curriculum. *Scenario*, 1 (1), 56-69.
- McNeece, L. (1983). The uses of improvisation. *Drama in the foreign language classroom. The French Review*, 56 (6), 829-839.
- Meisner, S., Longwell, D. (1987). *Sanford Meisner on acting*. New York: Random House.
- Montuori, A. (2003). The complexity of improvisation and the improvisation of complexity. *Social science, art and creativity. Human Relations*. 56 (2), 237-255.
- Moshavi, D. (2001). "Yes and... : Introducing improvisational theatre techniques to the management classroom. *Journal of Management Education*, 25 (4), 437-449.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free play: Improvisation in life and art*. New York: Penguin-Tarcher.
- Naddeo, M., Trama, G., Torresan, P. (2013). *Nuovo canta che ti passa*. Firenze: Alma.
- Napier, N. (2004). *Improvise. Scene from the inside out*. Portsmouth, Heinemann.
- Newton, B. (1998). *Improvisation: Use what you know*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Oller, J. W. (1979). *Language tests at school*. London: Longman.
- O'Neill, R. (1978). *Kernel lessons plus*. Harlow, Essex: Longman.
- Pellettier, J.-P., Jutras, F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation active dans la gestion des imprévus en classe du secondaire. *Mc Gill Journal of Education*, 43 (2), 187-212.
- Perone, A. (2011). Improvising with adult English language learners. In Sawyer, R. K. (ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 162-183). Cambridge: CUP.
- Pinho, A. L., de Manzano, O., Fransson, P., Eriksson, H., Ulléen, F. (2014). Connecting to create: expertise in musical improvisation is associated with increased functional connectivity between premotor and prefrontal areas. *The Journal of Neuroscience*, 34 (18), 6156-6163.
- Pugliese, C. (2010). *Being creative*. Peaslake: Delta.
- Ratey, J. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little, Brown & Co.
- Salomon, G. (1993), (ed.). *Distributed cognitions*. Cambridge: CUP.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 2, 12-20.
- Sawyer, R. K. (2011). *What makes good teachers great? An artful balance of structure and improvisation*. In: Id. (ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 1-24). Cambridge: CUP.

- Schiller, F. [1795] (1965). *Über die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts*. Stuttgart: Reclam.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
- Schmidt, R., Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a foreign language: A case study of an adult learning Portuguese". In R. Day (ed.). *Talking to Learn* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Shapiro, J., Hunt, L. (2003). All the world is a stage: The use of theatrical performance in medical education. *Medical Education*, 37, 922-927.
- Sherman, C. (2011). The neuroscience of improvisation. *The Dana Foundation* <<http://www.dana.org/News/Details.aspx?id=43160>> (verificato il 12 ottobre 2014).
- Serafini, C., Zanardi, M. (2013). *Role-play e improvvisazione teatrale nella didattica dell'italiano LS*. Tesi di Master. Venezia: Università Ca' Foscari.
- Serafini, C.; Zanardi, M. (2014). Role-play e improvvisazione teatrale. *Bollettino Itals*, 55, <www.itals.it> (verificato il 12 ottobre 2014).
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theatre*. Evanston, IL: Northwestern University.
- Stanislavski, C. [1936] (1988). *An actor prepares*. London: Methuen.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S.; Madden, C. (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 235-253.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Cook G.; Seidhofer, B. (eds.). *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: OUP.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (ed.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: OUP.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Pearson.
- Ting, T. (2005). Let's all dialogue!. *English Teaching Professional*, 41, 19-20.
- Torresan, P. (2012). La potencialidad didáctica del Word Repetition Game: Ejemplo de una interacción entre estudiante y profesor. *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*. 12, 83-91.
- Torresan, P. (2015). La didáctica como trama: una propuesta de secuenciación. *Porta Linguarum* [di prossima pubblicazione].
- Torresan, P., Della Valle, F. (2013). *Il noticing comparativo: la grammatica a partire dall'output*. München: Lincom.
- Tsui, A. B. M. (2005). Expertise in teaching: perspectives and issues. In K. Johnson (ed.). *Expertise in second language learning and teaching* (pp. 167-189). New York: Palgrave Macmillan.
- Van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 1, 46-65.
- Vygotskij, L. [1934] (2008¹⁰). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Yablonsky L. (1981). *Psychodrama: Resolving emotional problems through role-playing*. New York: Gardner.
- Walsh, M., Roberts, I., Besser, M. (2013). *Upright Citizens Brigade comedy improvisation manual*. Los Angeles: Comedy Council of Nicea.
- Wilson, K. (2008). *Drama and improvisation*. Oxford: OUP.

Appendice 1. *Format di improvvisazione*

Presentiamo alcuni tra i *format* più noti legati all'improvvisazione teatrale. Con il fondino evidenziamo i *format* pensati per la didattica delle lingue.

Per ciascuno di essi indichiamo il livello a partire del quale, orientativamente, il *format* può essere proficuamente impiegato nell'aula di lingue (Council of Europe, 2001).

FORMAT	DESCRIZIONE	FONTE/I	LIV.
<i>Word repetition game</i>	Due studenti, seduti uno di fronte all'altro, si osservano. Appena uno dei due avverte lo stimolo a esprimere un commento sull'aspetto fisico (<i>hai la mano sinistra appoggiata al ginocchio</i>) o sullo stato psicologico dell'altro (<i>sei nervoso</i>), formula l'enunciato corrispondente. A sua volta, l'altro, se non sente la necessità di esprimere una nuova osservazione, può ripetere in prima persona quanto detto dal compagno (<i>ho la mano sinistra appoggiata al ginocchio</i>) oppure, giocando sull'intonazione, replica con una domanda (<i>ho la mano sinistra appoggiata al ginocchio?</i>) o contraddice l'interlocutore (<i>non ho la mano appoggiata sul ginocchio</i>). L'attività prevede l'esplorazione di una vasta gamma di curve prosodiche, corrispondenti a distinti stati d'animo; inoltre promuove strategie di autocorrezione.	Meisner, Longwell, 1987; Torresan, 2012	B1-
<i>Yes and...</i>	Due studenti, seduti uno di fronte all'altro, riprendono quando detto dall'altro e aggiungono un nuovo enunciato; ne risulta una storia creata mediante una catena di frasi.	Spolin, 1967	B1
<i>One word at a time</i>	Gli studenti realizzano una narrazione alla prima persona plurale, utilizzando una parola alla volta ciascuno. Ne deve uscire un discorso coerente e coeso.	Johnstone, 1979	B2
<i>Gibberish</i>	Gli studenti realizzano una scena utilizzando una lingua inventata. Nell'aula di lingua, il gioco può essere adattato per creare scene nelle quali sia previsto il ruolo di un "traduttore": per esempio, uno è un esperto su un tema deciso al momento (che parla in <i>Gibberish</i> o in una lingua straniera non nota agli altri studenti), uno è l'intervistatore, il terzo è un traduttore. Intervistatore e traduttore fanno continuamente uso della lingua oggetto di studio.	Spolin, 1963 Johnstone, 1979	B1
<i>Freeze tag</i>	Una scena improvvisata viene interrotta; uno dei due attori torna a sedere e il suo posto viene preso da una terza persona. La scena continua.	Napier, 2004	B1
<i>Storytelling</i>	Un narratore racconta una storia incorporando elementi suggeriti dal pubblico.	Johnstone, 1999; Walsh, Roberts, Besser, 2013	B1
<i>Styles</i>	Una scena improvvisata viene ripetuta secondo un registro deciso al momento (drammatico, solenne, ecc.).	Walsh, Roberts, Besser, 2013	A1

<i>Scene multiple</i>	Gli attori interpretano delle scene (es. A con B, C con D). A un segnale, le scene vengono interrotte. Ciascuno inizia una nuova scena con un nuovo compagno (es: A con C, B con D). A un ennesimo segnale, pure le seconde scene vengono interrotte; gli attori ritornano sulla scena di partenza e la completano. Successivamente lavorano con il secondo compagno e completano la seconda scena.	Heathfield, 2005	B1
<i>La passeggiata</i>	Gli studenti, a coppie, si posizionano uno di fronte all'altro; realizzano un dialogo; le parole di ciascuna battuta sono pari al numero di passi che il parlante compie, spingendo il compagno in avanti. Viene introdotto un elemento di competizione: vince chi fa uscire l'altro giocatore dall'aerea delimitata.	Zanardi, Serafini, 2013	A2
<i>Descrizione improvvisata</i>	Due compagni sono seduti di fronte. L'insegnante sceglie un argomento di cui il compagno A deve parlare, es: "la mia città" (es: <i>la mia città è molto bella, ci sono molti negozi, è antica, c'è un fiume, che si chiama Danubio</i> , ecc.) Il compagno B ascolta; coglie una parola all'interno del discorso del compagno A e impone al compagno di 'deviare' il proprio discorso per approfondire quel tema " <i>Parlami del Danubio</i> ", e così via.	Peter Dyer; presente, su gentile concessione dell'autore, in Naddeo, Trama, Torresan, 2013	B1
<i>Zig zag dialogue</i>	Gli studenti sono seduti su due file, una di fronte all'altra; ciascuna fila rappresenta un personaggio (es. la fila a destra rappresenta la <i>madre</i> , la fila a sinistra rappresenta la <i>figlia</i>). Si costruisce una <i>base</i> ampia (l'insegnante o la stessa classe stabiliscono chi sono i partecipanti della scena, quali sono i loro scopi e dove avviene la scena). Il primo studente della prima fila formula la prima battuta di un dialogo; il primo studente della seconda fila replica; il secondo studente della prima fila continua il discorso, e così via.	Ting, 2005	A2

Il Digital Video Sharing come pratica educativa

Digital Video Sharing as learning practice

Filippo Ceretti
Libera Università di Bolzano
filippo.ceretti@unibz.it

ABSTRACT

This research explores the meaning of Digital Video Sharing (DVS) from a pedagogical point of view. What does DVS mean for teachers? Which kind of knowledge and relationship is expressed by online sharing practices? How can DVS be involved in learning processes? The research uses an approach that tackles the issue from different perspectives: with the help of media studies, semiotics, aesthetics, media literacy, epistemology and ethnography, DVS can be thoroughly analysed in search of its learning value. The article presents a general view over the very first results of such analysis.

Di fronte alle pratiche di condivisione di video digitali sul web, soprattutto da parte delle nuove generazioni, la presente ricerca adotta un approccio interpretativo di tipo esplicitamente pedagogico, per esplorare che cosa possa significare la diffusione del digital video sharing per un insegnante e/o per un educatore. La complessità degli elementi coinvolti rende necessario costruire e applicare una griglia interpretativa multiprospettica costituita da diversi approcci metodologici (mediologia, semiotica, estetica filosofica, media education, epistemologia ed etnologia), capace di mettere in evidenza gli aspetti relativi ai processi cognitivi, relazionali e formativi. In maniera sintetica, presentiamo le linee generali dell'analisi, per poi accennare ai primi risultati provvisori e alle piste di ricerca che si aprono.

KEYWORDS

Digital video sharing, Learning processes, Text analysis, Media education, Digital literacy.

Video digitali, Apprendimento online, Analisi testuale, Pratiche di condivisione in rete, Educazione mediale, Digital literacy.

Introduzione

Il fenomeno attorno al quale ruotano le presenti osservazioni è costituito da una costellazione di oggetti testuali e di pratiche che va sotto il nome di *Digital Video Sharing* (d'ora in poi DVS).

All'interno del complesso mondo comunicativo ospitato dalla rete Internet – entro la quale scorre oggi la gran parte dell'informazione mondiale – assieme a contenuti di tipo verbale circola un'enorme quantità di materiale eterogeneo "scritto" in linguaggio audiovisivo: sono filmati di varia natura, dai lungometraggi cinematografici ai trailer, dalle registrazioni ufficiali di eventi (conferenze, lezioni, convention) ai brevi tutorial amatoriali, dalle inchieste dei telegiornali a brevi frammenti prodotti dagli utenti con il cellulare, da video originali a materiale di repertorio. Gli utenti della rete sono oggi in grado di condividere con facilità i video autoprodotti o disponibili sul web: di fatto, il fenomeno del DVS – soprattutto con la recente introduzione delle applicazioni per il cellulare – ha assunto enormi dimensioni, producendo effetti e dinamiche non ancora esplorate.

Di fronte a questa situazione – che interessa sia il mondo della comunicazione, sia quello politico ed economico, sia l'universo della riflessione antropologica (dalla filosofia alla pedagogia passando attraverso l'ampio ventaglio delle scienze umane) – è importante porsi una serie di domande, tese alla comprensione del fenomeno: come si è giunti storicamente al panorama attuale, sia dal punto di vista delle tecnologie, sia delle pratiche di rappresentazione e comunicazione? qual è il suo significato per la costruzione e trasmissione culturale? quali conseguenze comporta a livello di dinamiche sociali e cognitive? e soprattutto, qual è il suo significato per la pedagogia?

1. Breve storia della rappresentazione mediale: dalla fotografia al digital video sharing (DVS)

Nel corso del Novecento, la rappresentazione audiovisiva ha vissuto un'affascinante storia di evoluzione tecnica e culturale, attraverso un percorso intessuto di invenzioni, sperimentazioni, attività economiche e pratiche culturali attorno alle immagini in movimento.

L'origine remota di questi fenomeni va rintracciata nell'Ottocento industriale, con la nascita della *fotografia*, che rivoluziona il modo di concepire la riproduzione della realtà. Con l'invenzione del *cinema*, anche il movimento e i suoni della realtà possono essere riprodotti. Le nuove tecnologie attraggono inizialmente per le promesse di veridicità e la loro capacità di "ri-prendere" (e quindi documentare fedelmente) gli eventi esattamente come si manifestano in concreto. Di fatto però, essi inaugurano quel processo di frammentazione e "duplicazione simbolica del mondo" che troverà la sua massima espressione, un secolo dopo, proprio nella rete telematica.

Dagli anni Cinquanta in poi, la *televisione* è l'elemento principale del sistema mediale: la sua diffusione è assolutamente capillare, senza distinzione geografica né culturale; il suo potenziale comunicativo e rappresentativo è potente strumento del potere politico e di trasmissione socio-culturale; la sua centralità nelle dinamiche antropologiche fa parlare di telerealtà e davvero essa è il luogo simbolico principale della vita di fine secolo. Eppure, con la comparsa del *computer*, il metamedium, il sistema dei media viene rivoluzionato dal suo interno: di fatto, ogni apparato mediale trova una ricollocazione all'interno dell'universo digitale, che assimila e ricostruisce tutte le forme di comunicazione precedente, operan-

do così una decisiva rimediazione culturale. Anche i testi audiovisivi sono ricodificati e ospitati nel computer, che non solo semplifica la produzione e l'archiviazione di un'enorme quantità di dati, ma ne permette anche facilmente la manipolazione.

Tutta l'efficienza mediale dei computer trova la sua naturale estensione – e magnificazione – nella *rete Internet*, esplosa negli anni Novanta. La digitalizzazione dei segnali permette di utilizzare la stessa rete per trasmettere informazioni di varia natura: verbali, grafiche, sonore, ecc. L'universo delle immagini audiovisive nato con il cinema trova quindi oggi ospitalità in Internet, laddove è possibile fruire di ogni tipo di testo, sia esso proveniente dalla bisecolare storia produttiva, sia esso creato appositamente con le nuove tecnologie.

Il tassello finale di questo percorso, da collocare nell'ultimo decennio, va riconosciuto nel cosiddetto *web 2.0*, caratterizzato tra l'altro dallo sviluppo delle pratiche comunicative raccolte sotto il termine di *social network*. In estrema sintesi gli elementi che qualificano questa fase sono l'accentuazione degli aspetti relativi alle relazioni sociali rispetto alla ricerca di informazioni, la disponibilità sempre più ampia di accesso ai contenuti, la sempre maggiore presenza – facilitata da appositi ambienti software – di testi prodotti dagli utenti e di inediti fenomeni sociali partecipativi (Jenkins, 2010), di nuove interazioni tra rete informatica e universo della telefonia mobile.

2. La questione: il significato pedagogico del DVS

È questo il contesto in cui si diffonde la pratica del DVS, grazie alla sempre maggiore facilità di produzione (soprattutto attraverso la foto-videocamera del cellulare) e alle comode possibilità di trasmissione dei propri contenuti attraverso i blog e le piattaforme social, come Facebook, Twitter, Youtube, ecc. In sintesi, il DVS si trova alla fine di un percorso che ha visto:

- il progressivo perfezionamento degli strumenti di produzione (dalla fotografia, al cinema, all'immagine elettronica, alle tecnologie "user friendly" della videocamera e del cellulare) che si sono fatti via via sempre più accessibili, permettendo di fatto a chiunque di diventare potenzialmente una fonte di materiale audiovisivo;
- la rimediazione di cinema e televisione nel linguaggio digitale del computer, che ha reso disponibile alla manipolazione e alla condivisione un enorme archivio di testi, che si ricollocano producendo significati inediti e originali;
- il crescente definirsi di una nuova modalità culturale caratterizzata da inedite – e ancora poco esplorate – tipologie di creatività rappresentativa, di gestione comunicativa, di ristrutturazione linguistica e di partecipazione sociale.

Insomma, pare che il fenomeno, lungi da essere una moda passeggera, sia piuttosto un'interessante pratica socio-culturale da analizzare e comprendere a fondo, soprattutto dal punto di vista pedagogico, non solo perché il DVS sembra caratterizzare le nuove generazioni, ma anche perché esso appare capace di influire su dinamiche culturali, cognitive e antropologiche, interessando così i processi di apprendimento.

Sembra quindi opportuno, a fianco delle possibili indagini di tipo tecnologico, sociologico o psicologico, adottare un approccio di tipo esplicitamente pedagogico e chiedersi seriamente che cosa possa significare la diffusione del DVS *per un insegnante e/o per un educatore*.

Un approccio di questo tipo, andando oltre al dato fenomenologico, tende a mettere a fuoco una serie di aspetti:

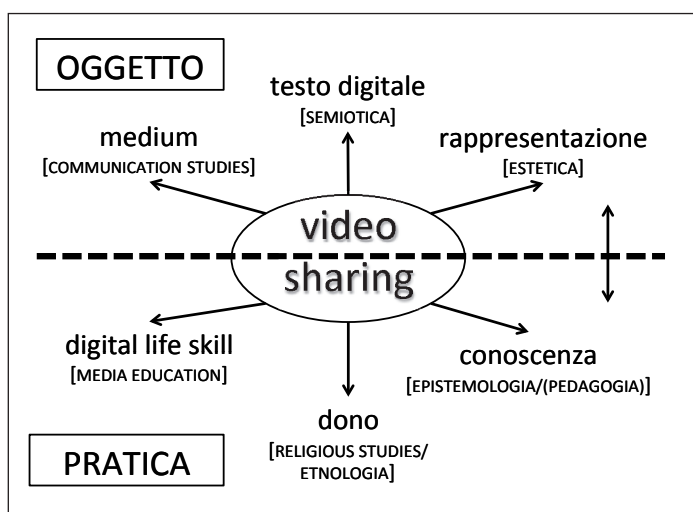
- quali modalità di conservazione, trasformazione e trasmissione del *sapere* sono implicati nel DVS, anche a livello di codici linguistici;
- quali *processi psico-cognitivi* mette in atto il DVS, quali “abitudini cognitive” coltiva;
- che *modelli sociali e antropologici* (positivi e negativi, conformisti e divergenti) sembrano essere veicolati dai contenuti e dalle pratiche del DVS;
- che tipo di *rappresentazione della realtà* appare contenuta nei video digitali condivisi sulla rete;
- in che modo il DVS possa costituire uno *strumento istruttivo/educativo* e quindi in che modo sia possibile introdurlo criticamente negli ambienti formativi;
- quali strategie educative sia opportuno mettere in campo per accompagnare gli utenti alla pratica del DVS.

La presente ricerca, ancora in via di elaborazione, intende dunque analizzare a fondo il fenomeno del DVS, al fine di identificarne il possibile significato pedagogico. La complessità degli elementi coinvolti rende necessario non fermare l'attenzione alla superficie, ma costruire e applicare una griglia interpretativa multiprospettica costituita da diversi approcci metodologici, capace di mettere in evidenza tutti gli aspetti appena elencati. In maniera sintetica, presentiamo le linee generali dell'analisi, per poi accennare ai primi risultati più evidenti (ovviamente provvisori) e alle piste di ricerca che si aprono.

3. Linee di un'analisi interpretativa del fenomeno DVS

Il DVS ha una duplice natura di *oggetto* e di *pratica* (comunicativa, culturale, sociale). Questa dicotomia è molto utile anzitutto per riconoscere che lo stesso fenomeno è costituito da una parte da *testi digitali*, prodotti all'interno di un particolare universo linguistico (audiovisivo) e mediati attraverso una particolare tecnologia (la rete Internet), dall'altra parte da una serie di *azioni comunicative* che caratterizzano un peculiare ambiente mediale (social media) e che determinano interazioni sociali a distanza, qualificate dalla condivisione di contenuti video.

Il DVS, quindi, necessita di un doppio livello di analisi, come oggetto testuale e come pratica socio-culturale; inoltre, per una sua comprensione approfondita, ciascun livello può essere attraversato con attenzioni differenti, convogliando nel modello le prospettive adottate da diversi approcci scientifici, secondo lo schema che proponiamo qui sotto.



In realtà la complessità dei fenomeni culturali contemporanei come il DVS – e il parallelo evolversi dei paradigmi scientifici – sembra in realtà richiedere interpretazioni “cubiste”, capaci cioè di considerare e comprendere i fenomeni attraverso una molteplicità di approcci diversificati, ma che si intrecciano e illuminano a vicenda. Nel nostro caso, il DVS rivela un significato polivalente: come oggetto (il video digitale) è sicuramente un testo mediale che offre una peculiare messa-in-scena della realtà; come pratica comunicativa (la condivisione) apre a considerazioni sulla sua natura di atto interattivo gratuito, volto a costruire una relazione attraverso la messa-in-comune di un’esperienza conoscitiva. Vediamo con maggiore dettaglio quali sono gli specifici apporti dei diversi approcci, tenendo presente la parzialità del percorso finora compiuto.

a. approccio *mediologico* – almeno dagli anni Sessanta, le scienze della comunicazione mediale si sono ampiamente sviluppate, specializzandosi via via in quanto a teorie e metodologie di analisi. Pertanto, per esplorare la fenomenologia del DVS come *nuovo medium* presente nel panorama dei social media, è possibile individuare utili suggestioni da svariate tradizioni di ricerca al fine di rintracciare il percorso storico che ha portato allo sviluppo dei nuovi media, esplorare gli effetti sociali dei media digitali, riconoscere le ideologie sottese all’industria culturale (secondo la scuola dei Cultural Studies), valutare criticamente i valori impliciti del sistema mediale. A partire da questo ventaglio di studi, che in sostanza richiama le grandi voci della sociologia contemporanea (Thompson, Maffessoli, Manovich, Berger), è possibile leggere il DVS come elemento di punta della comunicazione mediale contemporanea. Esso riassume in sé una serie di caratteri socio-tecnologici molto interessanti: si tratta di un fenomeno che fa da ponte tra supporti mobili e fissi, partecipa attivamente alla costruzione della “network society”, è veicolo dei modelli di costruzione della realtà. Insomma, il DVS è un esemplare *mobile social medium*.

b. approccio *semiotico* – la tradizione degli studi semiotici offre al ricercatore una ricca metodologia di analisi dei testi, dal punto di vista sia della loro struttura, sia della loro capacità comunicativa e pragmatica. Soprattutto la recente area di studio che va sotto il nome di “multimodal analysis” (Jewitt, 2009) sembra

costituire il deposito metodologico adatto per scomporre, decodificare e interpretare i video digitali come testi peculiari dell'ambiente neomediale, al fine di analizzarne la *forma*, il *contenuto* e il *funzionamento pragmatico*. A questo livello sembra possibile parlare di *plasticità testuale*, rilevabile dalla contaminazione dei generi, dalle pratiche di remix, mash-up e re-editing, dalla frammentazione tematica, dalla autoreferenzialità delle riprese, dall'intertestualità sistematica.

c. approccio *filosofico* – la ricerca filosofica degli ultimi decenni si è spesso soffermata sulla relazione tra la realtà e le sue rappresentazioni (Biancu et al., 2012), oscillando tra tendenze postmoderne (Vattimo, Jameson) e ritorni al realismo (Ferraris). A partire dalla recente *riflessione estetica*, anche di origine ermeneutica (Gadamer, Rorty) è dunque possibile leggere il fenomeno del DVS come elemento caratteristico della tendenza alla *estetizzazione della realtà*, tipica della nostra “società dello spettacolo”. Ciò comporta, tra l'altro, un interessante recupero del pensiero kantiano, per il quale la dimensione estetica (posta come medio tra la scienza e la morale) chiama in gioco il *sentimento*, la sfera della sensibilità e delle emozioni, la dimensione degli affetti e del piacere: tutti aspetti densamente implicati non solo nel DVS, ma anche nelle nuove teorie didattico-pedagogiche.

d. approccio *media-educativo* – la prospettiva dell'educazione mediale, che raccoglie gli apporti della media education (Buckingham, 2003), della media literacy (Hobbs 2011) e della digital literacy (Calvani et al. 2010), sembra la più titolata a dare avvio e inquadramento alla comprensione pedagogica dei fenomeni culturali del web. La pratica del DVS appare allora come una fondamentale *competenza richiesta dalla cultura digitale*, sia a livello di attività didattica come parte del learning design (Laurillard 2012) o della progettazione della formazione online, sia più in generale come componente di una rinnovata didattica tecnologicamente rinnovata e ripensata (Rivoltella 2012).

e. approccio *epistemologico* – sul versante dei fondamenti epistemologici della pedagogia, l'analisi del DVS risponde ad almeno tre prospettive: anzitutto deve tenere conto della cospicua tradizione della cosiddetta psicotecnologia, inaugurata da McLuhan, importata in ambito neomediale da Lévy e proseguita oggi da DeKerckhove; in secondo luogo deve fare i conti con il costruttivismo, nelle sue articolate varianti (Vigotskij, Bruner, Maturana); infine deve mettere alla prova le più recenti formulazioni teoriche del *connettivismo* (Siemens 2005). In questo contesto, il DVS viene compreso come una delle forme avanzate di negoziazione conoscitiva, di condivisione online di esperienze cognitive, come contributo alla *costruzione collaborativa* del sapere.

f. approccio *etnologico* – la dimensione della condivisione, dell'agire comunicativo, della relazione interpersonale implicate nel DVS schiude interessanti significati qualora sia letta con una attenzione antropologica, ad esempio applicando le metodologie di analisi della netnography, o seguendo il percorso esemplare di Sherry Turkle intorno all'espressione di sé nella rete, o anche ricorrendo alla prospettiva dei religious studies: in questo modo la condivisione dei video digitali si mostra come *dono*, come dinamica relativa al reciproco riconoscimento interpersonale (Mauss 2002). In questa direzione, non da ultimo, si apre il campo dell'etica tecnologica: l'attenzione pedagogica leggerà il DVS come luogo in cui si esercita la *responsabilità* degli utenti nel delicato ambito della relazione interpersonale.

approccio	DVS come...	dimensione	interpretazione pedagogica	
mediologico	oggetto	medium	fenomenologia, effetti sociali	mobile social medium
semiotico		testo	forma, contenuto, funzionamento pragmatico	plasticità testuale
filosofico		rappresentazioni	estetica, emotività	estetizzazione
media-educativo	pratica	competenza	pedagogico-didattica	digital life skill
epistemologico		conoscenza condivisa	dinamiche cognitive	collaborazione cognitiva
etnologico		relazione	antropologica	dono, responsabilità

4. Il digital video sharing come attività educativa: aperture di ricerca

L'analisi interpretativa del fenomeno del DVS (a partire da una casistica scelta) è ancora in via di elaborazione, tuttavia a partire dai primi risultati è già possibile avanzare alcune indicazioni per la riflessione educativa che voglia esercitarsi nella comprensione pedagogica dei nuovi fenomeni legati alla rete, ai suoi testi e alle sue pratiche socio-culturali. Presentiamo qui in sintesi alcuni possibili percorsi:

a. In primo luogo si propone un apporto teorico importante, soprattutto per la prospettiva dell'educazione mediale: il passaggio *dal video making al video sharing*. Senza auspicare l'abbandono delle buone vecchie pratiche educative legate alla produzione di testi audiovisivi (che anzi si rivelano assai necessarie per stimolare la creatività mediale, i processi di scrittura video e la sensibilità comunicativa dei futuri cittadini digitali), tuttavia è necessario che la media education riorienti il suo interesse agli aspetti relativi alle pratiche sociali, che vanno lette come propensione al dono, investimento emotivo nell'elaborazione cognitiva, disponibilità all'esperienza relazionale attraverso la sua rappresentazione.


b. Ancora in prospettiva della media literacy, considerando che il DVS implica che gli utenti siano direttamente attivi nella costruzione degli scambi comunicativi, si può pensare ad un passaggio dall'*educare Al media*, all'*educare I media*. È ora, cioè, di ripensare a fondo lo stesso concetto pedagogico di "media" (anche andando contro il paradigma inaugurato da McLuhan): l'ultimo decennio ci ha rivelato che la costruzione dei significati non è più – solo – prerogativa di grandi apparati technoindustriali centralizzati, ma del micro-contributo di una moltitudine di soggetti. È evidente quanto sia importante, in questa nuova sfida culturale, l'impegno delle agenzie educative nell'accompagnamento alla scoperta di nuove competenze per l'età digitale.

- c. Infine, vanno valutati alcuni importanti elementi, cui accenno soltanto:
- la tendenza entusiasta alle pratiche di condivisione sembra incoraggiare una rinnovata riflessione intorno a teorie di apprendimento fondate sulla *cooperazione*, sulla partecipazione personale, sull'investimento emotivo;

- la valutazione del valore formativo del DVS implica che si dia seriamente credito alla possibilità che anche l'*educazione informale* possa costituire un elemento costitutivo del percorso istruttivo; insomma, la sfida che si pone oggi alla scuola è la sua disponibilità alla "compromissione" con esperienze inedite, con modalità non conformiste di rappresentazione del sapere, con l'ipotesi di una sua radicale *rilocalizzazione*;
- già da molto tempo si parla di "estetizzazione dell'esperienza"; fenomeni come il DVS indicano come – forse – il concetto vada rivisitato, anzitutto rimpostando il dibattito sull'*educazione estetica* su nuove più ampie basi, che diano risposta ad una cultura sempre più dominata da criteri, appunto, estetici (basati, in senso kantiano, sul sentimento, la sensibilità, il piacere, le emozioni, il giudizio disinteressato).

Riferimenti bibliografici

- Biancu S., Cascetta A., Marassi M., Eds. (2012). *L'uomo e la rappresentazione. Fondazioni antropologiche della rappresentazione mediale e dal vivo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Buckingham D. (2003), *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*, Cambridge: Polity Press.
- Calvani A., Fini A. Ranieri M. (2010). *La competenza digitale nella scuola*. Trento: Erickson.
- Hobbs R. (2011). *Digital and Media Literacy. Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Jenkins H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Jewitt, C, Ed. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.
- Laurillard D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.
- Mauss M (2002), Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche, (or.1924). Torino: Einaudi.
- Rivoltella P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Cortina.
- Siemens G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age, *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 1, 11-23.



Learning through storytelling: from *Once upon a time* to Digital Storytelling

L'apprendimento attraverso la narrazione: dal *Once upon a time* al Digital Storytelling

Stefania Nirchi

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
s.nirchi@unicas.it

ABSTRACT

The storytelling is an interesting process as it is both a tool in the cognitive re-elaboration of content and values and an instrument for socially transmitting, sharing and re-writing knowledge. Therefore, the purpose of this essay is to demonstrate the effectiveness of *Digital Storytelling* as a learning activity.

Lo storytelling rappresenta un processo interessante sia dal punto di vista di strumento di rielaborazione cognitiva dei contenuti e valori sia come meccanismo per trasmettere socialmente la conoscenza, condividerla e riscriverla insieme. Questo saggio intende presentare l'efficacia del dispositivo del *Digital Storytelling* inserito anche come attività di apprendimento.

KEYWORDS

Storytelling; Digital storytelling; Multi-medial process Narratives; Learning Processes.

Storytelling; Storytelling digitale; Processo multi-mediale; Narrazione; Processo di apprendimento.

1. The Art of Storytelling

Since ancient times, the transition from one generation to the next has been characterized by storytelling as a way of transmitting one's personal life stories. We are all so deeply involved in narrating that, even today, we tell and listen to stories every moment of the day. Therefore, we can affirm that *storytelling* permeates the lives of us all. There are different narrative forms that belong to both the past and present: myths, legends, sagas, and traditions teach us that narration is the art of "making known". Bruner (1990, 1996) is the scholar who more than anyone else has raised the issue of defining the fundamental features of narrative text. First, he places emphasis on *referential opacity*: it is not necessary for the listener to frantically search for the truth in the story; what matters is that the story is realistic. His analysis seeks the *principle of intentionality*: the characters of the story are always introduced to the public in their psychological dimension so that their moods, ideas and intentions are made clear and the narrative is more easily understood through the decoding of the mental states of others. Another element that exists in narrative, according to Bruner, is the breaking of the canonical determined by the presence of unexpected events and the effort to regain original balance. The other issues on which the scholar focuses refer to two distinct dimensions: *the dimension of action and that of consciousness*. The former is related to what is happening and whom it happens to, while the latter refers to what the characters and the narrator think, feel and sense on an emotional level. «Through narrative as a privileged context for data and information re-elaboration it is possible to activate processes of construction of new knowledge and acquisition. This would activate the ability to link inner states with external reality, re-connect past and present with a projection into the future, and lastly, make possible the perception of individuals as subjects equipped with goals, values, and ties» (Petrucco, De Rossi, 2009, p. 25).

Thus we can affirm that storytelling is an interesting process as it is both a tool in the cognitive re-elaboration of content and values and an instrument for socially transmitting, sharing and re-writing knowledge. The more intimate nature of narrative has been the subject of interest of different disciplines over time; just to name a few: philosophy, semiotics (Barthes, 1973; Greimas, 1983; Eco, 1979), and psychology—which has investigated its potential as a cognitive and mnemonic tool; on the other hand, sociology has focused on the role of stories in placing the individual experience in society (Bateson, 1979). Pedagogy has, instead, interpreted storytelling as a fundamental tool in the process of reflection to the point that various narrative methodologies have been experimented over the years in both children's educational processes and in lifelong learning processes. The aspect that has most captured the attention of scholars in the field of education is the emotion-narrative binomial. To narrate with emotion means to achieve intensity and immediacy, reaching the balance necessary to enable us to narrate effective and passionate life stories because we know our own emotions and the emotions of others. Over the past decades, the rapid development of media has led to a profound transformation in the way narrative content is exposed, whether it is political, social, religious, or educational in nature. In education in general and in teaching in particular, storytelling has always played an important part, even though at times this strategy is implemented in an unconscious way precisely because it is implied in communication to the point of being imperceptible. We need only think of those well prepared and effective teachers who have always been skilled storytellers. The difference today is that,

through the use of media, stories become multi-medial and *cross-medial*, and narrative content is built and transmitted in a completely new way; just think of the phenomena of sharing stories on blogs and videos on YouTube. This new form of communication is called digital storytelling, and it represents an artifact that modifies stories by inserting them in a setting made of sounds and images as well as words. These kinds of stories can generate involvement and attention, which are important elements that help users to acquire a significant and highly context-bound understanding of the text.

2. The Role of Narratives in Learning Processes

Storytelling is a way to develop creativity and improve the learning process. In fact, it is known that social interactions play a decisive role in the structure of narrative thinking because social life plays a strategic role in developing thoughts, intelligence and emotions, and social exchange can be considered a form of narrative. A story is a collage of events, which are prearranged and organized over time, that bring to mind specific cause-effect relationships: an initial negative situation leads the hero of the story to abandon his home and do things that will somehow overturn the initial situation (Propp, 1966). Very often what prevails, especially in fairy tales, is the unreal element of narrated events so that the concept of fiction is based on the assumption that superficial events in the story are not relevant, while cause-effect relationships maintain their priority. «We can thus state that narrating does not consist simply in juxtaposing events but also in building whole meanings from distinct events. The ability to narrate, as well as the corresponding ability to follow a story, requires the ability to define a layout from a succession of events» (Ricoeur, 1981). Therefore, in a learning environment, narratives are considered teaching tools precisely because they allow us to *delineate configurations from a simple succession of elements*; furthermore they activate the process of construction of meaning in the individual who is creating or simply benefitting from the narrative. For these reasons, the intrinsic features of narrative can help aid teaching:

- It is a process which allows individuals to be connected with each other through the use of digital technology;
- It is fully in line with the constructivist model because it is a communication channel for experiences and a useful tool for reflection and building interpretive meanings of reality;
- It effectively combines contextualized and heuristic teaching of *I-learning* (Petrucco, De Rossi, 2009).

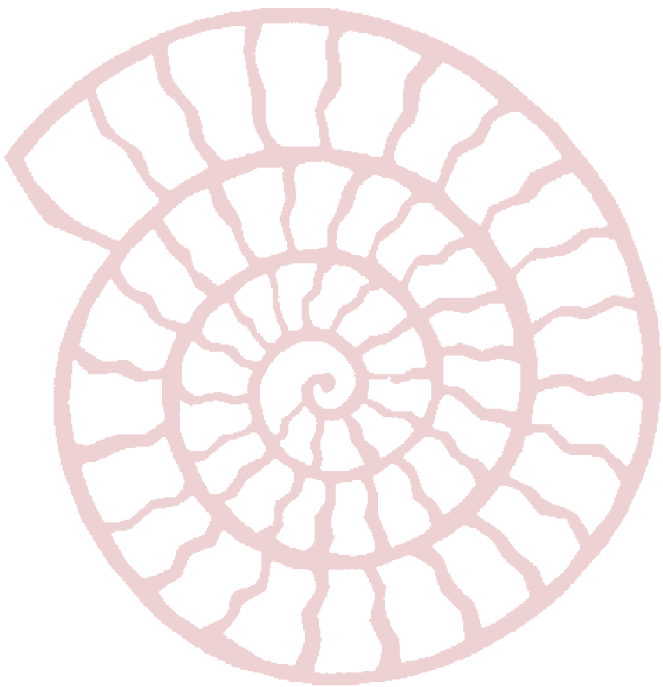
Studies conducted over the years have shown that the process of teaching/learning is more effective if the narratives used are based on concrete contexts taken from outside the educational environment and relating to the learners' social life. In this regard, an interesting proposal hypothesizes a *story-centered curriculum* (Schank, 2007) to be carried out in everyday teaching across all disciplines. Therefore, good "stories" can be told in school by using accounts with characters one can relate to and by encouraging learning that involves emotions and references to real life.

3. Towards Digital Storytelling

Digital storytelling spread with the experiments carried out in the 90s by the “Center for Digital Storytelling” founded in San Francisco by Joe Lambert and Dana Atchley. Initially, its mission was to recreate social and emotional bonds of communities that were dispersed, fragmented and isolated in their perception of their own culture and lacked a common sense of belonging: «the center has helped many people use digital tools to tell their life stories demonstrating that the same technology that had created distance and fragmentation could be used in a new way to reconnect, create new ties, and participate in the community» (Petrucco, De Rossi, 2009, p. 50). Within a few years, it became an important meeting place where artists, educators and media professionals were utilizing digital storytelling on different levels: to create communities and socialize, as a dialogue between different generations, for reflective practices, art and teaching and, finally, for all learning contexts. It is a multi-medial process described « as a collective intelligence that attempts to codify itself in dynamic and collaborative shapes through tools that allow to share and store discourse, practices, and signs» (Petrucco, De Rossi, 2009). In designing a DST it is necessary to pull two elements close together, the emotional dimension and the cognitive one, in the effort to build effective communication. In this regard, the theory of *Dual Coding* (Paivio, 1986) is significant. According to the theory, our brain stores information in a separate but communicating manner; if we stimulate both coding channels, we understand more effectively and we recall content with greater ease. According to the author, images are easier to remember because they activate analogue coding; verbal coding can develop alongside analogue coding if the individual has already stored the corresponding verbal label, and, in this case, the narrative element undergoes dual coding. Similarly, verbal stimuli with a high imagery value determine dual coding, both verbal and visual; the latter is related to the image associated with the verbal stimulus; on the other hand, words with a low imagery value can make use of verbal coding only, not visual. According to Paivio, this dual coding makes memorizing concrete words easier and increases mnemonic performance thanks to the use of mental images. Similarly, Kress affirms that the graphic representation of stories through images serves to clarify reality differently from traditional texts, fostering the process of constructing and understanding of reality that surrounds us. Didi-Huberman writes: «images do not stimulate only sight. They stimulate knowledge, memory, desire, and their ability to intensify as well. It’s like they involve the totality of the individual, sensorial, mental, and social» (Didi-Huberman, 2006, p. 140). Digital storytelling has metacognitive and meaning generating potential as it enables reflection and a subjective interpretation of reality that is influenced by the individual’s personal value system. Man’s ability to narrate stems from the need to remember events and experiences. Lambert argues that digital storytelling fits into this context and functions as a support to our minds by expanding our capacity to reconstruct memory through the interpretation of images, video, audio and other technological support.

References

- Bateson, G. & Bateson, M.C. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*. Milano: Adelphi.
- Batini, F. & Fontana A. (2010). *Storytelling Kit. 99 esercizi per il pronto intervento narrativo*. Milano: Etas.
- Brunes, J. S. (2000). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Dettori, G., & Giannetti, T. (2006). Ambienti narrativi per l'apprendimento, *TD-Tecnologie Didattiche*, 39-42.
- Fontana, A., & Sgreva, G. (2011). *Il ponte narrativo. Le scienze della narrazione per le leadership politiche contemporanee*. Milano: Lupetti.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Havelock, E. A. (1986). *La musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley: Digital Dinner Press. <<http://www.storycenter.org/storage/publications/cookbook.pdf>>.
- Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Lorè, B. (2004). *Omero. L'educatore orale*. Roma: Monolite editrice.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks: Cowin Press.
- Ong, W. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Petrucco, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Salmon, C. (2008). *Storytelling, la fabbrica delle storie*. Roma: Fazi.





L'esigenza di formazione nello sport e nelle attività motorie: tra economia e pedagogia

The need of training in sport and physical activities: between economy and pedagogy

Daniele Coco
Università Cattolica, Milano
daniele.coco@unicatt.it

ABSTRACT

European and Italian situation in sport leads to think over the professional and training importance of sport. A reflection on Italian sporting population will be made, analysing how it can be considered as an economic and working force, as stated by EC.

The question: "Who cares about people that practise sports?" will be examined under both economic and educational aspects. Starting from these observations the importance of training in sport will be shown.

Modern society wishes to fulfil all needs people have. The purpose of life is the possession of anything instead of the pursuit of truth and mutual benefit. Through a specific training, sport as educational way can give a pedagogic knowledge that allows to develop educational values of this primary human activity.

Therefore, it is necessary to educate to liberty and well-being in sport, and this is possible only through a training for people who practise sport activities.

La situazione sportiva europea ed italiana porta a riflettere sull'importanza professionale e formativa dello sport. Verrà fatta una riflessione sulla popolazione sportiva italiana, analizzando come essa possa essere considerata una forza economica e lavorativa, come affermato dalla Comunità Europea. Verrà esaminata la domanda "Chi si occupa della popolazione che pratica sport?" sia sotto l'aspetto economico che educativo. Partendo da queste osservazioni verrà evidenziata l'importanza della formazione nello sport.

La società moderna mira a soddisfare tutti i bisogni delle persone. Lo scopo della vita sta diventando il possesso delle cose invece della ricerca della verità e del bene reciproco.

Attraverso una formazione specifica, lo sport come metodo e strumento educativo può fornire una conoscenza pedagogica che permette di sviluppare i valori educativi di questa importante attività dell'uomo.

Quindi, è necessario educare alla libertà e al benessere nello sport, e ciò è possibile solo attraverso una formazione di coloro che praticano l'attività sportiva.

KEYWORDS

Training, economic development, educational way, sport
Formazione, sviluppo economico, percorso educativo, disciplina sportiva

Introduzione

Lo sport è una delle pratiche umane capaci di abbattere qualsiasi barriera, culturale, sociale, ideologica; intendendolo quindi come strumento potenziale per migliorare chi lo propone e chi lo pratica. Bisogna essere preparati sia nella modalità di relazione e comunicazione dei contenuti teorici, sia nel tradurre questi in esecuzione di gesti, nel movimento, nella pratica.

In quale scenario ci troviamo ad operare oggi? Si tratta dello scenario della società e civiltà post-moderna, nella quale l'apparenza ha divorato l'essere, in cui i valori fondamentali dell'educazione Occidentale sembrano essersi esauriti, in cui Scienza e Tecnica non dialogano più con i valori umani.

Trionfo della tecnologia e dominio economico del secondo Novecento accentuano la sottolineatura della crisi dell'educazione; ma si tratta di una sottolineatura che intende per crisi ciò che non produce efficienza, che non consente l'instaurarsi di un neoliberismo scolastico e formativo, che costruisce una cultura organica sulla crisi, mentre cerca in ogni modo di accentuare in negativo la disorganicità della vita (Vico G., 2002. p. 31).

Da qui, come sottolineato anche dalla Comunità Europea e da alcune attuali indagini italiane, a partire dal dato del gran numero di persone che praticano sport, nasce l'esigenza di formazione nello sport stesso che tocca quindi le corde sia economiche che pedagogiche.

Pedagogicamente è importante mettere a punto idee direttive, proposte operative ed orizzonti ermeneutici per ridurre i danni, per decondizionare la persona, per combattere i tentativi di incapsulamento culturale e materiale dell'uomo. Si tratta di una ripresa forte del valore, come di ciò che, se ben vissuto nelle sue dimensioni del significato e della memoria, della speranza e del futuro, dell'impegno nel presente per conferire dignità alle cose, ripristina fiducia e capacità di passione razionale per il genere prossimo e la differenza specifica delle cose, per l'aspetto nomotetico e per quello ideografico, per gli aspetti fondativi e per quelli storico-empirici (Vico G., 2002. p. 31).

Il ruolo dell'educatore-guida non è quello di plasmare una realtà esterna come un qualsiasi prodotto, ma di far sì che l'educando esprima tutte le sue potenzialità; infatti "l'accezione antica di *formazione* – essendo congiunta all'idea di *forma* come nucleo sostanziale dell'identità – porta a concepire l'azione educativa essenzialmente come *trasformativa*, cioè tributaria di un *positum* iniziale – fondamentale – che viene esplicitato" (Mari, 2009, p. 31).

1. Sport: un quadro economico nazionale ed europeo

Occorre partire dalla definizione di sport del Consiglio D'Europa del 1992, art. 2, che riprende sinteticamente ed in modo efficace quali siano i fondamenti dello sport moderno:

qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata, abbia per obiettivo l'espressione, il miglioramento della condizione fisica e psichica, lo sviluppo delle relazioni sociali o l'ottenimento di risultati in competizioni di tutti i livelli (Consiglio d'Europa, 1992).

Pertanto, bisogna richiamare l'attenzione sullo sport non solo in ambito nazionale, ma anche europeo; infatti la dimensione europea ed italiana dell'attività sportiva è stata oggetto negli ultimi anni di discussione e di lavoro, come emerge da alcuni atti e numerosi eventi.

Una Comunicazione della Commissione Europea al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo del 18 gennaio 2011, affermava che vi è “la necessità di sviluppare la dimensione europea dello sport. La qualità dei programmi sportivi negli istituti di istruzione è insoddisfacente in molti paesi dell'UE. La qualità dei centri di formazione sportiva e del loro personale dovrebbe essere sufficientemente elevata da salvaguardare lo sviluppo morale e pedagogico e gli interessi professionali degli atleti. Per sostenere l'istruzione, la formazione e le qualifiche nello sport, la Commissione e gli Stati membri dell'UE redigeranno una serie di orientamenti europei per garantire che accanto alla formazione sportiva venga fornita un'istruzione di qualità. Lo sport può contribuire positivamente alla crescita europea, alle possibilità di occupazione per i cittadini, alla coesione sociale, riducendo al contempo la spesa sanitaria” (Commissione Europea, 2011).

Questa riflessione deve far riflettere sulle enormi capacità di incidenza che lo sport possiede, cioè nella sfera quella professionale, lavorativa, economica, formativa, educativa.

Agli inizi del 2014 si è svolto a Bruxelles il primo incontro su “Sport in Europa” promosso dal Vicepresidente della Commissione europea responsabile per l'Industria e l'Imprenditoria, dove si è affermato che: “lo sport è ricerca, innovazione, lavoro. Lo sport ha un vasto impatto sulle attività industriali, perché muove e stimola rilevanti investimenti in ricerca e sviluppo” (Europarlamento, 2014). È emerso inoltre che dal punto di vista economico e sociale, lo sport in Europa si esprime in “294 miliardi di euro di fatturato annuo e lavoro per 4,5 milioni di persone il 2,1% della forza lavoro Ue” (Europarlamento, 2014).

Riguardo invece alla situazione italiana, un'analisi dell'ISTAT del 2013, “*Lo sport in Italia, numeri e contesto*”, sulla popolazione dai 3 anni in su, evidenziava i principali profili di chi pratica sport, di chi preferisce un'attività fisica semplice e dei sedentari.

Attraverso questa elaborazione, è stato dunque possibile analizzare la pratica di circa “34 milioni di abitanti in qualche modo attivi, di cui cioè 17,7 milioni dichiarano di praticare sport nel tempo libero; 16,3 milioni dichiarano di praticare qualche attività fisica; 24,7 milioni di cittadini che dichiarano invece di essere completamente sedentari. Inoltre si rileva che si è passati dal 27,5 % di italiani che praticavano sport del 1999, al 30% del 2013, con un incremento di circa 3 punti percentuali. Dato rilevante è anche che 10,4 milioni sono maschi e 7,4 milioni sono femmine” (Istat, 2013). Un quadro tutto sommato positivo, poiché in crescita; questi dati ci aiutano a comprendere di quali numeri si parla in Italia oggi.

Quindi “quando si studia un rapporto economico è evidente che la persona, importantissima ed implicitamente richiesta dalla dottrina con tutte le caratteristiche necessarie, non è direttamente studiata dall'economia, ma viene assunta soltanto per essere inclusa nello studio di un rapporto economico. Così la persona umana, quando viene considerata all'interno di un rapporto educativo, viene studiata all'interno del suo versante educativo e non in quello della persona” (De Giacinto S., 1983, pp. 95-96). Inoltre, se l'oggetto d'indagine, ad esempio, è il rapporto educativo, è chiaro che esso sarà ancora diverso dallo studio che riguarda singolarmente l'educatore e l'educando. Nel rapporto, ed in particolare nel rapporto educativo, emergono quindi alcuni aspetti veramente essenziali che occorre avere sempre in primo piano, perché la prassi educativa non venga

tradita e non sia destabilizzata. Grazie a questa disposizione di fondo da parte della famiglia, dell'educatore o dell'insegnante, gli educandi si apriranno ad affrontare le attività loro proposte e soprattutto i problemi quotidiani. Quindi si intenderà l'educazione: "come una realtà dinamica che muove da un presupposto: la disposizione dell'educando all'esercizio di libertà, resa manifesta dall'azione dell'educatore, il quale nel perseguire questa meta si scopre dipendente dal suo destinatario, quindi a lui innanzitutto rimanda; l'educando è il protagonista dell'educazione" (Mari G. 2013, p. 12).

È solo dagli incontri che si impara ad affrontare la realtà, preparandosi a quella grande palestra che è la vita.

2. L'importanza della formazione nelle attività ludico-sportive

Il quadro fin qui presentato dovrebbe far riflettere sulla situazione Europea ed Italiana dello sport, che in questo momento trova due declinazioni importanti:

una analizza una popolazione divisa in due: chi pratica sport in modo continuativo e in modo parziale contrapposta a coloro che non praticano alcuna attività sportiva, così definiti "sedentari";

l'altra analizza come la pratica sportiva si declina poi inevitabilmente in forza economica e lavorativa come, specificato nel dato del 2,1 % della comunità europea.

Questi orientamenti mettono l'accento su un altro aspetto fondamentale dello sport, quello educativo. Le domande che sorgono quindi sono: chi si occupa di questa popolazione che pratica sport? Chi sono gli attori dello sport? Quali elementi educativi bisogna trasmettere, tenendo presenti le condizioni economiche, i luoghi opportuni, le fasce evolutive di chi pratica sport? Che tipo di criticità si possono incontrare?

Pertanto, sembra indispensabile auspicare che: "tutti coloro che operano nel campo dello sport e delle attività motorie sviluppino, attraverso una specifica formazione, un sapere pedagogico che permetta loro di interpretare e comprendere criticamente i valori educativi di queste fondamentali pratiche umane, di impegnarsi continuamente nella ricerca del senso e nella sperimentazione di nuove modalità per il loro insegnamento" (Isidori E., 2008, p. 17). Bisogna educare ad una libertà e ad un benessere nel praticare sport; questo è possibile solo attraverso una formazione di chi opera e pratica l'attività sportiva. "Il potenziale valoriale di promozione dei valori umani dello sport risiede nella sua capacità comunicativa, di far confrontare le persone, di farle incontrare e dialogare esprimendosi liberamente in tutta la pienezza e gioia della loro umanità mentale e corporea" (Isidori E., 2008 p. 12) "Il mancato utilizzo del proprio corpo, infatti, impedisce di sviluppare la padronanza di sé, delle percezioni e, non da ultimo, di sperimentare la soddisfazione che da esse deriva" (Coco, 2014, p. 209). Di seguito verranno presentate due riflessioni che faranno riflettere sulla condizione contraddittoria che lo sport e gli sportivi vivono purtroppo oggi.

Prima contraddizione:

la contraddizione tra teoria e prassi è alla base della crisi dello sport, poiché è diffusa l'accettazione che la dimensione valoriale teorica, elevata e quasi lontana dalla realtà, possa non trovare un riscontro nella pratica quotidiana di chi pratica sport.

L'approccio ai valori dello sport è ancora una pedagogia generica e predicatoria, di tono moraleggiante e meramente prescrittivo, che nasconde sotto le sue formule preconfezionate uno spaventoso vuoto di contenuti ed una inesistente ricaduta sulla pratica (Isidori E., 2008, p. 13).

Bisogna quindi che la teoria si possa declinare nella pratica, che gli elementi formativi siano dentro le attività proposte e non staccate ed indossate solo all'occorrenza.

Seconda contraddizione:

a chi pratica sport, sia a livello amatoriale che professionistico,

spesso si richiede l'assunzione di valori, quali l'onesta, il senso di giustizia, la correttezza, il rispetto dell'altro e la valorizzazione della persona, di cui si tollera la mancanza, ad esempio, in alcuni ambiti della società e della vita comunitaria (Isidori E., 2008, p. 15).

Partendo da queste complesse constatazioni, dunque

come si può pensare allora o sperare di cambiare lo sport o chiedere allo sport ed ai suoi professionisti di impegnarsi per promuovere valori, se prima non si cambia la società, di cui lo sport rappresenta un sottosistema? (Isidori E., 2008, p. 16).

Lo sport deve costruire una continua riflessione critica sui suoi cambiamenti e la sua trasformazione nel tempo; questo invito alla domanda continua di ripensamento su di sé deve infondere fiducia alle possibilità educative, alla libera ricerca ed alla scoperta di nuovi valori.

Nello sport si gioca tutta la persona, tutta la libertà dell'uomo che decide o meno di aderire, sceglie; è proprio questo il bello del praticarlo, chi decide di stare al gioco deve inevitabilmente stare alle regole del gioco, pena il decadere della stessa attività.

Ma questo non sempre è abbastanza; cioè lo sport a-priori, a-prescindere, non è uno strumento perfetto di crescita della persona; ecco da qui l'esigenza di formare, formazione che deve essere intesa come accompagnamento, come binario di un percorso educativo da percorrere sempre. Per evitare i continui eccessi nello sport, bisogna continuamente formare, tenere sveglio il desiderio dell'uomo di gioia, di felicità e di lealtà, sostenendolo, ricordandogli che è fatto per qualcosa di più grande della fama e del successo, ottenuti magari con espedienti non sempre leciti.

Rovinarsi con il doping, ad esempio, non serve, non porta quel valore aggiunto alla persona, all'atleta, per non caderci bisogna non rimanere soli, soprattutto di fronte alle difficoltà o alle circostanze difficili, al bivio.

Alcuni atleti hanno preso determinate strade non perché sono "cattivi" o "fragili" o "ingenui", ma perché hanno attraversato dei momenti bui, tristi, di solitudine, di stanchezza, a volte mal consigliati. Si tratta soprattutto di atleti di alto livello, che si trovano spesso ad avere a che fare con la fatica, il peso dell'essere campioni, idoli, e mantenersi tali tutti i giorni, dentro e fuori dalla pista.

Molte esperienze di 'operatori sul campo' hanno fatto emergere le possibilità offerte dall'attività sportiva sia nella prevenzione di varie forme di psicopatologie, che nella lotta ai fenomeni di disagio e disadattamento anche in precoce età.

Possiamo riconoscere quindi lo sport e le attività motorie come straordinari contenitori sociali, ambientali privilegiati delle relazioni umane, strumenti efficaci per la lotta ai fenomeni di devianza, luoghi capaci di trasferire valori, regole, utilizzando una modalità stimolante, di gioia, attiva e partecipata (Sibilio M., 2005, p. 5).

La finalità di un'attività sportiva formativa in età evolutiva, mira infatti allo sviluppo armonico dell'individuo, attraverso l'espressione delle competenze personali, tenendo in considerazione anche i meccanismi compensatori di carenze e di disagi.

Questo implica due aspetti: da una parte trasmettere un'impostazione sana della competitività, in un rapporto complementare con la condivisione e la cooperazione; dall'altra contenere e indirizzare in senso costruttivo l'aggressività sia fisiologica che reattiva.

È l'educazione a permettere la regolazione della motricità umana e ad incanalare l'eventuale impulso distruttivo, che l'aggressività può generare, verso il piacere, trasformando in energia utile all'apprendimento ed allo sviluppo dell'identità cognitiva individuale (Isidori E., 2008, p. 33).

È chiaro, quindi, quanto sia significativo l'aspetto di autorevolezza degli adulti o di chi deve formare. Essa è strettamente legata all'ascolto, all'affettività, all'accoglienza, al favorire lo sviluppo dell'autostima da parte dell'adulto, che deve mantenere una rilevante capacità induttiva nell'azione educativa. La capacità dell'adulto di mutare il convincimento in condivisione è ciò che lo rende autorevole e non autoritario.

L'uomo contemporaneo potrà emergere non certo in virtù di un'etica del dovere, perché puro dovere e valore si escludono a vicenda, ma alla luce di un'etica del valore che conferisce alla vita morale carattere positivo, creativo, esperienziale. Il valore colto attraverso la riduzione fenomenologica come modello originario, a priori, in sé intenzionale nell'unità della persona presente come compito etico anche e soprattutto nel processo e nell'evento educativo, dischiude il mondo dell'ethos, oggettivo mondo assiologico percepito e vissuto dalla persona nella sua struttura gerarchica. L'ethos non è ancora l'etica ma costituisce lo spirito di ogni etica e si accresce attraverso l'amore. In questa analisi dell'ethos abbiamo una sottolineatura dell'importanza delle persone significative, dei modelli di vita di coloro i quali sono oggetto di sequela per il mondo di valore che sperimentano come propri compiti morali (Wojtyła K., 1980. p. 80).

Ogni relazione educativa è un incontro dialogico tra modelli interni. Questo comporta necessariamente la tensione dell'educatore nel valutare individualmente il senso di un comportamento aggressivo od omissivo – ad esempio nel caso del mancato rispetto delle regole del gioco – in un'azione educativa.

Imparare a vedere a fondo nelle cose della vita significa infatti incontrarsi anche con l'insignificanza, con la falsità, ed imparare, ciò nonostante, ad accostarsi alla soggettività come qualcosa di unico e di singolare. [...] Alla stessa maniera, guardare e considerare la realtà delle cose e dei problemi dinanzi a noi non deve lasciarci fuorviare dall'esterno e dall'esteriorità, ma implica saper dispiegare la propria solitudine su «ampie distese» pur sapendo che vivere la propria solitudine è difficile (Musaio M., 2010, p. 211).

Ad esempio, l'insegnante trova, dunque, la sua ragion d'essere nel rapporto con gli alunni, verso i quali il proprio lavoro è diretto e quindi deve essere preparato a tale condizione.

Infatti "per quanto varino le condizioni storiche e culturali e per quanto differenti siano le strutture politiche ed amministrative e le condizioni socio-economiche, i dati, che si presentano con una ricorrenza abbastanza assidua, sottolineano che le trasformazioni sociali richiedono di essere accompagnate da una costante evoluzione nella formazione degli insegnanti e degli educatori, che la preparazione iniziale dei docenti deve venire innalzata e che lo status sociale degli insegnanti deve venire elevato sia in termini di remunerazione economica e sia di prestigio sociale" (Scurati C., 2003, p. 142). Parlando dell'insegnante o del formatore, quindi, possiamo affermare che egli deve essere in grado di trasmettere al discente quella sicurezza che gli consenta di esprimere concretamente le proprie potenzialità cognitive, personali, sociali e relazionali.

Il bambino, il ragazzo, l'atleta che giunge alla scuola o al corso possiede già un piccolo bagaglio esperienziale di conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori, che ha recepito nell'ambiente circostante. Questo patrimonio, nel bene e nel male, rappresenta comunque un punto di partenza in quanto rappresenta la peculiarità che contraddistingue il singolo soggetto e che ne determinerà il modo di essere e di rapportarsi.

Possiamo definire il ruolo formativo, nell'ambito di un'educazione integrale della persona come quel percorso che la accompagna, attraverso tutto l'arco della sua vita, dall'infanzia all'età anziana. Lo sport educativo non va visto solo come risorsa nel contrasto alla devianza giovanile, o per il recupero dalla marginalità, piuttosto come uno strumento ordinario da fare entrare nel curricolo formativo di ogni bambino, ragazzo o ente nel quadro di un percorso di formazione globale della persona.

3. Educare alla disciplina: dal gioco allo sport

È fondamentale, in un'ottica di sport educativo come l'abbiamo visto, riconoscere la responsabilità dei 'formatori' nel porre attenzione a questi aspetti sin dall'inizio del loro coinvolgimento con gli allievi. Tale attenzione e le azioni prudenti conseguenti, potranno incidere notevolmente per evitare il rischio di emarginazione, di devianza o addirittura di abbandono prematuro dell'attività sportiva che lasciamo indelebili ferite legate alla persona.

Parlare di educazione sportiva significa definire, in modo non rigido o perettistico, i metodi e le tecniche più idonei a fare dello sport, in generale e poi specificatamente nei vari ambiti, un dispositivo pedagogico che favorisca il pieno dispiegarsi delle potenzialità formative nei soggetti più giovani che iniziano a praticarlo (Farnè R., 2008, p. 21).

Fare sport influisce profondamente nella vita di chi lo pratica, dal punto di vista delle abilità tecniche ma soprattutto per i fattori che caratterizzano lo sport come formativo-educativo. Infatti lo sport educativo sprona al rispetto verso se stessi e gli altri, qualunque sia il risultato, fa crescere partendo dagli insuccessi e dalle sconfitte, insegna a rispettare le regole, consente di socializzare ad ogni età, aiuta a migliorarsi fisicamente e moralmente, conferma il fatto che le sole abilità fisiche o tecniche non bastano, ma anzi spesso penalizzano, se non sono opportunatamente ponderate.

Questi sono solo alcuni dei valori sportivi che, se praticati in un'esperienza concreta e vera, hanno una palese valenza formativa per i ragazzi. La testimonianza qui presentata avvalorata la tesi che lo sport è un dispositivo antiretorico fondamentale sul piano pedagogico, poiché esso non si fonda su discorsi, ma su fatti e declinazioni pratiche vere.

Nella relazione con gli adulti di riferimento, si manifestano sintomatici: gli atteggiamenti di polemica o di diffidenza; la competizione con il genitore dello stesso sesso; la chiusura nella comunicazione di emozioni e stati d'animo; il subire passivo delle regole; le iniziative individuali opposte alle indicazioni autorevoli; la trasgressione delle regole, a partire dagli orari stabiliti.

Nella crisi odierna di valori, l'esigenza di formare nello sport ci fa riflettere sul compito di accogliere, seguire e soprattutto indirizzare le giovani menti, che per la prima volta si trovano ad affrontare l'esperienza dello sport, di fornire loro gli strumenti necessari, per poter proseguire nel loro iter educativo e nel loro percorso di crescita. La scuola, gli oratori, le società sportive, si trovano spesso da soli ad affrontare questo percorso educativo che riguarda lo sport ma anche altri ambiti.

In un contesto di crisi dei valori, quale la nostra società si trova a vivere, la scuola più che mai si trova di fronte ad una esigenza educativa. Fare una buona educazione è pratica difficile, ma necessaria. Si tratta di un richiamo continuo contro la rassegnazione, l'inerzia e la debolezza degli educatori, per proteggere i giovani da molti danni. Non si rivolge solo a genitori ed educatori professionisti, bensì a tutti gli adulti. In sostanza, si tratta di formare se stessi ed il proprio ambiente, affinché i bambini ne siano influenzati positivamente (Brezinka, 2011, p. 55).

L'educazione ai valori per mezzo dello sport deve intervenire su atteggiamenti e comportamenti ritenuti devianti, utilizzando sia il gioco che l'attività motoria per far assumere all'educando valori indispensabili e per permettergli la fruizione di un corretto stile di vita: l'autodisciplina, la consapevolezza realistica dei propri limiti, l'abitudine a fronteggiare difficoltà e disagi, a gestire gli imprevisti, la capacità di accettare la sconfitta e di superare la frustrazione e infine la consapevolezza delle proprie risorse.

Sembra quindi utile richiamare alcuni elementi fondamentali che possano aiutare l'educatore a comprendere gli sviluppi di interessi nelle varie fasce di età.

L'età evolutiva dell'uomo viene suddivisa in "fasi o periodi che corrispondono ai bisogni o a interessi predominanti" (Valentini, Dardanello, Federici, 2003, p. 42):

- anni, interessi percettivi;
- 2-3 anni, interessi glossici, cioè la maturazione e l'apprendimento del linguaggio;
- 3-7 anni, interessi generali, risveglio intellettuale, età delle domande;
- 7-12 anni, interessi speciali e oggettivi;
- 12-18 anni, stadio di organizzazione e di valutazione, in cui emergono interessi etici;
- età adulta, stadio della produzione e del lavoro.

Questi ultimi riferimenti hanno un duplice ruolo nella formazione: da una parte sono una guida che accompagna il bambino verso i propri limiti di crescita e che, per questo, lo incoraggia a superarli maturando il proprio *io*; dall'altra

incoraggiano il bambino verso una nuova dimensione di integrità, affettività sociale e personale.

A livello pedagogico, nel percorso educativo dello sportivo un ruolo importante è, da sempre, quello dell'allenatore, che è inteso come colui che guida ed indirizza l'atleta declinando la teoria in pratica.

Egli è il punto di riferimento costante per lo sportivo di ogni livello: trasmette conoscenze e capacità tecniche, ma insieme possiede un oneroso compito pedagogico, perché incoraggia la formazione di comportamenti ed atteggiamenti utili all'acquisizione dei valori educativi. Inoltre deve possedere qualità morali, che lo sentano capace di muoversi controcorrente in una cultura che spinge ad ottenere i risultati senza fatica e senza vigilare su come si conseguono, con pericolose conseguenze soprattutto per gli atleti. Purtroppo

quanto più è alto il livello tecnico e agonistico perseguito, tanto più si restringe lo spazio educativo e relazionale a disposizione dell'educatore. Sono le piccole società sportive, a dimensione locale e magari con forte tradizione di presenza sul territorio, quelle che offrono il rapporto migliore tra istanze tecniche ed educative, poiché sono in grado di coniugare livelli sportivi discreti con un notevole impegno etico e sociale (Rafuzzi E., Inostroza N., Casadei B., 2003, p. 41).

L'allenatore è colui che deve aiutare e sostenere l'atleta in tutti i momenti che lo sportivo si trova ad affrontare, positivi e negativi.

Pertanto la disciplina aiuta l'atleta a saperle fronteggiare. La disciplina va intesa come una serie di condotte che portano al conseguimento di un equilibrio fisico e mentale, che sta alla base dei successi.

Sono delle vere e proprie abitudini che migliorano la perseveranza e temprano gli eccessi emotivi dovuti a determinate situazioni.

Nella prospettiva pedagogica, è appropriato recuperare il significato del termine disciplina; Farnè afferma che tale significato "è articolato essenzialmente su tre livelli" (Farnè R., 2008, p. 56):

- 1) il primo livello è di tipo istituzionale e riguarda il complesso di norme che regolano e reggono una collettività;
- 2) il secondo livello attiene specificamente al soggetto e al controllo dei propri impulsi e dei propri comportamenti come atto volontario;
- 3) il terzo livello è quello che identifica degli oggetti di studio, delle materie che richiedono un rigore metodologico per essere apprese e per essere applicate.

I termini discente e discepolo, ad esempio, derivano dalla parola disciplina, essi infatti:

indicano la persona nell'atto o nella disponibilità a imparare. Un percorso pedagogicamente corretto non dovrebbe accontentarsi di ottenere un mero adeguamento passivo del soggetto alla disciplina, a qualunque livello di significato la collochiamo, ma puntare alla sua partecipazione attiva, che significa la capacità di dare senso, intenzionalità, alla disciplina, a farla propria e interpretarla; il che può comportare anche il superamento, la disobbedienza di una certa disciplina, proprio perché la si ritiene inadeguata a raggiungere l'obiettivo che si persegue, perché serve una disciplina nuova (Farnè R., 2008, p. 57).

La disciplina, porta ad ascoltarsi e a conoscere i propri limiti, i propri ritmi e a modulare gli sforzi; raggiungere un buon grado di controllo del proprio carattere, utile per la crescita della persona in tutti i suoi aspetti.

Lo sport si pone come luogo emblematico di un percorso educativo in cui si possono riconoscere esperienze profonde di un cambiamento di sé che vede nella figura dell'allenatore, del mister come viene spesso chiamato l'allenatore di una squadra, la guida sicura che può assumere per qualcuno anche l'identità del mentore. A lui il giovane atleta o la squadra si affida, perché sa che attraverso un percorso lungo e faticoso lo porterà al raggiungimento di un obiettivo, ambizioso e forse possibile, per il quale comunque vale la pena impegnarsi (Farnè R., 2008, p. 48).

Ad esempio, dal punto di vista dell'apprendimento scolastico la disciplina è necessaria per lo svolgimento regolare delle attività in classe.

Una particolare forma di disciplina, fondamentale nella nostra cultura, è la disciplina democratica. Essa non viene deliberatamente imposta, ma ci si aspetta che maturi negli allievi naturalmente, così come l'obbedienza. Le limitazioni esterne vengono imposte solo quando non vengono comprese o accettate dagli allievi. Essa prevede che l'insegnante spieghi agli allievi le scelte che vengono fatte, che gli allievi siano invitati, quando possibile, a dare il loro contributo per formare e sostenere dei modelli di comportamento. Essa favorisce lo sviluppo della personalità individuale, educando gli allievi principalmente all'autocontrollo. In tale approccio, si evitano la sottolineatura esagerata delle differenze di status, le punizioni violente, offensive, vendicative, la messa in ridicolo e l'intimidazione degli allievi. In tal modo i bambini, crescendo, acquisiscono maggiori responsabilità, maggiore autocontrollo, controllo di gruppo e capacità di comprensione e di formulazione di regole di condotta basate sui concetti dell'eguaglianza e dell'obbligo reciproco.

Ma se tutto questo ha senso è principalmente in quanto è frutto di un percorso educativo che parte dal gioco e non sempre si conclude con una disciplina sportiva.

Infatti, è anche vero che prima di eseguire una determinata attività sportiva di alto livello, soprattutto a livello professionistico, bisogna aver prima giocato. Il gioco è la prima forma di approccio a tale attività che poi col tempo muta in attività sportiva. Infatti, prima di tutto le attività ludiche devono essere in grado di creare un ambiente che stimoli comportamenti, atteggiamenti di curiosità verso di esse, in modo da far provare soddisfazione e piacere a chi pratica tali attività. Occorre creare un'atmosfera socievole nella presentazione; bisogna favorire il divertimento, inteso, già dalla spiegazione, come momento piacevole e non di tensione e bisogna tener conto che il gioco possiede delle "caratteristiche importanti per la sua riuscita che sono condizionate da diversi fattori" (Valentini, Dardanello, Federici, 2003, pp. 91-94):

- il numero dei giocatori;
- l'età dei giocatori e il loro sesso;
- il tempo a disposizione per lo svolgimento del gioco;
- il luogo e le dimensioni del campo di gioco;
- il materiale che si ha a disposizione;
- le regole da far rispettare;
- la capacità intuitiva dei giocatori nel capire le regole;
- gli incidenti che il gioco potrebbe causare.

L'educatore come formatore è colui che conosce bene tutte le regole, che orienta il gioco e che riconosce i momenti in cui i bambini possono anche sbagliare e quindi li lascia fare, senza avere il terrore delle conseguenze che devono essere ben ponderate. Anche l'educatore però ha delle regole fondamentali da seguire. Ad esempio, lasciar giocare i giocatori: le regole vengono espone in modo chiaro e breve; è importante lasciar fare i partecipanti, dando spazio alla loro spontaneità e alla loro intuizione. Sviluppare il gioco nel gioco: ogni giocatore deve fare e creare la propria esperienza, procurandosi gioia nel giocare. Guidare il gioco: il gioco non deve essere imposto ed eccessivamente "costruito" dall'educatore. Coinvolgere tutti nel gioco: è importante non escludere nessuno. Non bisogna aver fretta nel gioco, creare e saper giocare richiede tempo. Mantenere l'ordine e la disciplina, per un gioco corretto e fluido. Insomma deve vigilare sulla conduzione dell'attività, intervenendo se necessario ma senza essere troppo invasivo nel controllare che l'attività si svolga al meglio.

L'animazione educativa ambisce a costituirsi come esperienza di senso, riscattando il significato di interventi improvvisati ed approssimativi in una prospettiva intenzionale pedagogica. Così intesa, la proposta animata contribuisce ad attivare la consapevolezza personale, al di là da disorganicità e proposte generiche. Nell'ambito dell'animazione, l'esperienza procede in virtù delle azioni di sensibilizzazione, di partecipazione e di espressione tese a risvegliare la coscienza personale. Perciò quella stessa esperienza è interpretata secondo un progetto di risignificazione (Cadei L., 2013, p. 45).

L'educatore deve inoltre rendersi conto che anche il suo atteggiamento emotivo può causare risentimenti: autoritario, se dimostra di essere troppo pesante o lascia poco spazio all'autodeterminazione; senza impegno e passione, se la sua guida è troppo blanda o pigra; superficiale, se il gioco è considerato solo un'attività per passare il tempo; noioso, se il gioco si dimostra ripetitivo, con nessuna variazione; negativo, se l'educatore vede solo errori, provocando esasperazioni e tensioni inutili in campo.

Se il gioco e lo sport sono tutto questo, la vera leva risiede nel modo appassionato con cui molte persone, che credono nella forte valenza educativa dello sport, conducono questo affascinante lavoro educativo.

2 – Lo sport per tutti costituisce un fenomeno socialmente rilevante, poiché assolve a primarie funzioni nei processi di crescita degli individui e della collettività.

In particolare, lo sport costituisce un elemento irrinunciabile della dimensione educativa, per il ruolo che esso svolge nella formazione del fanciullo e nell'educazione continua degli adulti.

Il diritto allo sport è dunque diritto a compiere un'esperienza di maturazione umana e di integrazione sociale.

Lo sport per tutti è un'attività umana che si fonda su valori sociali, educativi e culturali essenziali, e rappresenta quindi un eccellente strumento per equilibrare la formazione e lo sviluppo della persona in ogni età. Esso è: fattore di partecipazione alla vita sociale, di tolleranza, di accettazione delle differenze e di rispetto delle regole; fonte di benessere psicofisico e di realizzazione personale; strumento appropriato per promuovere l'inclusione e la coesione sociale; fattore di conoscenza del territorio e di integrazione con l'ambiente, del quale promuove il rispetto e la protezione; mezzo privilegiato per garantire ai disabili fisici o mentali il diritto ad uno sviluppo individuale; mezzo di rieducazione, di integrazione sociale e di solidarietà. Se sostenuto da scopi e obiettivi pedagogici, lo sport svolge un importante ruolo nei percorsi formativi dei giovani, anche per quanto riguarda i giovani svantaggiati e demotivati. Peraltro, lo sviluppo delle dinamiche sociali e culturali del Paese fa emergere una forte domanda di educazione continua, che non attiene più alle sole fasce giovanili della popolazione. L'attività motoria e lo sport vanno considerati parte integrante dell'educazione continua dei cittadini, oltre che del processo di sviluppo della loro personalità.

Tabella 1: Congresso Mondiale dello Sport per Tutti (2004)

6 – Per assolvere le sue funzioni educative, culturali e sociali lo sport dev'essere organizzato e praticato sulla base di principi e criteri scientificamente fondati, nel rispetto di regole disciplinari, di norme di fair play condivise e liberamente accettate, e dei bisogni dei cittadini. Un'adeguata formazione degli operatori è indispensabile per sviluppare lo sport sociale e in particolare per concretizzare la dimensione educativa dell'attività sportiva.

La qualità dell'esperienza sportiva è fondamentale perché questa possa esprimere in pieno i suoi valori. Una rigorosa formazione degli operatori, in tutti i loro ruoli, costituisce la condizione preliminare per conferire qualità tecnica e metodologica all'esperienza sportiva. Lo scopo è dare pieno diritto di cittadinanza ed adeguato sviluppo allo sport sociale che colga le novità e risponda ai bisogni attraverso la sottolineatura della dimensione educativa, è assolutamente necessario ripensare la formazione degli operatori, mettendo in rete le agenzie formative, tradizionali e nuove, che sono andate progressivamente accreditandosi.

Tabella 2: Congresso Mondiale dello Sport per Tutti (2004)

4. La formazione del laureato in Scienze Motorie e dello sport oggi

In questo 'viaggio formativo', adesso si prenderà in considerazione la formazione in Università Cattolica del Sacro Cuore degli studenti che decidono di intraprendere gli studi in Scienze motorie e dello sport. Non a caso, il corso è interdisciplinare tra Scienze della Formazione e Medicina e Chirurgia: questo permette agli studenti di avere un quadro formativo completo ed esaustivo. Dalla guida di Facoltà, si prenderanno i cenni fondamentali caratterizzanti questo itinerario, storico come tradizione ma attuale come contenuti, in cui la persona è sempre tenuta al centro.

Pertanto la Facoltà di Scienze della formazione ha un passato solido, che intreccia le sue radici con quelle dell'Università Cattolica.

“Nata come facoltà di Magistero nel 1926, ha legato il suo nome a quelli di maestri illustri, come Aldo Agazzi, uno dei più autorevoli pedagogisti del Novecento, ed Enzo Noè Girardi, noto critico letterario e preside della Facoltà dal 1983 al 1992. Su queste fondamenta, la Facoltà si è aperta alle nuove sfide della conoscenza e alle nuove prospettive dell'educazione (UCSC, 2014a).

Oggi costituisce un percorso formativo tra i più aggiornati e qualificati, che sviluppa gli esiti più innovativi della ricerca pedagogica ed educativa grazie ai nuovi spazi che il confronto interculturale ha allargato alla formazione dei giovani studenti universitari.

L'educazione ha tre prospettive: l'individuo come persona, come soggetto in sé, [...] e l'individuo come essere da socializzare e da civilizzare ossia da rendere soggetto interattivo e cosciente della società e partecipe dei valori di cultura e di civiltà elaborati dal genere umano prima che nascesse. Aldo Agazzi, Preside della Facoltà dal 1968 al 1973 (UCSC, 2014a).

Il corso di laurea in Scienze motorie e dello sport fornisce conoscenze e competenze teoriche e pratiche relative agli ambiti professionali dell'educazione e della formazione della persona attraverso il movimento e le attività sportive. In particolare, l'obiettivo principale è quello di consentire di (UCSC, 2014b):

- scegliere come approfondire la propria preparazione in diversi ambiti: dalla cultura del movimento e dello sport all'educazione motoria per l'infanzia, all'educazione fisico-motoria e sportiva per l'adolescenza, fino all'attività motoria preventiva e compensativa per le età adulta ed anziana;
- conoscere ed analizzare criticamente le necessità di movimento della persona nelle diverse fasi della vita;
- progettare, proporre e gestire percorsi di educazione, formazione e recupero post-riabilitativo attraverso il movimento (esercitazioni, esercizi, giochi, attività sportive);
- valutare e adeguare gli interventi educativi e formativi in itinere e al termine della loro realizzazione in merito ai processi e ai risultati conseguiti.

Il corso di laurea intende formare le seguenti figure professionali:

- operatore/educatore del movimento e dello sport;
- insegnante di attività motoria per adulti e per anziani;

- insegnante di attività sportiva polivalente e/o specializzata;
- insegnante/istruttore nell'ambito del fitness e del wellness;
- animatore/accompagnatore motorio-sportivo di gruppi;
- consulente di educazione motoria e psico-motoria nelle scuole primaria e dell'infanzia.

Il laureato in Scienze motorie e dello sport trova realizzazione in molteplici ambiti quali: "istituzioni scolastiche, società sportive, federazioni ed enti di promozione sportiva, palestre pubbliche o private, enti locali e centri di promozione delle attività motorie e dello sport pubblici e privati, organizzazioni del settore no-profit, associazioni professionali" (UCSC, 2014b).

Conclusioni

La crisi che la nostra società si trova ad affrontare non è una crisi che riguarda solo l'aspetto economico ma è anche una crisi legata ai valori dell'uomo.

Da qui l'esigenza di formare nello sport, inteso come strumento educativo e formativo capace di accogliere ed indirizzare giovani ed adulti attraverso l'esperienza dello sport e quindi con gli strumenti necessari, per un iter educativo e un percorso di crescita e di vita.

Sulla natura umana e sulla natura dell'educazione si gioca la grande diatriba tra filosofie diverse. La pedagogia generale, da un lato, fa suoi nuovi orientamenti filosofici e sollecitazioni scientifiche, dall'altro deve gestire in modo sempre più attento e complesso la questione in ordine alla modalità di non perdere i prerequisiti filosofici e di trarre profitto dagli apporti delle scienze (Vico G., 2002. p. 30).

Questa riflessione trova assoluto apporto in questo contributo poiché

la scienza diventa una potenza. L'utilizzo, anche pedagogico ed educativo degli effetti di questa potenza solleva questioni etiche e culturali che andranno sempre più segnando in senso problematico la vita e l'educazione. [...] L'educazione sembra lasciare spazio alla diseducazione e ad una pedagogia generale sempre più alle prese con una difesa disperata della propria natura di scienza dell'uomo-essere-educabile e della propria autonomia in ordine all'elaborazione sui fondamenti e sui fini dell'educazione (Vico G., 2002. p. 31).

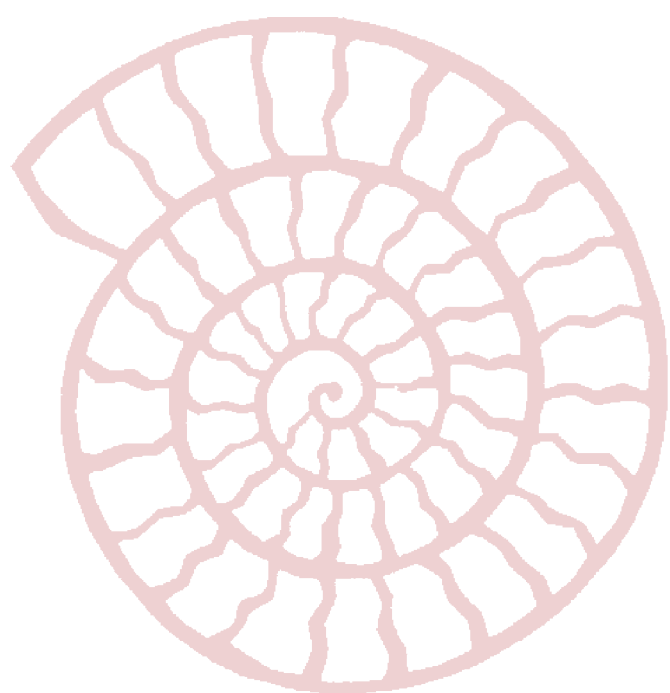
Infatti i luoghi dell'educazione, la scuola, gli oratori, le società sportive, si trovano a gestire queste problematiche di ordine educativo da soli. La questione seria della formazione all'interno delle strutture organizzative dello sport, non solo associazioni sportive, ma anche federazioni, comitati territoriali ed altri enti intermedi, è nota ed ha da sempre caratterizzato lo sport italiano, rappresentando sicuramente un faticoso ma positivo fenomeno.

La formazione nello sport dà allo sviluppo economico un approccio professionale necessario, affrontando tematiche complesse che riguardano non solo aspetti tecnici, ma anche culturali e sociali. Un esempio è il tema dell'avviamento allo sport dei soggetti più giovani, per i quali oltre all'insegnamento dei fondamentali tecnici bisogna ragionare su aspetti afferenti alla crescita, alla maturazione, all'orientamento, ai rapporti con la famiglia e con il territorio.

Pertanto il riferimento all'accezione educativa dello sport, implica la sua stretta connessione con la cultura, come ricchezza di apporto per la società civile.

Riferimenti bibliografici

- Brezinka W., (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita e pensiero.
- Cadei L., (2013). *Animare con l'educazione*. Milano: Vita e pensiero.
- Coco D., (2014). *Conoscenza e padronanza del proprio corpo, fiducia in sé e riuscita nel compito attraverso il gioco-sport arrampicata*. In F. Casolo, G. Mari, (A cura di), *Pedagogia del movimento e della corporeità* (pp. 209-224) Milano: Vita e Pensiero.
- Congresso Mondiale dello Sport per Tutti. (2004). *Carta dei Principi dello Sport per Tutti* Roma: X Congresso Mondiale dello Sport per Tutti. Disponibile in: <http://www.forumterzosettore.it/2004/02/19/presentata-la-carta-dei-principi-dello-sport-per-tutti/> [accessed settembre 2014].
- Commissione Europea. (2011). *Sviluppare la dimensione europea dello sport*. Bruxelles: Commissione Europea. Disponibile in: www.europa.eu [accessed settembre 2014].
- Consiglio d'Europa. (1992). *Carta Europea dello Sport art. 2*. Rodi: Consiglio d'Europa. Disponibile in: www.sportgoverno.it [accessed settembre 2014].
- De Giacinto S., (1983). *Teoria e prassi in pedagogia*, Brescia: La Scuola.
- Europarlamento. (2014). *Sport in Europa*. Bruxelles: europarlamento. Disponibile in: www.eroparlamento24.eu [accessed settembre 2014].
- Farnè R., (2008). *Sport e formazione*. Milano: Guerini.
- Isidori E., (2008). *Educazione, sport e valori*. Roma: Aracne.
- Istat. (2013). *Lo sport in italia, numeri e contesto*, Roma: Annuario Statistico Italiano Istat. Disponibile in: www.istat.it [accessed settembre 2014].
- Mari G., (2009). *La relazione educativa*, Brescia: La Scuola.
- Mari G., (2013). *Educazione come sfida della libertà*. Brescia: La scuola.
- Musaio M., (2010). *Pedagogia della persona educabile*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rafuzzi E., Inostrosa N., Casadei B., (2003). *Uno sport da ragazzi. Guida per l'allenatore ed educatore degli atleti adolescenti*. Roma: Carocci.
- Scurati C., (2003) *Pedagogia della scuola*. Brescia: La scuola.
- Sibilio M., (2005). *Lo sport come percorso educativo*. Napoli: Alfredo Guida Editore.
- UCSC. (2014a) *Facoltà di scienze della formazione: la facoltà si presenta*. Milano: Unicatt. Disponibile in: <http://milano.unicatt.it/facolta/scienze-della-formazione-facolta-di-scienze-della-formazione-la-facolta-si-presenta#content> [accessed settembre 2014].
- UCSC. (2014b) *Corso di laurea in scienze motorie e dello sport*. Milano: Unicatt. Disponibile in: <http://milano.unicatt.it/corsi-di-laurea/scienze-motorie-e-dello-sport-2014#content>. [accessed settembre 2014].
- Valentini M., Dardanella R., Federici A., (2003). *L'arte del gioco e dell'animazione*, Urbino: Editore Montefeltro.
- Vico G., (2002). *Pedagogia Generale e nuovo umanesimo*. Brescia: La scuola.
- Wojtyla K., (1980). *Max Scheler*, Roma: Logos.



Lo sport come progetto di vita

Sport as a life project

Ario Federici

Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
ario.federici@uniurb.it

Giovanna Troiano

Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
giovy.tro@libero.it

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
manuela.valentini@uniurb.it

ABSTRACT

In rugby as in life you run towards a goal: our life as a whole tends toward a goal. This research is laborious and it requires struggle and diligence. The important thing is not to run alone. Sport has often been used as a life metaphor and actually, on the basis of a regulatory framework shown by Miur, it is possible to highlight the importance of physical activity at school from the point of view of integration and across the board perspective. Physical activities and sports support the proper physiological, morphological, emotional, cognitive and socio relational development of the individual aiming at the acquisition of adequate lifestyles and a fair competition respecting the mate. Educational agencies are fundamental and cooperating one another they have to aim at developing mutual learning creating meaning, a way of integration which requires a new communicability. The attention may be focused on a sport which has several meanings such as culture, friendship, collaboration, performance but mostly fair play: rugby. Rugby promoting plan can be a chance for every pupil, it's not a well known sport which is easy to learn. It's a newness, and as such, students like it. You can develop coordination and conditional abilities. Basing everything on contact it can't do without some essential values including respect of the rule and of the enemy.

Nel rugby, come nella vita, si corre verso la meta: tutta la nostra vita tende a una meta. Questa ricerca è faticosa, richiede lotta e impegno; l'importante è non correre da soli. Lo sport è stato spesso utilizzato come metafora della vita ed effettivamente, proprio sulla base di un quadro normativo presentato dal Miur, è possibile evidenziare l'importanza dell'attività motoria nella scuola in un'ottica di integrazione, interdisciplinarietà e trasversalità. Le attività motorie e sportive favoriscono il corretto sviluppo fisiologico, morfologico, emotivo, cognitivo e socio-relazionale della persona muovendo l'acquisizione di corretti stili di vita ed una competizione sana nel rispetto del compagno. Fondamentale è l'azione delle agenzie educative, le quali, in collaborazione tra loro, dovrebbero mirare allo sviluppo di una cultura dell'apprendimento reciproco che produca significati, una cultura dell'integrazione che esige una nuova comunicabilità. L'attenzione può rivolgersi ad uno sport che è amicizia, cultura, collaborazione, spettacolo, ma soprattutto fair play: il rugby. Il progetto di promozione rugbystica può essere un'occasione per tutti gli alunni; è un gioco sportivo poco conosciuto che si apprende facilmente, è una novità e come tale piace agli alunni. Il rugby migliora lo sviluppo sia delle capacità coordinative che di quelle condizionali, basando tutto sul contatto, infine è uno sport che non può fare a meno di alcuni valori fondamentali tra cui il rispetto della regola e dell'avversario*.

KEYWORDS

Attività motoria, Rugby, Didattica, Relazione, Fair play.
Physical activity, Rugby, Didactics, Rapport, Fair play.

* Equamente distribuiti, i contributi risultano attribuiti come segue: Ario Federici: Introduzione e paragrafi 1 e 2; Giovanna Troiano: paragrafi 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3 e 5; Manuela Valentini: paragrafi 3, 4, 4.1.

1. Introduzione

“Andate in meta nella vita! [...]” (Papa Francesco, 2013). Ecco la fonte che ha ispirato il presente lavoro. “Uno sport duro, in cui molto scontro fisico, ma non c’è violenza, c’è grande realtà, grande rispetto. Giocare a rugby non è una passeggiata e ciò è anche a temprare il carattere, la forza di volontà [...]” (Papa Francesco, 2013). Sono queste alcune delle parole usate da Mario José Bergoglio, il Pontefice di origini piemontesi davanti ai giocatori di Italia e Argentina ricevuti in udienza privata nella Sala Clementia del Palazzo Apostolico e che il 23 Novembre 2013 si sono sfidati sul prato dell’Olimpico. “Un altro aspetto che risalta nel rugby è l’equilibrio tra il gruppo e l’individuo. Ci sono le famose mischie, che a volte fanno impressione e le corse agili verso la meta. Nel rugby si corre verso la meta!”. “Questa parola ci fa pensare alla vita, perché tutta la nostra vita tende a una meta; questa ricerca è faticosa, richiede lotta, impegno, ma l’importante è non correre da soli. Per arrivare bisogna correre insieme; la palla viene passata di mano in mano, e si avanza insieme, finché si arriva alla meta. E allora si festeggia! [...]” (Papa Francesco, 2013).

Correre insieme, avanzare insieme, arrivare alla meta: lo sport come metafora della vita ed effettivamente, proprio sulla base di un quadro normativo presentato dal Miur¹ è possibile evidenziare l’importanza dell’attività motoria nella scuola in un’ottica di integrazione e interdisciplinarietà (Valentini & Castriconi, 2007).

Le attività motorie e sportive favoriscono il corretto sviluppo fisiologico, emotivo, cognitivo e socio-relazionale. Contribuiscono infatti ad uno sviluppo armonico della persona favorendo l’apprendimento formale e informale, promuovendo l’acquisizione di corretti stili di vita ed una competizione sana nel rispetto del compagno (Borgogni & Davi, 1997). A diversi livelli istituzionali sarebbe auspicabile ampliare l’offerta formativa con percorsi di educazione motoria e sportiva diffondendo la cultura del sapere motorio utile per la condotta di vita e il benessere (Valentini, Troiano & Balzano, 2012).

Una risorsa che meglio permette di esplicitare e mettere in pratica quanto appena descritto sono le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria. Con tale strumento si intende fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e dei ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca [Miur], 2012). In particolare, a partire dalla Riforma Moratti 2003, si propone di guardare a scenari culturali, pedagogici e didattici coerenti con l’indicazione di porre attenzione non all’individuo ma alla persona, al soggetto generatore di conoscenza. La legge 53/03 indirizza il sistema scolastico verso il fine di favorire la crescita e la valorizzazione dell’individuo nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione, riconoscendo il diritto di ciascun alunno di essere parte negoziante del proprio percorso di formazione. A tal proposito la competenza, intesa come piena capacità di orientarsi in un determinato campo e meglio come capacità in atto basata su conoscenze e abilità, è il complesso traguardo a cui la scuola deve tendere (Le Boterf, 2009).

L’intelligenza ha bisogno di certe condizioni per affermarsi e svilupparsi; essa ha bisogno di essere nutrita di eventi e di affrontare prove che la fortifichino

1 Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca.

(Morin, 1989). Molte ricerche sottolineano l'importanza del movimento per i bambini in un contesto di sviluppo in quanto esso promuove le capacità atletiche e sociali dei praticanti, fornisce ambienti di apprendimento in cui si lavora anche sulla regolazione delle emozioni, contribuisce a costruire le relazioni con i coetanei e sviluppa competenze non accademiche.

La finalità dell'Educazione Motoria non è solo educazione alla psicomotricità, ma educazione del soggetto mediante le rilevanti risonanze interne che l'atto motorio produce sull'io. Ecco che perciò si necessita considerare non solo l'educazione motoria, ma l'educazione dei valori motori o psicomotori, che possono essere acquisiti mediante finalità specifiche, da realizzare con un adeguato intervento educativo (Cosimi, 2001).

Fondamentale è proporre un apprendimento pratico e situato in cui le esperienze favoriscono l'apprendimento del sapere unito al saper fare per divenire un saper essere. E proprio il fare e il sapere generano l'apprendimento. L'intelligenza, mano e mente interagiscono potenziandosi a vicenda. La mano è il principale organo dell'intelligenza (Montessori, 1966) ed il laboratorio motorio risulta essere un ottimo strumento per fare scuola in uno stile di insegnamento-apprendimento in cui lo sviluppo del corpo si coniuga con la crescita psichica, cognitiva, affettiva e sociale (Frabboni, 2004). L'etimologia del termine laboratorio riporta al termine latino ed infatti il laboratorio, prima ancora che luogo di esperimenti in senso stretto, è un luogo di lavoro, di esperienze concrete, di ricerca e costruzione, nonché di rielaborazione sperimentalistica della realtà, di creazione di produzione concreta, legata strettamente all'esperienza (Travaglini, 2002). In questo luogo il soggetto ha la possibilità di entrare in contatto con se stesso, con le proprie conoscenze, capacità, abilità, utilizzando come strumento di ricerca il proprio corpo, sollecitato e sostenuto dall'educatore che funge da regista rispetto al procedere delle azioni. Quest'ultimo così assume un ruolo di osservatore/ricercatore che facilita la piena consapevolezza del percorso svolto, dando importanza principalmente alla performance, all'esecuzione e al processo attivato nel corso del laboratorio rispetto all'unico prodotto finale. L'attività laboratoriale è dunque traducibile come esperienza performativa in cui il soggetto che fa, scopre e conosce (Travaglini, 2002). Nel laboratorio il processo di ricostruzione della conoscenza, che si sviluppa sulla base di una sperimentazione diretta della realtà, avviene in particolar modo tramite il contesto, inteso come tutto ciò che riguarda l'ambiente circostante di vita scolastico ed extrascolastico. Esso è un fattore che determina la situazione problema, stimolando il soggetto a scoprire, ricercare, capire. Il concetto di contesto è strettamente correlato a quello di contestualizzazione delle esperienze che avviene tramite la familiarizzazione delle prestazioni, la partecipazione attiva al processo di valutazione, la spinta a provare i propri profili intellettuali, all'interno di luoghi, spazi e ambienti, dove i potenziali vengano adeguatamente sollecitati, ed infine con l'uso di un'ampia gamma di strumenti nuovi, originali, interessanti e affettivamente significativi per il bambino, stimolando il pensiero convergente e divergente (Gardner, 1983). È possibile parlare di laboratorio, quindi, quando esso si caratterizza di due elementi portanti, quali la disciplina e la creatività come forza trasformatrice e innovatrice (Travaglini, 2002). Risulta essere più prolifico però che un sistema di laboratori si sostituisca all'isolata sporadica e saltuaria esperienza performativa, in modo da presentare tre elementi sostanziali: lo spazio fisico/sociale, tipico di una scuola aperta all'incontro e allo scambio, flessibile negli spazi e nei tempi, la ricerca sul campo, basata sull'interazione tra educatore ed educando che insieme portano avanti un percorso di scoperte, ed infine una precisa metodologia ti-

pica della pratica laboratoriale che lascia spazio agli imprevisti, a nuovi interrogativi, realizzandosi attorno ad un'attenta programmazione delle esperienze (Gardner, 1999).

In quest'ottica l'attività motoria risulta essere un presupposto essenziale dal quale partire per azioni educative efficaci. È importante sostenere i bambini nel pieno sviluppo delle loro potenzialità, sostenendo la crescita anche di altre capacità, come per esempio la fantasia motoria, partendo proprio dalle loro risorse, ma soprattutto dai loro interessi. Questi sono i presupposti basilari per rendere interessante un materiale didattico altrimenti percepito come indifferente. L'attività motoria si fa portatrice di queste possibilità, permettendo lo sviluppo di abilità motorie, sociali, relazionali, affettive, cognitive e la nascita di un'immagine di sé più sicura e quindi più positiva, di agente che opera nel contesto in cui vive in modo attivo. Grazie al movimento il bambino ha la possibilità di guardare il mondo a 360°. Lo spazio per la motricità diventa così una vera palestra di vita nella quale poter crescere con gli altri, ponendo le basi per diventare futuri uomini e cittadini. L'apprendimento basato sull'esperienza si origina dai bisogni, dalle attitudini e dalle prospettive del bambino, quindi l'insegnamento dovrebbe valorizzare quelle attività che lo interessano maggiormente. Una scuola che si basa su questi presupposti, può essere definita di libera espressione, caratterizzata da tanti materiali, strumenti e spazi utilizzabili liberamente seguendo le inclinazioni e i desideri degli alunni.

Chi ha a cuore il futuro positivo del mondo (tutti!) deve necessariamente preoccuparsi dei più piccoli, e allora che si fa? Sosteniamoli a sviluppare una cultura dell'apprendimento reciproco che produca significati, una cultura dell'integrazione che esige una nuova comunicabilità realizzata in contesti culturali di apprendimento reciproco (Ianes & Tortello, 1999).

La vita è uno sforzo, la vita è una gara, la vita è un rischio, la vita è una corsa, la vita è una speranza verso un traguardo, per cui perché non inserire nelle attività didattiche un progetto motorio che guidi allo sviluppo di esperienze vitali e di apprendimenti significativi? Ecco che l'attenzione può rivolgersi ad uno sport che è tutto, cultura, amicizia, collaborazione, spettacolo, ma soprattutto fair play: il rugby.

2. Il rugby

Il rugby è uno sport di squadra in cui i principi fondamentali sono avanzare e pressare, sostenere e continuare ad avanzare e pressare. Importante è la correlazione tra regole, tecnica e tattica che permettono la corretta fluidità del gioco (Sbrocco, 2013). Il possessore della palla, come fine del gioco, deve avanzare. Ciò comporta di trovare degli spazi tra le maglie della difesa avversaria. Contemporaneamente, il giocatore avversario, deve pressare, avanzare per cercare di bloccare il portatore di palla, quindi deve cercare di recuperare l'ovale per poter, a sua volta, avanzare per segnare la meta. Ogni rugbista per conservare la palla, in fase di attacco, o per recuperarla, in difesa, ha l'obbligo di essere posizionato dietro il pallone. In queste condizioni tutti i giocatori sono coinvolti attivamente al gioco quando sono in attacco e i compagni devono sostenere il portatore di palla e quando sono in difesa, i giocatori devono sostenere il placcatore o impedire ulteriori avanzamenti da parte degli attaccanti della squadra avversaria. Ecco quindi che difesa e attacco nel rugby diventano dei ruoli speculari che si mescolano a seconda delle situazioni che si creano durante una partita. Qualsiasi giocatore che viene placcato deve liberare il pallone nel rispetto della regola del te-

nuto al fine di permettere la continuità del gioco e, soprattutto, per mettere in condizione un suo compagno di avanzare nello spazio utile o permettere alla difesa di recuperare la palla per avanzare a sua volta.

Nel rugby tutto questo avviene naturalmente, con le due squadre che mantengono questo equilibrio alternandosi i ruoli. Tutti giocano tenendo ben presente il rapporto di collaborazione che esiste fra i compagni di squadra, sia durante il movimento offensivo che quello difensivo. Un movimento automatico e sistematico, nel quale i ruoli si invertono dando origine ad un'evoluzione logica dello svolgimento della gara (Ferraro, 2011).

Una fase particolare del gioco del rugby è la mischia, fase di ripresa del gioco che consiste nella contesa, attraverso la spinta contrapposta di due formazioni di giocatori, della palla che viene introdotta nel tunnel comune. Generalmente viene assegnata dopo un'infrazione minore come un passaggio in avanti involontario. Nella mischia i giocatori incaricati si mettono in formazione legandosi insieme in tre file per ogni squadra. Questa disposizione crea uno spazio, un tunnel nel quale il mediano di mischia introdurrà il pallone, lo dovrà fare in modo che i giocatori della prima linea possano contendersi il possesso, tallonandolo con i piedi. Da regolamento introdurrà la palla nella mischia chi ha subito l'infrazione e potranno far parte della mischia massimo 8 e minimo 5 giocatori per squadra. La loro posizione deve formare tre linee di 3, 4, 1 giocatore, con legature precise in modo che si incastrano perfettamente tra di loro. La palla va giocata con modalità ben precise, tempi di preparazione, ingaggio e introduzione dell'ovale, nel momento in cui la palla esce dalla mischia o un giocatore raccoglie l'ovale correndo o passandola l'azione della mischia è terminata. La mischia viene fatta ripetere quando il pacchetto ruota di oltre 90 gradi o nel caso che un giocatore cade a terra. Per giocare la mischia correttamente serve una buona tecnica ed una perfetta coordinazione da parte di tutti i componenti.

Per chi non conosce il rugby è difficile comprendere i principi che regolano questo sport. Esistono dei limiti all'interno dei quali devono scrupolosamente operare ed osservare i giocatori e gli arbitri. La capacità di comportarsi correttamente, l'autocontrollo e la disciplina sportiva sono un codice di condotta che ogni protagonista deve rispettare alla regola (Paludetto, 2013).

Il grande fascino del rugby risiede nel fatto che viene giocato alla lettera e secondo lo spirito e le regole del gioco (Bollesan & Remaggi, 2012). Per merito del senso della disciplina, dell'autocontrollo e del rispetto reciproco che lo spirito del gioco è un caposaldo indiscutibile. Sono l'insieme di queste qualità, in uno sport così fisico, che sviluppano lo spirito di cameratismo e il senso di fair play. Tradizioni e virtù antiche, ma che hanno resistito col passare degli anni e sono rimaste, a tutti i livelli di pratica del gioco.

I principi del rugby sono i fondamenti basilari di questo sport. Questi valori permettono ai giocatori di identificarsi con le caratteristiche del gioco, peculiarità che ne hanno fatto uno sport unico. Il rugby forma il carattere e incita allo spirito di squadra, all'intesa, alla solidarietà e al rispetto degli avversari. I suoi aspetti principali sono il piacere di partecipare, il coraggio, le tecniche che questo gioco vuole, la passione per lo sport di squadra che porta a costruire amicizie indistruttibili (Bergamasco, Bergamasco & Rampin, 2011). La tradizione vuole che i giocatori delle due squadre gradiscono ritrovarsi assieme anche fuori dal campo, in quello che viene chiamato terzo tempo.

Il rugby è diventato uno sport professionistico ma è riuscito a conservare lo spirito del gioco e tutte le sue tradizioni. Un esempio fantastico se pensiamo che viviamo in un'epoca nella quale la maggior parte delle attività sportive sono state contaminate dal doping o vendute al miglior offerente.

Il gioco del rugby conserva e difende i valori primordiali del gioco e le tradizioni di uno sport di divertimento (Degrandi, 2012).

La Rugby Football Union, la federazione inglese, ha commissionato ad un team di esperti, Core Values Task Group, un compito arduo ma basilare: sintetizzare, dopo quasi duecento anni di storia e cultura ovale, i valori fondamentali su cui si regge il rugby. Essi sono: lavoro di squadra, rispetto, piacere, disciplina e spirito sportivo. Rispetto al lavoro di squadra, il rugby accoglie tutti, perché lavorare come squadra arricchisce l'esperienza umana. In campo e fuori il rugbista lavora per la squadra, non per se stesso, comprende che ciascuno ha un ruolo. Nel Rugby cede l'agonismo individuale, il virtuosismo del singolo, per lasciare il posto all'ascesa del gruppo nel quale le competitività individuali, prima si compongono, poi si fondono, risolutive, secondo schemi prestabiliti, traducendo i contributi e le capacità di tutti nella storia dell'evento. È questa vita di gruppo una caratteristica specifica del rugby. Viverla significa tendere verso quella finalità formativa che sta tanto a cuore alle comunità sane, perché ha come supporto una genuina educazione alla socialità (Scuderi & Invernici, 1982). Fondamentale è il rispetto reciproco, il rispetto per gli arbitri e per le loro decisioni, per gli avversari, per il pubblico, per chi allena e per chi gestisce i club. Ma il motivo per il quale si gioca a rugby è il piacere. Si ci sente parte della "famiglia" ovunque. Il rugby ha una consolidata tradizione di cameratismo che unisce compagni di squadra come gli avversari, ed in questo senso è lo sport dell'amicizia. Fair play sia sul campo che fuori, a rugby si gioca per ottenere la vittoria sul campo ma non a tutti i costi (Bollesan & Remaggi, 2012).

Le indicazioni della RFU² che integrano i valori di base sono:

- gioca per vincere, ma no ad ogni costo;
- vinci con dignità, perdi con grazia;
- osserva le leggi e le regole del gioco;
- rispetta avversari, arbitri o tutti i partecipanti;
- rifiuta imbroglio, razzismo, violenza, droga;
- valorizza volontari e dirigenti allo stesso modo;
- goditi la gara.

Questa sintesi può essere arricchita. C'è una dimensione che riteniamo conaturata allo sport e che certamente è anche del rugby: quella della solidarietà. Nel rugby l'avanzamento è garantito dal pronto sostegno dei compagni di squadra. L'aiuto nel gioco insegna la solidarietà nella vita, fuori dal campo.

Nel panorama mondiale non c'è un altro sport come il rugby. Uno sport rigoroso ma nello stesso tempo pieno di stimolanti contraddizioni, uno sport fatto di regole, di principi, tradizione e spirito, ma nato rompendo le regole. Uno sport di combattimento corpo a corpo ma eccezionalmente rispettoso dell'avversario. Uno sport duro ma non violento. Uno sport di fango e sudore ma di straordinaria nobiltà. Uno sport popolare ma con una massiccia dose di snobismo. Uno sport semplice ed immediato ma altamente spettacolare. Uno sport in cui non ci sono leader perché lo sono tutti. Questo è il rugby, uno sport unico, uno sport magico (Paludetto, 2013).

È probabilmente l'unico sport in cui si ritrova traccia dello spirito olimpico, quello dell'antica Grecia, meno delle Olimpiadi moderne. Uno sport che trae

2 Rugby Football Union.

dalle proprie radici e dalla propria cultura la spinta al rinnovamento e al miglioramento. Nobiltà, lealtà, senso di responsabilità, rispetto dell'avversario, spirito di sacrificio, altruismo, amicizia, impegno, gioco di squadra, determinazione, coraggio: si tratta di una risposta forte alla crisi di valori in atto dentro e fuori lo sport, perché sono valori che dal rugby si trasferiscono alla vita.

A partire dai 5 anni di età il rugby rappresenta lo sport ideale per lo sviluppo psico-fisico delle bambine e dei bambini, grazie ai suoi contenuti educativi e socializzanti. Il rugby per i piccoli ha regole semplificate, si gioca su campi di dimensioni variabili a seconda dell'età e del numero dei giocatori disponibili. Il gioco, anche nelle fasi più concitate, è molto meno cruento di quanto si possa pensare. I bambini imparano presto a cadere, scivolare sull'erba e a proteggersi, imparano a non temere il contatto fisico e giocano prestissimo con molta naturalezza, divertendosi (Rea & Marcantognini, 2011).

Sia quando ci si trova in possesso del pallone sia nel caso contrario, è sempre necessario avanzare, per mettere sotto pressione l'avversario ed è sempre necessario sostenere il compagno che attacca o difende. Sono proprio questi principi che rendono il gioco del rugby fortemente educativo e formativo perché insegna ai ragazzi ad avanzare sempre, così come dovranno fare nella vita, sia nelle situazioni positive sia in quelle negative, perseverando nell'impegno senza mai scoraggiarsi, sostenendo sempre il proprio compagno, stimolando così il senso di solidarietà e lo spirito di cooperazione, rendendo calzante a pennello per il rugby il motto uno per tutti, tutti per uno. La preparazione per la vita: disciplina, rigore, altruismo. La serietà dell'impegno e la concentrazione nello sforzo di superarsi sono seconde solo alla passione ancestrale del gareggiare con la palla. Ma il minirugby è uno sport di squadra e insegna non solo la destrezza finalizzata a superare l'avversario, ma anche la cooperazione di un gruppo, la disciplina e il rigore dell'azione. Non c'è scuola migliore per prepararsi alla vita (Lijoi, 2013).

3. Obiettivi metodologici e pedagogici del rugby

Il rugby in quanto sport prevede lo sviluppo di alcune capacità motorie, quali quelle coordinative e quelle condizionali (Ferraro, 2011). Rispetto alle capacità coordinative il rugby è un ottimo strumento per il loro sviluppo grazie principalmente all'uso della palla ovale e alla dinamica propria del gioco, che ha come principio l'avanzamento attraverso la ricerca dello spazio che si modifica durante il gioco stesso. In questa dinamica il giocatore sviluppa percezione e controllo del proprio corpo e le capacità coordinative dinamico-general, spazio-temporali, oculo-manuali e inter-segmentarie. Il rugby inoltre è un buon mezzo per sviluppare tutte le capacità condizionali, partendo dalla forza che si sviluppa nelle situazioni di lotta. La resistenza si sviluppa in modo globale durante il gioco attraverso il volume del lavoro, aspetto fondamentale anche nell'allenamento dei neofiti. La rapidità del giocatore di rugby è una capacità dai molti aspetti, in quanto accorpa non soltanto la capacità di agire-reagire con prontezza, di scattare e di correre velocemente, di passare la palla rapidamente, di scattare e arrestarsi, ma anche quella di intuire rapidamente e di sfruttare la situazione esistente. La rapidità psico-cognitiva del rugbista si manifesta nella veloce intuizione di una situazione del gioco, nella capacità di cambiare o di decidere velocemente un'azione efficace di gioco e nella rapidità di decisione (Polin, 2014).

Obiettivo primario è lo sviluppo di un armonioso profilo psicofisico in modo da rendere il giocatore sicuro di sé, un individuo capace di portare la propria in-

dividualità nel gruppo con il quale collabora. Il rugby possiede delle peculiarità che rendono questo sport un vero e proprio stile di vita.

I ragazzi devono imparare, attraverso il gioco di squadra, che l'infrazione non nuoce solo a chi la commette, ma a tutta la squadra. Devono interiorizzare, con un processo più razionale, che rispettando le regole si possono raggiungere gli obiettivi prefissi. Tutto questo i ragazzi lo imparano giocando, poiché il gioco diventa medium con il quale l'educatore trasmette un concetto complesso come quello del rispetto delle regole. Immediatamente conseguente a questo aspetto è l'importantissimo rispetto dei compagni. I ragazzi imparano a relazionarsi con gli altri e quindi a collaborare o competere in maniera costruttiva. Essendo il gioco del rugby uno sport di squadra, il gioco stesso insegnerà ai ragazzi che i compagni, che ti consentono di giocare, fanno parte dello stesso gruppo di persone che condivide le stesse fatiche, le stesse gioie e le stesse delusioni. Naturalmente il ruolo dell'educatore in questa fase è fondamentale: egli rinforzerà ogni atteggiamento di incoraggiamento tra compagni e condannerà ogni rimprovero tra di essi. Dovendo giocare in squadra, i ragazzi devono imparare a collaborare per raggiungere un obiettivo comune. Generalmente, nel rispetto dello sviluppo del ragazzo, è bene partire da una risoluzione individuale del problema: ogni persona è naturalmente predisposta a concentrarsi prima sulla propria persona e sulle proprie potenzialità, poi sulla cooperazione con il gruppo. È positivo che tutti i ragazzi provino una risoluzione personale della situazione: molti individui passano la palla al compagno apparentemente per cooperare, in realtà solo per scaricare la difficoltà ad altri. Così facendo, però, non riusciranno mai a conoscere le effettive potenzialità del proprio corpo. Fino a 9-10 anni la collaborazione viene vissuta come un insieme di compiti individuali affiancati ma divisi, ovvero il lavoro del compagno inizia dove finisce il proprio, mentre dopo i 10 anni si elabora un concetto più complesso, cioè che con tanti sforzi congiunti, insieme si arriva a un obiettivo comune sacrificando le ambizioni personali per mettersi al servizio del bene della squadra. Questo insegna che nessuno è inutile all'obiettivo comune, ma che ognuno può partecipare al raggiungimento dello stesso mettendo a disposizione della squadra le sue capacità. Viene così stimolata la valorizzazione delle capacità personali, la solidarietà e l'attitudine al lavoro di gruppo. Naturalmente l'educatore in questa fase incoraggerà tutte le iniziative di collaborazione tra compagni e cercherà di correggere l'individualismo sfrenato che spesso rappresenta un grosso problema nei ragazzi che non hanno superato la fase dell'egocentrismo. L'elemento che rende intelligente il gioco è il rispetto dell'avversario senza cui non si creerebbero quelle varietà e quantità di problematiche belle da dover risolvere. È pertanto fondamentale che si impari subito a capire che senza l'avversario il rugby non può essere giocato. Inoltre il fatto che è uno sport di contatto fa sì che il ragazzo sviluppi il rispetto dell'avversario più che negli sport senza contatto. Alla fine di ogni partita, com'è tradizione, verrà chiesto ai giocatori di formare un corridoio, attraverso il quale far passare gli avversari per salutarli stringendo loro la mano, per sottolineare il fatto che essere avversari non significa essere nemici. Raggiungere degli obiettivi, segnare una meta, riuscire a eseguire le esercitazioni motorie proposte permette ai bambini di aumentare la fiducia in se stessi. Attraverso il corpo e il movimento gli allievi accrescono la consapevolezza nei propri mezzi e, provando, si accorgono di essere in grado di affrontare anche situazioni complesse. Per raggiungere questo obiettivo gli educatori propongono esercitazioni commisurate alle capacità e con difficoltà progressive, prima globali e poi specifiche, permettendo ai bambini di non affrontare ostacoli che non siano in grado di superare. Infine, ma non meno importante, è il contatto con la palla, con il terreno, con l'avversario e con

il compagno. Il superamento della paura del contatto è funzionale all'accrescimento della fiducia in se stessi. Essendo i ragazzi non abituati ad attività motorie di contatto si genera in essi un senso di insicurezza che si estende anche all'attività di relazione. Attraverso esercizi vari di giravolte, camminate a quattro zampe, con l'ausilio di materassi e altri supporti didattici specifici, gli educatori daranno ai ragazzi gli strumenti necessari per un approccio graduale al contatto (Bergamasco, Bergamasco & Rampin, 2011).

Essendo uno sport di combattimento, importante è sostenere il giocatore nello sviluppo delle capacità di autocontrollo.

Sono tante le situazioni nelle quali l'aggressività e la determinazione, che rappresentano qualità ricercate nel giocatore di alto livello, devono essere controllate e non possono, mai e per nessun motivo, sfociare nella violenza fine a se stessa. Ecco perché in molti paesi anglosassoni il rugby, gioco nato in una scuola e codificato nelle regole fondamentali nella scuola stessa, è inserito nei programmi scolastici e viene proposto agli studenti di ogni ordine e grado sia come materia di studio sia come primaria attività sportiva. Tutti gli anni, alla finale di campionato scolastico della provincia di Dublino sono presenti oltre 15.000 persone tra studenti, insegnanti, genitori e famigliari, tutti rigorosamente vestiti con le maglie dei colleges finalisti. In Inghilterra la sfida sportiva studentesca più seguita dal pubblico e dai media è l'annuale sfida tra le università di Cambridge e di Oxford, nella quale si scontrano ormai da decenni due scuole rugbistiche che, seppur diverse nel modo di intendere il gioco, forniscono oltre ai manager del futuro anche i migliori atleti britannici. Il Ministero della Pubblica Istruzione Italiana, riconoscendo queste caratteristiche peculiari del rugby, ha sottoscritto con la Federazione Italiana Rugby un protocollo d'intesa³ per favorire la conoscenza e la pratica del rugby in tutte le scuole italiane ma ancora siamo, purtroppo, ben lontani.

Il bambino conosce tramite il fare (Montessori, 2012). Il fare che si utilizza è il gioco del rugby, con fasi di contatto controllato, che valorizza il gioco di squadra e che sviluppa le capacità condizionali e coordinative del bambino.

Naturalmente le fasi di contatto e la complessità del gioco sono commisurate allo spazio in cui si gioca e alla capacità dei ragazzi: il contatto infatti è estremamente limitato, poiché il gioco sarà sviluppato in spazi stretti variabili ma sempre con l'obiettivo di imparare a evitare l'avversario, non con quello di affrontarlo in uno scontro diretto. Maschi e femmine partecipano insieme a tale attività, poiché a questa età lo sviluppo fisico e fisiologico non ha ancora evidenziato differenze apprezzabili, con il duplice vantaggio di permettere un'esperienza non vincolata a capacità motorie già acquisite da uno solo dei due sessi e di sviluppare, quindi, una buona integrazione tra i maschi e le femmine. Inoltre, cimentarsi con uno sport nuovo permette anche una migliore integrazione tra etnie differenti, svincolato come è da esperienze pregresse; l'impostazione metodologica basata sul gioco permette di assicurare la necessaria spontaneità di espressione (Lijoi, 2013).

Interessante è l'attenzione che il rugby rivolge alle norme di comportamento. Esse sono indirizzate ai giocatori ma anche a chi ruota attorno all'allenamento e alla partita. Ai genitori si ricorda che i bambini giocano a Rugby per il loro divertimento, non per quello dei genitori stessi; importante è apprezzare l'impegno e gli sforzi, e non solo i risultati e soprattutto gli errori fanno parte del processo di crescita e apprendimento. Purtroppo spesso si assiste a scene in cui i ge-

3 D.M. n. 114 del 09/03/1998.

nitori interferiscono nelle scelte dell'allenatore criticandole o giudicano i giocatori. È importante insegnare lo spirito di squadra: il compagno che sbaglia va sostenuto e non rimproverato o messo in ridicolo. Corretto è anche rispettare le decisioni degli arbitri provando ad essere un buono sportivo capace di apprezzare le buone giocate indipendentemente dalla squadra che le compie. Inoltre i sostenitori devono tifare per la propria squadra ma non assumere comportamenti negativi contro gli avversari, senza disturbare la partita e soprattutto senza ridicolizzare o rimproverare un giocatore. Utopia? No, è rugby.

4. Proposta didattica e operativa

La Scuola Primaria è consapevole che ogni dimensione simbolica che anima il fanciullo e le sue relazioni familiari e sociali è inscindibile dalla sua corporeità. Nella persona, infatti, non esistono separazioni e il corpo non è il vestito di ogni individuo, ma piuttosto il suo modo globale di essere nel mondo e di agire nella società. Per questo l'avvaloramento dell'espressività corporea è allo stesso tempo condizione e risultato dell'avvaloramento di tutte le altre dimensioni della persona: la relazione, l'estetica, la sociale, l'operativa, l'affettiva, la morale e la spirituale religiosa. E viceversa. Ecco quello che esplicita quanto descritto nel secondo Obiettivo Generale delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria. (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [Miur], 2012). Su tali basi normative si avvalorano maggiormente l'ipotesi di inserire nelle attività didattiche progetti di carattere interdisciplinare sia per la formazione che per l'approfondimento. In tal modo si propone agli alunni una pluralità di linguaggi e una pluralità di conoscenze, facendo riferimento sempre all'unicità del soggetto e all'unitarietà del sapere (Valentini, Troiano & Balzano, 2011).

Il gioco del rugby precedentemente illustrato si presenta come ottimo strumento interdisciplinare da presentare a scuola. In particolare, sulla base delle sue positive peculiarità è possibile ipotizzare un preciso percorso strutturato in varie parti da proporre agli alunni della Scuola Primaria. Di tale operatività può prendersi cura un'intera équipe pedagogica composta da insegnanti e specialisti del settore preso in considerazione. Non esiste un documento nazionale prescritto in merito ma si possono progettare le attività in base al contesto particolare in cui si opera. Pensando all'elaborazione di un percorso didattico occorre precisare bene le mete in termini di conoscenze, capacità e atteggiamenti relativamente alle singole discipline, adeguandole alle caratteristiche personali dei singoli alunni. Valentini & Castriconi, 2007)

4.1. Progetto e unità di apprendimento di attività motoria interdisciplinare per la Scuola Primaria: Andiamo in meta

Il progetto di formazione fa riferimento all'educazione espressiva, motoria, socio-affettiva, relazionale. Inoltre si presenta come approfondimento curricolare delle seguenti discipline: salute, il sé e l'altro, il corpo e il movimento, esplorare, conoscere, progettare. Il progetto è di plesso, cioè ha come destinatari tutti gli alunni delle classi quinte della Scuola Primaria. Esso si pone molteplici obiettivi formativi:

- potenziare lo sviluppo degli schemi motori di base, delle capacità coordinative e di rapidità;

- migliorare la coscienza della corporeità;
- stimolare la rappresentazione mentale di situazioni dinamiche;
- comprendere e decodificare i messaggi corporei;
- sviluppare la capacità creativa;
- concorrere alla vivibilità della classe nei momenti della motricità;
- attivare la funzione cardio-respiratoria, muscolare e articolare;
- sviluppare una corretta lateralità;
- migliorare l'equilibrio posturale e dinamico;
- acquisire sicurezza in sé e nelle proprie capacità;
- promuovere la socializzazione;
- concorrere a migliorare i rapporti interpersonali;
- agevolare la comprensione degli aspetti affettivi, emotivi ed etici;
- permettere l'integrazione di ogni tipologia di alunno;
- acquisire la capacità di superare un problema;
- sviluppare la ricerca della competizione;
- elaborare progetti comuni;
- conoscere la struttura e le caratteristiche del rugby;
- saper mettere in atto un comportamento corretto;
- rispettare le regole del gioco mostrando fair play.

4.1.1. Descrizione del progetto

Il progetto di promozione rugbystica si rivolge agli alunni in toto cioè sia ai maschi che alle femmine e sia agli alunni sportivizzati che non e quindi sarà un'occasione per gli alunni che non frequentano altre discipline ma anche una risorsa per gli altri che avranno una valida alternativa in caso di fallimento nella propria. Il rugby è un gioco sportivo poco conosciuto che si apprende facilmente giocando; è una novità e come tale piace agli alunni. L'attività motoria proposta nel gioco esalta lo sviluppo delle capacità coordinative ed è basata su gesti semplici che non necessitano di noiosi apprendimenti tecnici. Si basa sul contatto e non può fare a meno di alcuni valori fondamentali quali rispetto della regola e dell'avversario. L'educazione al contatto, pertanto, proporrà delle situazioni uniche in cui ogni partecipante troverà modo di arricchire la propria personalità, anche relativamente all'area emotiva-affettiva e, soprattutto, in termini di sicurezza. Il progetto formativo intende proporre agli alunni un'esperienza che favorisca l'ampliamento delle conoscenze e competenze motorie, ludiche e sportive all'interno dell'istituzione scolastica.

L'educazione motoria e sportiva hanno un ruolo fondamentale nella maturazione complessiva dell'individuo: l'esperienza del movimento, l'acquisizione del linguaggio motorio e la presa di coscienza delle valenze comunicative, relazionali, espressive ed operative del corpo contribuiscono, infatti, alla crescita integrale della personalità. Per questo motivo è stata accolta dai programmi ministeriali come componente identificabile a partire dalle attività pre-disciplinari della Scuola dell'Infanzia e come ambito disciplinare differenziato della didattica a partire dalla Scuola Primaria e sino al termine del ciclo scolastico con la Scuola Secondaria di II grado.

Rispetto al progetto di attività motoria le insegnanti lavoreranno collegialmente, utilizzando apporti di varie discipline e facendole convergere verso obiettivi formativi comuni.

La finalità di tale progetto è quella di favorire la formazione in toto dell'individuo, con riferimento alle aree morfologico-funzionale, intellettuale-cognitivo,

affettivo-morale e sociale mediante l'utilizzo delle attività motorie e sportive. Per raggiungere tale meta si opererà per sviluppare la pratica e la conoscenza dell'attività sportiva e in particolare modo del gioco del rugby, in ambiente scolastico, favorendo le esperienze auto-organizzative dei ragazzi, utilizzando le loro competenze e stimolando le iniziative nell'ambito dell'assunzione di responsabilità individuali. Si mira alla costruzione di un rapporto collaborativo fra Scuola e risorse territoriali per collegare le proposte formative e offrire in questo modo reali percorsi istruttivi ed educativi che tengano conto del vissuto dell'alunno.

4.1.2. Metodologia

Essendo un gioco che prevalentemente si basa sull'aspetto ludico-motorio non finalizzato alla sportivizzazione dei fruitori, potrà essere utilizzato in base alle esigenze del contesto classe secondo varie fasi separate ed allo stesso tempo interagenti.

Vi saranno interventi da parte di personale tecnico in orario curricolare per effettuare tre unità didattiche per classe nelle quali promuoverà il gioco non codificato attraverso semplici esercizi individuali e di gruppo che si presteranno molto bene per il miglioramento della lateralizzazione, coordinazione oculo-manuale, spazio temporalità.

Successivamente per le restanti lezioni verranno trattate le regole del gioco attraverso lavori socializzanti e di coordinazione oculo manuale, gioco di squadra e introduzione delle prime due regole fondamentali. Verrà introdotto il contenuto dell'essenza del rugby con giochi di contatto limitato.

Dal gioco globale e spontaneo, attraverso le scoperte per tentativi ed errori e quella per intuizione, sino al percettivo analitico in seguito a proposte guidate che favoriscano la scoperta di sé nell'attività.

Il metodo utilizzato va dal generale al particolare: partire dalla gestione del gioco negli allenamenti con il mezzo di allenamento collettivo per migliorare la comprensione dei comportamenti utili da parte dei giocatori per poi passare ad esercizi a ranghi ridotti per allenare la qualità di realizzazione. La proposta di allenamento per un principiante deve essere inserita in una progettualità che tende a soddisfare i suoi bisogni prioritari affettivi, motori, cognitivi, ludici, utilizzando un metodo ludico e competitivo, basato cioè sul gioco e sul confronto tra i giocatori.

4.1.3. Tempi, mezzi e strumenti

Il lavoro si svolgerà nell'arco dell'anno scolastico nelle due ore di attività motoria settimanali, prevedendo giochi di corsa e staffetta, giochi di movimento e inseguimento, giochi di contatto e di lotta, giochi di cooperazione, avviamento alla palla ovale.

Tutti i docenti del modulo e i tecnici sportivi delle associazioni presenti sul territorio lavoreranno in collaborazione.

Saranno utilizzati gli spazi esterni praticabili, gli spazi erbosi adiacenti o nei pressi della scuola, strutture sportive scolastiche e strutture sportive date in uso come il campo Rugby della città.

I materiali utilizzati saranno: palloni tipo pallavolo e da mini rugby, maglie da gioco o casacche, coni segna campo e cerchi.

Infine per la valutazione sarà utilizzata l'osservazione sistematica in itinere e

finale degli alunni relativa a: raggiungimento degli obiettivi preposti, partecipazione e impegno, attenzione, socializzazione e collaborazione, apprendimento delle regole e dell'etica del rugby.

Conclusioni

Lo sport è definito come universale antropologico e fatto sociale totale per la sua diffusione e pregnanza ed è innegabile la sua valenza culturale per l'influsso che esercita sui comportamenti individuali e collettivi e sull'evoluzione stessa del costume (Le Boulch, 1991).

Sono anche unanimemente riconosciute le valenze formative, ricreative e riabilitative dell'attività sportiva, che nella sua accezione più ampia di esercizio compiuto per sviluppare la forza e l'agilità del corpo ha fondamentali ricadute positive sullo stato di salute, tanto che la sua promozione è posta tra gli obiettivi prioritari del Piano Sanitario Nazionale.

Si deve quindi considerare lo sport come un fondamentale servizio sociale e la possibilità di praticarlo come diritto d'ogni cittadino (Castelli, Pellai, Rocca & Vicini, 2004).

Non si può tuttavia ignorare che lo sport viene inteso e vissuto come scisso in due categorie, una delle quali persegue come obiettivo esclusivo l'eccellenza della prestazione tecnica e agonistica, l'altra che privilegia gli aspetti salutari, ricreativi e socializzanti dell'attività fisica. Da tutto ciò ne consegue che l'analisi di ogni qualsivoglia aspetto dell'attività sportiva e i conseguenti indirizzi metodologici affinché vi sia una pratica vantaggiosa, deve potersi collocare in un quadro generale di riferimento, che tenga conto di tutti i fattori interferenti di natura biologica, psicologica, sociologica, storica, tecnologica, ecc. (Slutsky & Simpkins, 2009). Da questa necessità dipende, a maggior ragione, il problema dell'avviamento allo sport dei giovani, momento tanto più delicato per l'interagire spesso conflittuale di diversi elementi, quali la plasticità organica e psichica dei ragazzi ricca di capacità di sviluppo anche se fragile, la volontà espressa dai genitori, l'adeguatezza delle strutture sociali educative e sportive, le necessità e le pretese dello sport stesso.

Le carenze normative e strutturali hanno fin qui frustrato la possibilità di impartire una corretta e sufficiente educazione motoria e di promuovere l'eventuale orientamento sportivo nella scuola, da cui deriva la sostanziale delega di queste competenze al CONI⁴. A questo Ente, che dovrebbe essere deputato alla cura dello sport agonistico di alto livello, vengono di fatto ricondotte la programmazione, l'organizzazione, la promozione di tutto ciò che ha a che fare con l'attività motoria, inclusa la gestione delle risorse. La sede istituzionale dell'ingresso del ragazzo in quel processo formativo che dovrebbe consentirgli di attingere il massimo sviluppo del suo potenziale motorio, cioè la soddisfazione del diritto elementare all'educazione motoria, viene quindi trasferita da un'organizzazione primariamente pedagogica ad un'altra prevalentemente tecnica. A questa anomalia si aggiunge, come elemento di disturbo, se non di pericolo, il basso livello di acculturazione sportiva dei media, tutta dedicata a celebrare lo sport più consumistico e spettacolare. Prova ne è che un contributo decisivo per l'espansione e agli orientamenti della pratica sportiva viene dallo sprone emulativo offerto dal-

4 Comitato Olimpico Nazionale Italiano.

la televisione. Ne deriva, come ovvia conseguenza, che lo sport sia considerato, soprattutto un facile mezzo per una rapida promozione sociale ed economica, condizionando le scelte e i comportamenti dei genitori riguardo alla pratica sportiva dei propri figli.

Il convergere di queste attese con la natura stessa dell'organizzazione sportiva indirizzata al reclutamento ed all'istruzione tecnica di atleti capaci di buoni risultati agonistici, genera alcuni inconvenienti, potenzialmente anche gravi, riconducibili al precoce avviamento agonistico. Essi sono: il precocismo, l'esercizio di funzioni motorie non sostenuto da un adeguato sviluppo degli apparati organici necessari a compierle; la specializzazione, cioè l'esercizio di funzioni che riguardano solo alcuni distretti corporei e alcune operatività motorie; la selezione, con gli opposti aspetti negativi dello sfruttamento delle risorse psicofisiche dei prescelti e l'esclusione, spesso immotivata e dolorosa, di chi viene considerato non adatto; l'abbandono precoce, che in genere coincide con l'acquisizione adolescenziale dell'autonomia di giudizi, non appena sia chiaro l'insanabile divario tra l'impegno richiesto dallo sport e le motivazioni necessarie a sostenerlo (Colella, 2004).

Determinare la scelta delle leve giovanili in funzione esclusiva della loro redditività comporta di non tenere quasi mai nel debito conto le caratteristiche del periodo evolutivo, i gusti dell'individuo, le dimensioni ludiche e formative generali dello sport.

La critica ovvia e conseguente che deve essere mossa all'agonismo, inteso come fine unico dello sport, non deve tuttavia negarne o svilirne efficacia di mezzo educativo, purché esso conservi la sua caratteristica di rappresentazione simbolica, laddove il risultato sportivo, spogliato di ogni attuale drammaticità, contribuisca e far maturare le caratteristiche psichiche ed emotive del ragazzo in vista delle vittorie e sconfitte che la vita reale gli riserverà. È però indispensabile armonizzare il percorso sportivo con il naturale evolvere delle qualità fisiche e motorie per favorire la crescita, quando esse sono in una fase di spontaneo sviluppo. Problema assai arduo da risolvere nelle prime età della vita, quando le strutture e le funzioni organiche sono ancora immature e difficilmente valutabili, per cui si dovrebbe porre la scienza dello sviluppo alla base di ogni programmazione sportiva (Loos & Metref, 2003). Devono essere inoltre attentamente considerati gli aspetti motivazionali e attitudinali, il livello di gradimento e il possesso dei requisiti necessari presupposti non solo del successo sportivo, ma anche dell'acquisizione di uno stile di vita attivo e salutare.

A fronte della delicatezza e della complessità del problema dell'avviamento allo sport dei ragazzi, si vede come esso avvenga in funzione di fattori sociali e culturali che poco o nulla tengono conto dei bisogni specifici dell'individuo. Ne deriva la necessità di un'educazione progressiva dello sport che rispetti le reali necessità di ciascun ragazzo, consentendogli un razionale orientamento delle scelte (Le Boulch, 2000).

Anche questo è o dovrebbe essere compito della Scuola, così come configurato dal recente accordo tra CONI e il MPI⁵ che esplicita che le attività motorie, pre-sportive e sportive sono parte integrante dell'intero progetto educativo e degli interventi didattici e invita a predisporre un progetto nazionale di attività motorie, fisiche e sportive scolastiche nelle scuole d'ogni ordine e grado, finalizza-

5 Ministero Pubblica Istruzione.

to alla partecipazione della totalità degli alunni secondo itinerari e processi organici graduali d'apprendimento commisurati alla loro età ed al loro sviluppo.

In passato, purtroppo, questo collegamento tra Scuola e mondo dello sport si è in genere risolto nel tentativo di reclutare nuove leve agonistiche, operato da tecnici preoccupati di fare l'interesse immediato delle Società Sportive di appartenenza, piuttosto che di condurre gli alunni alla conoscenza, all'apprezzamento ed alla spontanea adesione allo sport (Perrotta & Vaira, 2008).

Anche se delusa da queste esperienze, è tuttavia opportuno che la scuola non rinunci al proprio ruolo nell'orientamento dei giovani allo sport. L'educazione motoria, infatti, non è solo parte integrante dell'istruzione scolastica, ma costituisce anche il presupposto indispensabile di qualsivoglia pratica sportiva, perché fornisce i pre-requisiti strutturali e funzionali necessari a compierla (Canevaro & Ferioli, 1998).

La progressiva introduzione nel processo di educazione motoria di strumenti e di tecniche relativi alle diverse discipline sportive è propedeutico alla pratica di una o più delle medesime, mentre consente di perfezionare la formazione fisica dell'alunno attraverso la più ampia diversificazione degli stimoli operazionali. È noto d'altra parte, come l'apprendimento di nuove abilità motorie si accompagni a quello di nozioni più pertinenti alla sfera intellettuale-cognitiva e contribuisca, quindi, all'intero processo educativo del fanciullo (Federici, Valentini & Tonini Cardinali, 2008).

Il cammino della formazione fisico-sportiva deve cominciare fino dalle primissime età della vita per non disperdere quel potenziale di sviluppo delle capacità e di acquisizione delle abilità psicomotorie, che non potrà più essere adeguatamente stimolato da interventi tardivi, e proseguire per tutto l'arco della vita adattandosi al ritmo di modificazione del nostro organismo (Valentini, Di Massa, Troiano & Federici, 2013).

Il rugby più di qualsiasi altro sport, si differenzia dalle altre discipline sportive per i valori intrinseci che lo caratterizzano e per l'aiuto che offre nello sviluppare molteplici capacità.

Il rugby è sport. Quello che succede sul campo, appartiene al campo e sul campo rimane.

Il Rugby è cultura. In tutte le parti del mondo, dalle isole del pacifico al Canada, dal Giappone agli Stati Uniti, dal Sud America alla Scozia ci sono migliaia di club, grandi e piccoli e tutti esportano il loro modo di vivere questo sport.

Il Rugby è unità ed integrazione delle tifoserie. A qualsiasi livello, dalle partite internazionali a quelle dei club minori, non vi sono barriere architettoniche a dividere i supporter delle due squadre. A fine partita si va tutti assieme, giocatori e tifosi delle due squadre, a festeggiare.

Il rugby è educativo. Coraggio, intelligenza, doti atletiche e capacità di collaborare con i compagni sono i requisiti fondamentali per un giocatore e per una squadra vincente.

Il rugby è amicizia. Chi è un rugbista lo è per tutta la vita e in qualunque parte del mondo. Chi ha giocato, anche solo una volta, instaura immediatamente legami con altri rugbisti.

Il rugby è tradizione. Dal 1823, quando William Webb Ellis ne inventò quasi involontariamente le regole, il rugby si è diffuso in tutto il mondo in molteplici forme.

Il rugby è spettacolo. Dinamismo, velocità, repentini cambi di fronte, tempi morti ridotti al limite, forza esplosiva. Qualità che lo rendono particolarmente appetibile per il pubblico sia dal vivo che in televisione.

Il rugby è spirito di gruppo. Si gioca in 15, più sette uomini pronti a dare il

cambio e tutti rivolti verso lo stesso obiettivo: la meta. Tutti sono fondamentali per raggiungere l'obiettivo.

Il rugby è non violenza. È uno sport di contatto dove regole ben codificate e seguite con rigore da tutti gli uomini in campo contribuiscono ad accrescere lo spettacolo.

Il rugby è fair-play. L'avversario sconfitto non viene irriso, a nessun livello: lascia il campo attraverso un corridoio formato dai vincitori che applaudono (Bergamasco, Bergamasco & Rampin, 2011).

L'attività sportiva è fondamentale per lo sviluppo di valori basilari per la società quali lo spirito di gruppo e la solidarietà, nonché la tolleranza e la correttezza delle azioni, principi indispensabili per favorire un arricchimento della nostra esistenza ed un miglioramento del nostro vivere quotidiano.

In un mondo dove la mala-educazione sembra imperante, vedere che da uno sport considerato "forte" vengano messaggi positivi fa bene al cuore e alla mente.

La "grande bruttezza" di falsi valori, di falsi ideali, di falsi idoli deve lasciare il posto alla "grande bellezza" di conoscenze, abilità, competenze, sani principi per dare senso alle nostre esistenze.

Attraverso lo sport si contribuisce al miglioramento dell'equilibrio fra corpo e psiche puntando a doti quali la perseveranza e la determinazione.

Lo sport è un elemento fondamentale per il sano sviluppo dei bambini, tanto da esser stato riconosciuto dalle Nazioni Unite come un diritto fondamentale. Attraverso lo sport, il divertimento e il gioco i bambini e gli adolescenti imparano alcuni dei valori più importanti della vita. L'attività fisica promuove non violenza, tolleranza e pace; lo sport insegna importanti valori quali amicizia, solidarietà, lealtà, lavoro di squadra, autodisciplina, autostima, fiducia in sé e negli altri, rispetto degli altri, modestia, comunicazione, leadership, capacità di affrontare i problemi, ma anche interdipendenza. Tutti principi, questi, alla base dello sviluppo. Oltre ad avere un ruolo fondamentale nel trasformare i bambini in adulti responsabili e premurosi, lo sport riunisce i giovani, li aiuta ad affrontare le sfide quotidiane e a superare le differenze culturali, linguistiche, religiose, sociali, ideologiche.

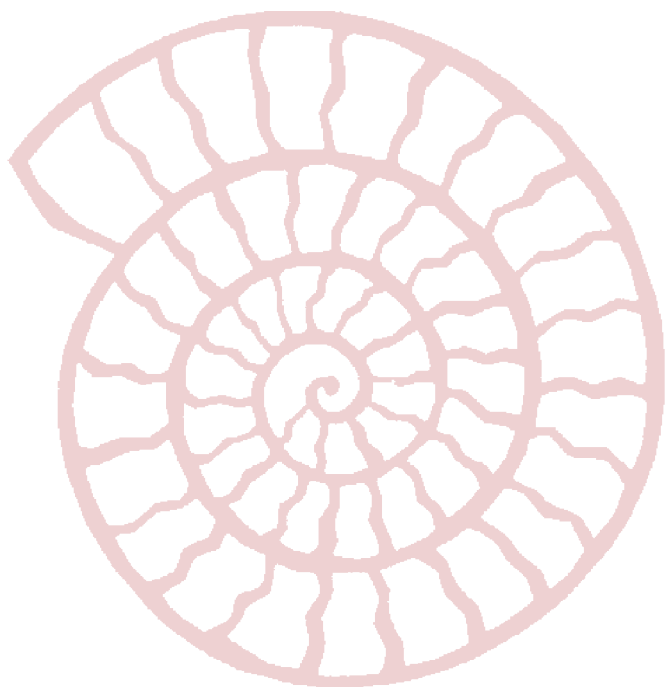
Lo sport è un linguaggio universale in grado di colmare i divari e di promuovere i valori fondamentali indispensabili per una pace duratura. È un mezzo straordinario per allentare la tensione e favorire il dialogo. Sul campo di gioco le differenze culturali e le priorità politiche scompaiono. I bambini che praticano sport capiscono che si può interagire senza coercizione o sfruttamento.

Lo sport ha il potere di cambiare il mondo, di unire la gente, parla una lingua che tutti capiscono. Lo sport può creare la speranza laddove prima c'era solo disperazione, Nelson Mandela.

Riferimenti bibliografici

- Bergamasco, M., Bergamasco, M., & Rampin, M. (2011). *Andare avanti guardando indietro*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Bollesan, M., & Remaggi, G. (2012). *Una meta dopo l'altra. Della vita e del rugby*. Villa Santa: Limina.
- Borgogni A., & Davi, M. (1997). *Percorsi sghembi. Emozioni, complessità e memorie negli apprendimenti motori*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Canevaro, A., & Ferioli, L. (1998). *Educazione psicomotoria: Ricerche e linee operative*. Bologna: Il Mulino.

- Castelli, L., Pellai, A., Rocca, G., & Vicini, M. (2004). *Mi muovo, sto bene. Benessere, movimento e sport dalla scuola dell'infanzia alla superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Colella, D. (2004). *Studi e ricerche in scienze delle attività motorie e sportive. Problemi metodologici e relazioni interdisciplinari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cosimi, D. (2001). *L'arca di Noè*. Ancona: Raffaello.
- Degrandi, P. (2012). *Il mondo ovale. Quando il rugby diventa una favola*. Milano: Presadiretta.
- Federici, A., Valentini, M., & Tonini Cardinali C. (2008). *Il corpo educante. Unità di Apprendimento di educazione motoria per l'età evolutiva*. Roma: Aracne.
- Ferraro, G. (2011). *Rugby. Regolamento allenamento strategie*. Milano: De Vecchi.
- Frabboni, F. (2004). *Il laboratorio*. Roma-Bari: Laterza.
- Gardner, H. (1983). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1999). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- lanes, D., & Tortello, M. (1999). *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*. Trento: Erikson.
- Le Boterf, G. (2009). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Le Boulch, J. (1991). *Sport educativo: Psicocinetica e apprendimento motorio*. Roma: Armando.
- Le Boulch J. (2000). *L'educazione del corpo nella scuola del domani*. Roma: Magi.
- Lijoi, A. (2013). *Crescere con il rugby*. Civitacastellana: Telligraf.
- Loos, S., & Metref, K. (2003). *Quando la testa ritrova il corpo*. Torino: Gruppo Abele.
- Miur (2012). *Annali della pubblica istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Montessori, M. (1966). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2012). *L'intelligenza delle mani*. Milano: Rizzoli.
- Morin, E. (1989). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Paludetto, F. (2013). *Voglia di vincere. Il rugby vissuto e raccontato*. Milano: Libreria dello sport.
- Perrotta, F., Vaira, A.P. (2008). *La scuola in educazione motoria e sportiva. Giocando a costruire la palestra che non c'è*. Trieste: Edizioni Goliardiche.
- Polin, G. (2014). *Lo sviluppo della velocità specifica nel rugby moderno. Dal mini rugby all'alto livello*. Roma: Sportiv@mente.
- Rea, S., & Marcantognini, S. (2011). *Il rugby per gioco*. Perugia: Calzetti Mariucci.
- Sbrocco, G. (2013). *Il rugby: che cos'è. Una guida per andare in meta*. Padova: CLEUP.
- Scuderi, G., & Invernici, A. (1982). *Sport e personalità valore educativo dello sport. Il gioco del rugby*. Brescia: Officine Grafiche La Scuola.
- Slutzky, C.B., & Simpkins, S.D. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, Maggio 3, 381- 389.
- Travaglini, R. (2002). *La ricerca in campo educativo*. Roma: Carocci.
- Valentini, M., & Castriconi, S. (2007). *L'altro linguaggio. Unità di apprendimento per la scuola primaria sul corpo che comunica*. Perugia: Margiacchi-Galeno.
- Valentini, M., Troiano, G., & Balzano, S. (2011). Movimento, pensiero divergente e autostima nella scuola dell'infanzia. *Rivista di Scuola Materna per l'Educazione dell'Infanzia*, 6, Novembre 1, 6-12.
- Valentini, M., Troiano, G., & Balzano, S. (2012 Settembre). Motor Activity in the Development of the Individual's Divergent Thinking and Self-esteem. *Scientific & Academic Publishing*, 2 (5), 123-129.
- Valentini, M., Di Massa, E., Troiano, G., & Federici, A. (2013). The role of motor activity in the self-esteem of primary school pupils. *American Journal of educational Research*, 1 (2), 37- 40.



Ricerche / **In**quirie





“Not only academically oriented, but friendly and supportive”: una ricerca sulla qualità della scuola dal punto di vista degli studenti di tre paesi europei

“Not only academically oriented, but friendly and supportive”: a research on students’ perspectives of school quality in three European countries

Valentina Grion

Università degli studi di Padova / valentina.grion@unipd.it

Cristina Devecchi

University of Northampton, UK / cristina.devecchi@northampton.ac.uk

Séverine Colinet

Université de Cergy-Pontoise, FR / severine.colinet@u-cergy.fr

ABSTRACT

Among the main policy objectives recently reaffirmed by the European Community are the renewed European cooperation in the youth field and the emphasis on developing social capital, citizenship and participation. The need to give young people a more significant role in decision making processes, in particular in school contexts, has been acknowledged also in the educational research field. Focusing on evaluative school contexts, some researchers highlight that we need more active approaches to assessment and accountability, which afford a more significant role to stakeholders inside school communities, and in particular to students, the less listened voice in schools. Within this framework, the aim of this article is to build a new concept of school quality, drawing from how pupils in England, Italy and France answered the question ‘what does make a good school?’. Qualitative data was collected by direct consultation with pupils through an open ended questionnaire in three middle schools, one of each country.

Fra i principali obiettivi recentemente riaffermati dalla Comunità Europea emergono quelli relativi alla necessaria cooperazione comunitaria in contesto di politiche giovanili e l'enfasi sullo sviluppo del capitale sociale, della cittadinanza e della partecipazione. Anche in ambito di ricerca educativa, si sta oggi affermando l'idea che sia necessario assegnare ai giovani un ruolo maggiormente significativo all'interno dei processi decisionali, in particolare nei contesti scolastici. Focalizzando sui processi valutativi scolastici, alcuni autori sottolineano la necessità di adottare approcci maggiormente partecipativi, nell'ambito dei quali gli stakeholders possano assumere posizioni più rilevanti; ciò in particolare per gli studenti, le voci meno ascoltate nelle scuole. All'interno di questo framework, l'obiettivo dell'articolo è quello di presentare una ricerca volta a ricostruire il concetto di “qualità” della scuola, a partire dalle idee espresse dagli studenti che, in Inghilterra, Italia e Francia, hanno risposto alla domanda: “che cos'è per te un buona scuola”? I dati sono stati raccolti attraverso una domanda aperta posta agli studenti di tre scuole medie, una per ciascun paese.*

KEYWORDS

Student Voice, School Evaluation, Participatory Evaluation, Democracy.

Student Voice, Valutazione della scuola, Valutazione partecipata, Democrazia.

* L'articolo presenta i risultati di una ricerca svolta a livello europeo e coordinata dalla dott.ssa Valentina Grion. Esso è stato elaborato dalle tre autrici in collaborazione. Tuttavia la redazione finale dei paragrafi è avvenuta secondo la seguente suddivisione: i paragrafi 1, 2, 3, 3.2, 3.3 sono stati scritti da Valentina Grion. Il paragrafo 3.1 è stato redatto da Cristina Devecchi, mentre la conclusione da Séverine Colinet.

1. Gli studenti: partecipanti e corresponsabili o meramente followers?

Uno dei dibattiti oggi in corso in ambito europeo riguarda il ruolo dei giovani all'interno della società, in particolare in relazione ai processi di cambiamento e di rinnovamento delle istituzioni. A tale proposito, nell'ambito del nuovo programma ERASMUS+ 2014-20, 'lo sviluppo del capitale sociale giovanile, l'*empowerment* dei giovani e lo sviluppo delle loro capacità di partecipare attivamente ai processi sociali' (Commissione Europea, 2014, p. 9) emergono come priorità. Allo stesso modo fra le strategie assunte dai programmi europei di ricerca e innovazione risultano emergere quelle riferite alla necessità di sostenere le iniziative volte a «incoraggiare i giovani ad essere cittadini attivi e a partecipare ai processi sociali allo scopo di favorire l'espressione delle loro opinioni per costruire quei processi democratici che devono dare forma al futuro dell'Europa» (Commissione Europea, 2013, pag web).

D'altra parte, anche alcuni ricercatori in ambito educativo (Fielding, 2012; Slater, 2012; Smyth, 2006b), mettono in luce la crescente esigenza dei giovani di avere maggiori spazi di espressione dei propri punti di vista e, parallelamente, l'opportunità che i giovani diventino protagonisti attivi nei contesti di ripensamento e cambiamento della società e della scuola.

In questo contesto, Fielding (2012, p. 45) afferma che «fra le crisi oggi maggiormente determinanti le sorti mondiali, una delle più importanti riguarderebbe la crescente disillusione dei giovani verso le forme rappresentative della democrazia, percepite come modalità discontinue, imperfette e inefficaci di coinvolgimento». Le giovani generazioni sembrerebbero dunque esprimere la necessità di ritornare a un modello di democrazia più vicino alla tradizione classica, quello della democrazia partecipativa, dove l'enfasi è posta «sull'importanza del bene comune; su un coinvolgimento popolare inclusivo nell'ambito dei processi decisionali; [...] sull'importanza data alla libertà di ciascuno di esprimere un proprio genuino giudizio senza timore dell'altro con maggiore potere» (p. 47).

Considerati tali sviluppi, ciò che ne risulta emergere, sia considerando il punto di vista politico europeo, che le riflessioni di ricercatori in ambito educativo, sarebbe l'esigenza di ripensare i rapporti gerarchici e di potere fra generazioni all'interno delle istituzioni, con un'enfasi sulla necessità che i giovani vengano maggiormente coinvolti nei processi decisionali e resi corresponsabili di azioni e risultati.

In questo contesto, alla scuola spetterebbe una profonda azione di ripensamento: essa stessa dovrebbe fare proprie le tradizioni partecipative della democrazia, riorganizzandosi come "laboratorio di democrazia" (Grion, 2013), con un conseguente rovesciamento delle relazioni interne e delle gerarchie di potere oggi esistenti, favorendo una più ampia partecipazione e corresponsabilità dei suoi partecipanti, in particolare degli studenti. Si tratterebbe perciò di superare, da parte della scuola, nei confronti dello studente, quella relazione "cliente-servizio", che sta dimostrando oggi tutta la sua inefficacia (Berger & Ostinelli, 2006; Cook-Sather, 2002), per giungere a una relazione di partnership, basata su valori quali il rispetto, la reciprocità e l'autentica condivisione delle responsabilità.

In tale prospettiva, Angus (2006, p. 372) rileva che «Nelle organizzazioni democratiche – particolarmente in ogni organizzazione guidata da una leadership trasparente e genuina, piuttosto che da una mera imposizione manageriale – le forme organizzative non possano realizzarsi semplicemente come processi "dall'alto in basso", ma piuttosto come forme di impegno e coinvolgimento di tutti i partecipanti all'organizzazione stessa [...]. Questa modalità di leadership non deriva da coercizione e manipolazione, ma dalla collaborazione relazionale e dai processi partecipativi».

Sottolineando specificamente il ruolo degli studenti nei contesti di gestione e amministrazione delle scuole, Smyth evidenzia l'opportunità che siano offerti «spazi di leadership nell'ambito dei quali i giovani possano esprimersi riguardo a ciò che essi considerano essere importante e significativo in relazione al loro apprendimento» (Smyth, 2006a, p. 282).

Le ragioni a sostegno della necessità di assegnare ai ragazzi un nuovo e più significativo ruolo nell'ambito dei contesti scolastici, incoraggiandoli a partecipare più attivamente ai diversi processi decisionali, di *management* e valutazione nella e della scuola, vengono in particolare da ricercatori legati al movimento *Student Voice* (Grion & Cook-Sather, 2013). Molti di questi (Cook Sather, 2002; 2007; Flutter & Rudduck, 2004; Gemma, 2011; Rudduck, Chaplain & Wallace, 1996; Rudduck & Flutter, 2000) già da decenni vanno dimostrando come gli studenti siano portatori di prospettive uniche rispetto a ciò che avviene all'interno delle aule scolastiche e di come queste prospettive possano rappresentare elementi preziosi, per gli insegnanti e i decisori politici, in relazione ai processi di miglioramento dell'insegnamento/apprendimento e della "vita scolastica". In tal senso risulterebbe importante assegnare maggiore attenzione, da parte degli adulti, a queste prospettive (Cook-Sather 2009) mettendo in atto azioni di più ampio e profondo, "radicale" (Fielding, 2001) coinvolgimento dei ragazzi nei processi decisionali e nelle pratiche di gestione e di insegnamento.

2. Valutazione partecipata e qualità della scuola

Focalizzando specificamente sui processi valutativi, alcuni autori criticano il ruolo generalmente passivo assegnato agli stakeholders nell'ambito di tali processi e sottolineano la necessità di perseguire approcci maggiormente "sostenibili" di valutazione (Stobart 2008) e di rendicontazione; approcci orientati a superare il mero "mito della misurazione" (Broadfoot, 2007) e ad assegnare maggiore peso ai punti di vista e alle azioni dei partecipanti alle comunità.

L'idea che la valutazione, in particolare la valutazione nei/dei contesti sociali ed educativi, non possa prescindere dal coinvolgimento dei suoi attori, viene oggi sostenuta da diversi autori.

Come riferisce Bezzi (2006), valutare, in questi contesti, significa cercare di ricostruire il *tessuto dei significati* che connotano l'"oggetto" da valutare e tale processo non può prescindere dal pieno coinvolgimento degli stakeholders che, a tale "oggetto", assegnano significato. La valutazione non può basarsi dunque «su pre-saperi, pre-giudizi, e invece deve ricercare una comprensione contestuale e su misura» (ivi, p. 68). Secondo l'autore (2006, p. 47), «la partecipazione in valutazione non è e non deve essere una scelta ideologica; si tratta di una necessità metodologica. Non posso valutare seriamente un evaluando¹ se non lo comprendo; non posso comprenderlo se non inserirlo nel suo contesto, e contesto significa le persone che li vivono e agiscono e i loro pensieri, priorità, bisogni, interessi».

Anche in altra prospettiva, considerando l'ambito della Pubblica Amministrazione, in letteratura si ritrova la valorizzazione della partecipazione del cittadino-utente ai processi valutativi. Come riporta Tomei (2010), le esigenze di "control-

1 Tale termine viene proposto da Bezzi come traduzione italiana del corrispondente inglese "evaluand", che si riferisce a qualsiasi soggetto di una valutazione, tipicamente un progetto, un programma, un servizio, piuttosto che una persona.

lo" gestionale interno ed esterno delle amministrazioni pubbliche hanno, ultimamente, oscurato quella funzione ermeneutica della valutazione che permetterebbe di costruire e ricostruire le azioni pianificatorie, rendendo la valutazione uno spazio laboratoriale «di azione-e-riflessione pubblica, in un'epoca (come l'attuale) caratterizzata invece dalla pressoché completa divaricazione fra istituzioni e sfera della vita quotidiana» (ivi, p. 6). In tal senso inoltre, l'autore richiama la necessità che il riferimento alla partecipazione superi quella visione troppo restrittiva e formale che fa della partecipazione stessa un atto "passivo" da parte del cittadino-utente, chiamato solo a un mero controllo della trasparenza e della responsabilità dell'azione pubblica. La valutazione dovrebbe invece rappresentare il luogo della partecipazione attiva del cittadino alla definizione dell'agenda politica e delle deliberazioni riguardanti i processi e le procedure di assunzione di pubbliche decisioni.

Assumendo un punto di vista più strettamente pedagogico, la necessità che la valutazione non possa prescindere dal coinvolgimento degli stakeholder risulta evidente quando si assuma, in chiave costruzionista (Holstein & Gubrium, 2008), che la "qualità" non rappresenti una proprietà dell'oggetto da valutare, ma piuttosto una costruzione sociale delle persone che assegnano significato a, e costituiscono, l'evaluando.

In effetti, secondo Stake (1999, p. 1),

Noi possiamo pensare alla qualità come una proprietà dell'evaluando o come una costruzione delle persone che ne fanno esperienza. Per rispondere adeguatamente ai diversi tipi di stakeholder, noi valutatori dobbiamo indagare in entrambi i sensi, definendo la qualità sia come intrinseca all'oggetto valutato, sia come risultato dell'esperienza delle persone. [Tuttavia] dalla mia prospettiva politico-filosofica, per offrire il miglior servizio alla società, noi dovremmo fare onore alla percezione umana, favorendo un concetto di qualità come costruzione, piuttosto che come proprietà. Ancor di più, ritengo che l'aderenza al solo concetto di qualità come proprietà intrinseca dell'evaluando sia una rappresentazione fuorviante della qualità.

Guardando specificamente ai contesti scolastici, una posizione in linea con quella dei precedenti autori è assunta da chi ritiene che le attuali pratiche di valutazione della qualità del sistema scolastico siano fondate su costrutti poco o per niente rappresentativi dei punti di vista degli stakeholder delle comunità scolastiche e in particolare degli studenti. In quest'ultima prospettiva, McNess (2006) riflette sul fatto che la definizione di qualità, così come espressa dalla normativa ufficiale e formalizzata nei discorsi di politica scolastica possa non corrispondere agli obiettivi e alle aspirazioni dei singoli insegnanti e, soprattutto, accordarsi con le idee di "qualità della scuola" dei ragazzi. In effetti, già quasi quindici anni orsono, Levin (2000) notava che, laddove la letteratura sul *management* scolastico evidenziava l'importanza di assegnare un ruolo maggiormente significativo a insegnanti e genitori, in questi stessi dibattiti le posizioni degli studenti erano generalmente poste ai margini. Ancora oggi quest'inosservanza sembra generalmente persistere; come conferma Sargeant (2013, p. 1) «Nonostante la crescente evidenza del suo valore, in molti ambiti della scuola e della società, la voce dei ragazzi rimane inascoltata».

In tal senso va sicuramente rilevata, in contesto europeo, una certa iniziale sensibilità di alcuni paesi rispetto alla necessità che anche i ragazzi siano ascoltati in relazione ai processi di insegnamento e valutazione delle scuole. In Inghilterra ad esempio, i protocolli di valutazione dell'OFSTED prevedono, in fase di ispezione, una focalizzazione sui bisogni e sui punti di vista degli studenti (cfr. OF-

STED, 2014) e in Italia, il recente D.P.R. n. 80 del 2013, che istituisce il Sistema Nazionale di Valutazione sembrerebbe presumere, sulla scorta dei processi di sperimentazione precedentemente messi in atto dall'Invalsi, quali VALeS e VSQ (Valutazione e Sviluppo della Qualità), che durante il processo di valutazione esterna condotto dagli ispettori, gli studenti siano considerati fonti d'informazione, insieme agli insegnanti e al personale scolastico, dei processi in atto nella scuola.

Tali iniziative sicuramente rappresentano un passo avanti delle politiche educative verso una visione della scuola come "bene comune" e oggetto condiviso e condivisibile da adulti e giovani, valutabile, dunque, in modo co-partecipato. Siamo tuttavia dell'idea che prendere in considerazione gli studenti solo nella fase finale di un processo – messo in atto, organizzato, gestito, deciso "dall'alto" e costruito su presupposti completamente definiti dagli adulti, perlopiù esterni alla scuola – non rappresenti un vero cambiamento di prospettiva. La *partecipazione* ai processi valutativi da parte degli studenti ci pare altra cosa. Coerentemente con le posizioni precedentemente presentate, concordiamo, in tal senso, con Batlsee (2008) sul fatto che il significato del termine "partecipazione" non possa ridursi a quello riferito alla semplice azione del "prendere parte" a un processo o a un contesto, secondo una qualsiasi modalità. Esso riguarda invece la possibilità dei partecipanti di esercitare il proprio *diritto di parola* all'interno di tale situazione, in modo tale che ciò vada a determinare le decisioni che riguardano la vita delle stesse persone che vi partecipano.

3. La ricerca empirica

In relazione al framework teorico discusso, noi tre ricercatrici di tre diverse università una italiana, una inglese, e una francese abbiamo condotto una ricerca empirica orientata a dare voce agli studenti di tre contesti geografici europei, con lo scopo di identificare possibili indicatori di valutazione della qualità della scuola, rispettosi delle idee degli studenti, in prospettiva sovranazionale-europea.

I due obiettivi che hanno guidato il nostro lavoro sono stati i seguenti:

- Mettere in luce le idee di "buona scuola" degli studenti di tre scuole secondarie di primo grado in tre contesti nazionali diversi;
- Far emergere, assumendo un punto di vista comparativo, elementi comuni ai tre contesti in modo da evidenziare le dimensioni che maggiormente caratterizzano il costrutto di "buona scuola" al di là delle differenze nazionali.

Le prospettive degli allievi sono state indagate attraverso un questionario a risposta aperta volto a esplorare la questione: quali dimensioni caratterizzano per i ragazzi una buona scuola"?

3.1. Metodo e procedure

La ricerca è stata svolta all'interno di tre contesti scolastici appartenenti a tre cittadine di medie dimensioni dei tre paesi d'attività delle ricercatrici. Le scuole individuate rappresentano tre contesti scolastici "tipici" dei paesi di cui fanno parte: un collège francese pubblico alla periferia di Parigi, una scuola media inferiore pubblica del Nord est d'Italia, una boy's school inglese di una cittadina dell'Essex (cfr. Tab. 1). Va rilevato anche che le tre nazioni individuate per la raccolta dei dati non sono solo paesi rappresentativi di tre importanti identità nazionali del-

la Comunità europea, ma anche caratterizzati da tre differenti sistemi nazionali di valutazione delle scuole e – come precedentemente accennato – di coinvolgimento degli studenti in tale processo.

Paese	Scuola	Classi coinvolte	Studenti	Ricercatori
F: Francia cittadina medie dimensioni, Francia del Nord	Collège 11-15 anni	3ème, 4ème, 5ème, 6ème	130 Questionari, f=65, m= 59	Colinet S., Université de Cergy-Pontoise (FR)
I: Italia: cittadina medie dimensioni, Italia Nord-est	Media 11-14 anni	Ia, IIa e III media	145 Questionari, f= 72, m= 73	Grion V. and Grosso M., Università di Padova (IT)
E: Inghilterra: cittadina di medie dimensioni, Est dell'Inghilterra	Low- Secondary 12- 15 anni	Y7, Y8, Y9	m=146 (Boys' school)	Devecchi C., University of Northampton (UK), Grion V., Università di Padova (IT)

Tab. 1: Caratteristiche dei tre gruppi nazionali di studenti partecipanti alla ricerca

Nel rispetto delle norme etiche della ricerca (Cohen, Manion, Morrison, 2007), ciascuna di noi ricercatrice nel proprio paese ha preso accordi con lo staff dirigenziale delle tre diverse scuole e ha dedicato una giornata di visita alle stesse, con il duplice scopo di familiarizzare con i contesti d'indagine e di presentare la ricerca e i suoi scopi agli studenti. In queste occasioni è stato acquisito il consenso informato alla partecipazione ed è stato assicurato l'anonimato. Gli studenti sono stati infine avvisati della loro libertà di scegliere quali e quante informazioni includere nel questionario che sarebbe stato loro successivamente somministrato.

Dopo questa prima fase, a circa 150 studenti per ciascun paese, compresi in una fascia d'età che va dagli 11 ai 16 anni, è stato somministrato un questionario con uno stimolo aperto: "Che cos'è per te una buona scuola?".

In una "normale" giornata di lezione, all'interno di ciascuna classe è stato dedicato uno specifico tempo alla compilazione del questionario, che è avvenuta alla presenza del ricercatore, a disposizione dei ragazzi in caso di necessario supporto procedurale.

Le modalità scelte, e in particolare lo stimolo aperto e la massima libertà di risposta lasciata ai partecipanti, avevano lo scopo di «catturare l'autenticità, la ricchezza, la profondità delle risposte, l'onestà, la spontaneità, [che rappresentano] caratteri distintivi della ricerca qualitativa» (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 330).

Nella prima fase di analisi, i dati sono stati trattati separatamente: ciascuna ricercatrice ha lavorato sui dati raccolti nel proprio paese. Tale scelta è stata concordata al fine di tener conto dei differenti contesti culturali coinvolti: conducendo separatamente la prima codifica si è cercato di ridurre il rischio di perdere le specificità socio-culturali e i dettagli emergenti dai testi. Facendo riferimento a un approccio di codifica *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967; Tarozzi, 2008), senza fare riferimento perciò ad alcun framework precedentemente definito, dopo una serie di letture successive per «fissare i propri temi chiave e, di conseguenza, dipingere un quadro dei presupposti e dei significati che costituiscono la realtà culturale [indagata]» (Peräkylä, 2005, p. 870), si è proceduto all'analisi orientata a trarre dai testi, i codici e quindi le categorie rappresentative delle dimensioni caratterizzanti la "buona scuola" nella prospettiva degli studenti.

A questa prima fase sono seguiti una serie d'incontri delle ricercatrici, in vi-

deconferenza e in presenza, al fine di confrontarsi sul lavoro di analisi – sui codici individuati, sugli schemi elaborati da ciascuna – focalizzando l’attenzione, di volta in volta, su uno, due o tutti i tre set di dati con lo scopo di procedere a triangolazione dei punti di vista. Alla fine di questa fase, ciascuna delle tre ricercatrici, individualmente, ha prodotto un report dettagliato del lavoro di analisi e dei risultati ottenuti nel singolo paese di appartenenza.

La prolungata e impegnativa fase finale di analisi è stata condotta da una delle tre ricercatrici, ideatrice e coordinatrice del progetto, che ha proceduto alla lettura e riletture dei tre rapporti di ricerca e il loro ulteriore confronto con i tre set di dati (nelle tre lingue originali), in modo tale da individuare i concetti-chiave emergenti, *comuni ai tre contesti*. Lo sforzo, in quest’ultima fase, è stato quello di trovare un equilibrio fra due esigenze metodologiche: quella di rimanere il più possibile aderenti ai dati e ai report iniziali, evitando di appiattire o annullare le specificità, e quella di far emergere gli elementi comuni fra i tre contesti; ciò in relazione all’interesse primo della ricerca, ossia quello di identificare possibili indicatori di valutazione della qualità della scuola, rispettosi delle idee degli studenti, in prospettiva sovranazionale-europea.

3.2. Risultati

Le nostre analisi, focalizzate, come affermato, sulle comunanze fra i tre contesti, ci hanno permesso di individuare innanzitutto due concetti-chiave a definizione della “buona scuola” secondo la prospettiva dei ragazzi (cfr. Fig. 1).

Il primo concetto-chiave riguarda la qualità l’insegnante: una buona scuola viene identificata come quella dove ci sono “buoni” insegnanti; etichetta, quest’ultima, assegnata dai ragazzi in base soprattutto a due aspetti che sono stati da noi categorizzati come: “qualità umane-relazionali” dell’insegnante e “abilità pedagogico-metodologiche”.

Il secondo concetto-chiave riguarda la qualità della scuola come sistema, definita secondo tre categorie: clima scolastico, gamma e qualità delle attività formative, elementi fisico-architettonici e di servizio della scuola.

Va rilevato che tali concetti-chiave non rappresentano dimensioni dai confini ben precisi e definiti; essi fanno riferimento a categorie che, in certi casi, s’intrecciano e si sovrappongono. Considerando, ad esempio, il clima scolastico, i ragazzi richiamano anche alcune caratteristiche dell’insegnante, quali i suoi atteggiamenti nei confronti dei ragazzi in difficoltà ecc., così come, parlando dei “bravi” professori, i ragazzi fanno riferimento a dimensioni che riguardano la scuola in generale come il “clima scolastico coinvolgente” che i professori sanno creare

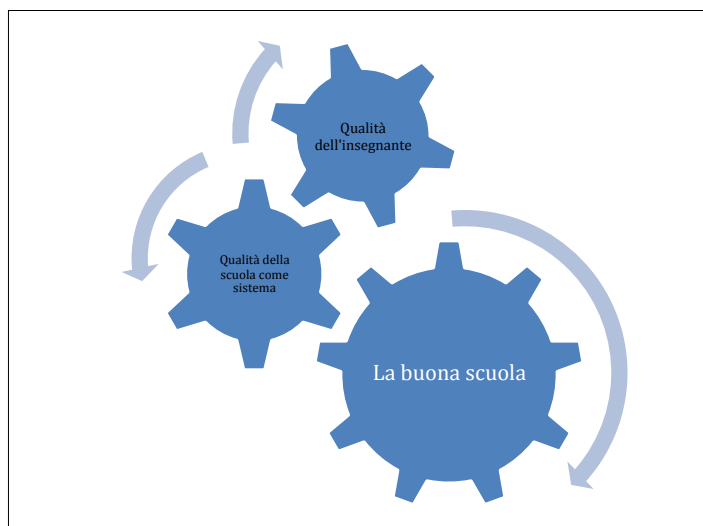


Fig. 1: I due concetti-chiave che definiscono la “buona scuola” nelle prospettive dei ragazzi dei tre paesi

Il “buon insegnante”

In my opinion, I think a good school is mostly determined by the teachers. If the teachers are very informative, interesting and fun, then the school will be a much happier place [E, Y 9].

Une bonne école pour moi c'est des profs qui sont là pour les élèves [F, 4ème].

Una buona scuola é dove gli insegnanti sono bravi [I, IIa]

Riguardo al primo concetto-chiave, “il buon insegnante”, emerge evidente, dai testi dei ragazzi, che la figura del docente rappresenti una variabile fondamentale per la definizione della “buona scuola”. In effetti, soprattutto nei testi degli italiani e degli inglesi vi è almeno un riferimento all’insegnante nella quasi totalità dei casi e tale riferimento compare frequentemente come primo degli elementi citati per definire la “buona scuola”.

Va rilevato che, pur facendo riferimento a una serie ampia di aree di competenza dei docenti – disciplinari, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali – gli studenti dei tre paesi sembrano accordarsi su una figura di docente caratterizzata da alcune precise dimensioni, comunemente considerate importanti.

Il "buon insegnante"			
Paesi	E	F	I
Capacità relazionali	<i>friendly, helpful and approachable</i>	<i>Encourageant, compréhensif et attentionné vis-à-vis de ses élèves.</i>	Guarda alle persone, capisce gli alunni, li ascolta, disponibile
Preparazione disciplinare	<i>Knowledgeable, passionate</i>	<i>Compétent dans son enseignement, qui sache motiver les élèves, en leur donnant l'envie d'apprendre</i>	Bravi professori, che spieghino bene e in modo appassionante
Gestione della classe	<i>Friendly but firm</i>	<i>Strict mais sans excès</i>	Severa, ma mettendo a proprio agio gli alunni

Tab. 2: Dimensioni che caratterizzano il concetto-chiave del buon insegnante nella prospettiva dei ragazzi

Innanzitutto, ciò che sembrerebbe significativo nella definizione di un bravo docente si riferisce alle sue capacità umano-relazionali, ossia quelle di instaurare un buon rapporto con i ragazzi e di dimostrare un atteggiamento comprensivo e supportivo, a volte anche allegro – *des professeurs qu'ils sourissent, qu'il rigole de temp en temp* [F, 3ème] –, soprattutto nelle situazioni di difficoltà. I ragazzi inglesi lo definiscono *friendly, helpful and approachable*, i francesi, *encourageant, compréhensif et attentif à ses élèves*, gli italiani spiegano che un bravo professore è colui che “non guarda solo ai voti, ma anche alle persone”, “capisce se gli alunni hanno problemi”, “colui che ascolta” ed è “disponibile verso gli alunni”, che “spiega più volte se non capisci”.

Una seconda dimensione valorizzata dagli studenti è quella riferita alla preparazione disciplinare; caratteristica che, nella definizione del buon insegnante, gli allievi, non considerano come valore in sé, ma piuttosto come prerequisito fondamentale per essere in grado di spiegare in modo chiaro, motivando gli alunni. La motivazione, che i ragazzi definiscono in modo vario, come “simpatia del docente”, “capacità di trasmettere passione”, “di capire i loro interessi”, ecc. viene considerata un elemento fondamentale per sviluppare e migliorare l'apprendimento.

Come riferiscono i ragazzi:

a key component of a successful school is not only dedicated teachers, but teachers who are knowledgeable and know how to get the knowledge across and connect with the pupils. [E, Y9].

... the teachers should make the lessons interesting rather than just making students recite things [E, Y7]

Des professeurs compétants qui savent bien enseigner à leurs élèves [F, 3ème]

...des professeurs qui nous motivent qui soient là dès que nous avons besoin d'eux, qui sourient, qui rigolent de temps en temps [F, 3ème]

Not only academically oriented,
but friendly and supportive

... i professori devono essere bravi, capire se gli alunni hanno problemi e ripetere quando non capiscono qualcosa [I, Ia].

... professori bravi che ascoltano anche quello che piace agli alunni [I, Ia]

Bravi professori che spiegano bene e in modo appassionante [I, IIa]

Una terza dimensione che sembra accomunare ancora l'idea del "buon insegnante" degli alunni dei tre paesi riguarda la capacità dell'insegnante di gestire la classe mantenendo un clima ordinato, ma non eccessivamente severo e punitivo. Tale dimensione s'incrocia profondamente con quelle caratterizzanti la scuola, contesto in cui, come di seguito si andrà evidenziando meglio, gli allievi ricercano, appunto, un clima sereno e disteso.

I ragazzi inglesi e italiani, ma anche, pur con meno enfasi, quelli francesi, ritengono che in una buona scuola

You need a teacher that [...] can also keep control over a group of children. The teacher shouldn't be so strict so that they scare the student but they should be firm and, when required, make them calm down. [E Y7]

I think that a good school should have friendly but firm teachers, a bully free zone and students that can feel safe. [E, Y8]

...deve avere professori buoni, che non terrorizzano gli studenti, ma li fanno sentire tranquilli, così sono anche più contenti di andare a scuola [I, IIIa]

Deve avere professori bravi che spiegano chiaramente e che sono severi in modo che non ci sia confusione in classe quando spiegano. Deve essere un posto dove fare tante nuove amicizie e stare sereni in compagnia [I, Ia]

...une enseignante qui nous aide en classe sans nous contrôler [F, 6ème]

La "buona scuola come sistema"

Rilevando le caratteristiche della buona scuola i ragazzi richiamano, come discusso, sia qualità umane che professionali dell'insegnante, ma nello stesso tempo identificano anche caratteristiche generali della scuola come sistema complesso, composto da diverse componenti. In tal senso gli studenti dei tre paesi fanno riferimento a dimensioni riferite: a) alla qualità dell'insegnamento/apprendimento; b) alla qualità del clima scolastico e delle relazioni sociali interne alla scuola; c) alle caratteristiche fisiche e architettoniche dell'edificio (cfr. Tab. 3)

La "buona scuola come sistema"			
Paesi	E	F	I
Insegnamento-apprendimento	<i>Active and enjoyable, involving creative work</i>	<i>Intéressant pour les élèves, motivant</i>	Inclusivo, supportivo, coinvolgente, incoraggiante
Clima scolastico	<i>Friendly and supportive. Joyful and fun environment. Relaxed atmosphere that everyone feels welcome in.</i>	<i>Avec une bonne ambiance. Qui procure de la joie. Respect réciproque des uns des autres.</i>	Clima di benessere e di serenità con gli altri. Un clima in cui sentirsi tranquilli.
Caratteristiche fisiche-architettoniche e servizi	<i>Good equipment and extracurricular activities (clubs)</i>	<i>Bien équipée, agréable (décoration...), propre, Horaires variables.</i>	Con tanti laboratori, pulita, con strutture "nuove" e attività extracurricolari pomeridiane

Tab. 3: Dimensioni che caratterizzano il concetto-chiave della "buona scuola come sistema" nella prospettiva dei ragazzi

Riguardo alla prima di queste dimensioni-chiave, gli studenti paiono condividere l'idea che l'insegnamento dovrebbe essere caratterizzato da metodi attivi e motivanti; da un approccio "learning by doing"; da attività non solo strettamente e meramente curricolari. Come essi affermano con molta "lucidità pedagogica",

I believe that a good school is one which appreciates all forms of intelligence, it encourages development in all subjects; not just the ones which are seen as being more academic. [E, Y9]

Inside classes, I think that the learning involved should be active and not just reading and doing questions out of a text book. I think this because when I am doing something active, like a game, or a quiz, then I am having fun, and therefore learning at the same time, because if I am bored I do not take things in as well. [E, Y9]

Tuttavia, ciò che emerge in modo maggiormente evidente riguarda soprattutto il "clima" scolastico, quella che ci sentiamo di definire la dimensione maggiormente importante per i ragazzi. La scuola deve rappresentare "a friendly environment"; "une bonne ambiance" dove "si possono fare nuove amicizie", "si sta bene e si va sereni", ci si diverte lavorando; una scuola inclusiva, supportiva, dove sentirsi sicuri.

I ragazzi enfatizzano la necessità che ci sia rispetto reciproco fra le persone e buone relazioni fra compagni e con gli insegnanti. Nello stesso tempo sono anche consapevoli che il loro stesso comportamento può rendere spiacevole il clima e far perdere tempo:

Une bonne école c'est avoir des élèves sérieux qui ne bavardent pas, que les professeurs ne perdent pas de temps à disputer les élèves et qu'on gagne du temps sur le programme de l'année [F, 3ième].

I think a school is only good with the right behaved students that have a positive attitude towards learning. [...] same with the students or should be

Not only academically oriented,
but friendly and supportive

polite to their teachers as they give up their time to help teach them, whether in lessons or spare time such as break and lunch. [E, Y8]

Mettono inoltre in luce l'importanza che ci si possa esprimere liberamente e che non vi siano situazioni di bullismo o di razzismo:

Une bonne école est pour moi [...] un petit peu de liberté d'expression, pas trop stricte, avec un juste milieu [F, 3ème].

Students should be able to express their own opinion and be able to learn and work without being disturbed and prevented. [E, Y8]

Un'ultima dimensione-chiave emergente riguarda la struttura scolastica, particolarmente citata soprattutto dagli studenti italiani e francesi. I ragazzi condividono l'idea che una buona scuola dovrebbe essere caratterizzata anche da un edificio esteticamente curato, da spazi funzionali e da servizi, quali laboratori, mensa, servizi igienici e attività di doposcuola, adeguati.

...will also require outstanding extracurricular activities such as afterschool clubs and lunchtime clubs. [E, Y7]

I also think it should have a variety of sports for P.E and for games (outdoor P.E). [E, Y7]

...un établissement plus coloré comme le collège Z !!! [F, 6ème]

Une bonne école est une école où les élèves travaillent dans de bonnes conditions [F, 6ème]

...attrezzata di laboratori per imparare le lingue e ad usare i computer [I, Ia]

...bei laboratori e attività di pomeriggio, come il gruppo di teatro...[I, IIa]

3.3. *Discussione dei risultati*

La lettura dei risultati di ricerca permette di rispondere a questioni fondamentali quali per esempio: quali sono le aspettative degli studenti rispetto ai loro insegnanti? Quale ritengono sia il fine della scuola? Cosa ricercano e si aspettano di trovare in essa?

Pare in tal senso interessante riflettere sul fatto che, al di là delle differenze, i ragazzi condividano alcuni specifici aspetti, nella definizione di una "buona scuola": ci riferiamo all'occorrere frequente di categorie riferite alle qualità "relazionali" dell'insegnante e di quelle "sociali/socializzanti" della scuola, citate in modo più frequente e maggiormente condiviso dai ragazzi dei tre paesi rispetto a quelle riferite alle potenzialità "accademiche" della stessa. È interessante ad esempio, sottolineare come i ragazzi reputino importanti, per definire "buona" una scuola, anche le attività extracurricolari – ad es. i clubs per gli inglesi e le attività pomeridiane quali "il gruppo del teatro" per gli italiani – come strumenti per stare assieme e rendere maggiormente "piacevole" e socializzante la frequenza scolastica.

Ne emerge un concetto di "buona" scuola molto vicino a quello che Gray et al. (2011) definiscono "supportive school" enfatizzando il peso del "clima sociale", come aspetto fondamentale di una scuola che voglia assicurare il benessere

sociale ed emotivo degli allievi e, conseguentemente, lo sviluppo di identità positive, soprattutto in età adolescenziale.

Su tale risultato sembra interessante ragionare seguendo due direzioni.

La prima riguardante le pratiche messe in atto da molti degli attuali sistemi occidentali di valutazione nazionale della qualità delle scuole, i quali, basandosi su visioni “adulte” e “tradizionali” del sistema scolastico, paiono generalmente porre molta attenzione, nella valutazione della qualità, ad aspetti legati ai “risultati”, considerati in termini di performance degli alunni in prove di tipo squisitamente cognitivo, perdendo di vista altri elementi, ritenuti invece di grande significato non solo dai ragazzi (della nostra ricerca), ma anche da ricercatori in campo educativo (Gray et al., 2011; Schaps, 2005). Requisiti come il clima socio-relazionale, il benessere socio-affettivo dei giovani, la capacità di “cura” messo in campo dalla scuola sono indicatori generalmente troppo poco considerati nella valutazione di qualità. In tal senso non va taciuto che un sistema scolastico “maturo” come quello olandese comprende proprio fra gli indicatori di qualità scolastica elementi molto simili a quelli emersi nella nostra ricerca; fra questi ad esempio “i processi di insegnamento supportivi”, il “clima sano e supportivo”, l’“assistenza e la cura per gli alunni con difficoltà” (Scheerens, 2014). Non va nemmeno dimenticato che temi come la salute dei ragazzi nelle scuole, intesa come felicità e benessere degli stessi, sono oggi fra i focus di maggiore interesse dell’agenda politica europea e oggetto di studi sempre più ampi non solo in campo pedagogico (Davoine, 2012; Fouquet- Chauprade, 2013).

La seconda direzione di ragionamento si orienta a considerare il valore dell’*ascolto* di coloro che fanno parte del contesto scolastico, e lo conoscono probabilmente meglio di chiunque altro attore, visto il tempo di vita trascorso al suo interno: a noi pare che i risultati della ricerca dimostrino come gli studenti siano in grado di svolgere considerazioni pertinenti e profonde rispetto alla valutazione di qualità dell’insegnamento e della scuola e di quanto queste possano rappresentare punti di vista “altri” di cui tenere conto nei contesti di presa di decisioni e di riforma dei sistemi scolastici. Ci pare questo, dunque, un risultato che va verso la legittimazione di un ruolo maggiormente attivo e significativo dei ragazzi nell’ambito dei processi di *management* della scuola.

Un’ulteriore riflessione va fatta specificamente in relazione allo specifico sistema valutativo italiano, completamente privo di qualsiasi forma di valutazione degli insegnanti. Di fronte al peso che i ragazzi assegnano a questi attori nella definizione della buona scuola, tale mancanza ci pare possa essere considerata una lacuna ancor più grave di quanto già la si consideri in relazione alle analisi che da anni il mondo della ricerca educativa propone in tal senso.

Va infine rilevato che, nonostante i dati permettano di evidenziare delle comunianze fra le prospettive degli studenti dei tre paesi, ed è in questa direzione che la nostra analisi si è mossa, ne emergono anche evidenti differenze² che rispecchiano non solo il contesto geografico di appartenenza dei ragazzi, e perciò la situazione culturale, sociale, normativa proprie di ciascun paese, ma anche la più specifica tipologia di scuola in cui i dati sono stati raccolti. In particolare sono da tenere presenti le caratteristiche della scuola inglese che, a differenza di

2 Per ragioni di spazio e soprattutto di focus dell’articolo, si ritiene di non dover trattare qui la presentazione e la discussione delle differenze emerse, che pure si ritengono interessanti e significative in relazione ad una diversa riflessione rispetto a quella qui proposta.

quelle italiana e francese, si contraddistingue per la selezione degli studenti in ingresso, per la presenza di popolazione solo maschile e per la pressante richiesta di alte prestazioni lungo tutta la carriera scolastica.

Fra le prospettive della ricerca possiamo segnalare che una lettura dei dati in ottica diversa da quella assunta potrebbe condurre alla costruzione di un quadro di pratiche effettivamente presenti nelle scuole, testimoniate dalle genuine parole dei ragazzi. Nella definizione di un “bravo professore” nel contesto inglese, ad esempio, si ripetono spesso frasi simili alla seguente: “... *teachers with good knowledge about the subjects they teach, rather than just reading out of the book*”. Se ne potrebbe dedurre che l’esperienza d’insegnamento come “lettura dal libro” risulti una pratica abbastanza adottata nella scuola di appartenenza di questi ragazzi. Nello stesso modo, il frequente richiamo alla necessità di un insegnamento “più legato alla pratica” nel contesto italiano, ci permette di dipingere una realtà scolastica in cui gli aspetti teorici risultano predominanti, fino ad essere considerati eccessivi, rispetto a forme d’insegnamento maggiormente “basato sull’esperienza”.

Flutter e Rudduck scrivevano già 10 anni orsono che ascoltare gli studenti e capire le loro prospettive permette di focalizzare l’attenzione sulle “realtà percepite”, tanto importanti poiché «...come le cose sono è spesso meno rilevante di come le persone pensano – o percepiscono – le cose siano [...] poiché sono queste realtà “percepite” che danno forma e significato alla vita e alle azioni della gente» (Flutter & Rudduck, 2004, p. 6).

Coerentemente con quanto sostenuto dalle due autrici, i nostri risultati ci dimostrano come gli studenti possano rappresentare preziose *fonti d’informazione* nei contesti di dibattito sulla qualità della scuola e sulle modalità per migliorare le pratiche d’insegnamento/apprendimento. I loro commenti si sono rivelati precisi, puntuali e ricchi di spunti di riflessione pedagogica.

A nostro parere, però, gli stessi risultati ci permettono di assumere una posizione ancor più radicale. Riteniamo che gli studenti possano essere considerati, oltre che fonti d’informazione, anche “esperti” nell’ambito dei discorsi sulla scuola; in tal senso legittimati a condividere i tavoli di discussione sulla riforma della stessa. Condividiamo perciò con Fielding (2013), l’idea che i ragazzi possano rappresentare “agenti radicali di cambiamento” della scuola e che alla loro piena e legittima collaborazione sia necessario guardare per perseguire un reale svecchiamento e miglioramento delle pratiche scolastiche, a tutti i livelli.

Conclusioni

Come rilevato altrove (Grion & De Vecchi, 2014) la necessità di coinvolgere ragazzi e ragazze nei processi decisionali che li riguardano è stata recentemente ribadita dal Consiglio d’Europa attraverso la Raccomandazione a favore degli Under 18. Con tale norma si rileva che il diritto di bambini e ragazzi ad essere ascoltati e presi sul serio sono aspetti fondamentali per la dignità umana e lo sviluppo di ognuno. Vi si sottolinea perciò l’importanza di promuovere la partecipazione attiva dei bambini e ragazzi in tutti gli aspetti della vita scolastica attraverso metodi formali e non formali (CM/Rec, 2012, 2).

Avendo fondato su tale principio la nostra ricerca, ci sembra di poter concludere che i risultati dimostrino quanto, in effetti, i ragazzi, chiamati a partecipare – in questo caso semplicemente offrendo la loro opinione sulla “buona scuola” – siano in grado di farlo con pertinenza e lucidità. In tal senso essi danno ragione e vanno a rinforzare le tesi di chi, come molti degli autori citati inizialmente, sostengono l’idea che la leadership scolastica debba essere legittimamente este-

sa agli allievi, non solo poiché essi sono portatori di una visione diversa da quella adulta rispetto a quello che succede nelle aule scolastiche, ma anche perché essi sono in grado di offrire riflessioni pertinenti e profonde.


D'altra parte, finalità della scuola dovrebbe essere quella di formare cittadini attivi, persone in grado d'inserirsi in modo costruttivo e produttivo nei contesti sociali, politici, culturali. Riteniamo che questo non possa efficacemente ed effettivamente realizzarsi attraverso sistemi che continuano a considerare gli studenti semplicemente degli "utenti" e non *effettivi partner*, corresponsabili della costruzione e della gestione dei processi formativi.

È proprio in tal senso che, focalizzando l'attenzione sugli specifici contesti scolastici coinvolti in questa ricerca, seguendo l'appello di Fielding (2013, p. 63) al perseguimento di un «approccio "trasformativo e trasversale", all'interno del quale le voci di studenti, docenti e degli altri attori significativamente coinvolti nel processo educativo, costruiscono modi di lavorare con funzione emancipatoria per gli studenti, sia a livello di processo che di risultato», ci aspettiamo che le nostre azioni all'interno delle scuole incoraggino gli studenti a riflettere maggiormente sui propri punti di vista sulla scuola, e gli insegnanti a favorire una partecipazione più attiva e profonda dei ragazzi, facilitando in tal modo la realizzazione di processi sempre più autenticamente democratici all'interno dell'istituzione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Angus, L. (2006). Educational leadership and the imperative of including student voices, student interests, and students' lives in the mainstream. *International Journal of Leadership in Education*, 9, 4, 369–379.
- Batseer, J. R. (2008). *Informal Learning in Youth Work*. London: Sage.
- Berger, E., & Ostinelli, G. (2006). *Autovalutazione d'Istituto. Istruzioni per l'uso*. Roma: Carocci.
- Bezzi, C. (2006). *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: Franco Angeli.
- Broadfoot, P. (2007). *An Introduction to Assessment*. New York: Continuum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education. (Sixth Ed.)*. Oxon: Routledge.
- Commissione Europea (2013). *The young generation in an innovative, inclusive and sustainable europe H2020-Young-Society-2014. Topic: Societal and political engagement of young people and their perspectives on Europe*. Available at <http://ec.europa.eu/research/participants/portal/desktop/en/opportunities/h2020/topics/2097-young-5a-2014.html#tab1> [11.11.14].
- Commissione Europea (2014). *Erasmus Plus. Programme Guide*. Version 1: 01-01-2014.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31, 4, 3-14.
- Cook-Sather, A. (2007) What Would Happen If We Treated Students as Those With Opinions That Matter? The Benefits to Principals and Teachers of Supporting Youth Engagement in School. *NASSP Bulletin*, 91, 4, 343-362.
- Cook-Sather, A. (Ed.) (2009). *Learning from the Student's Perspective. A Sourcebook for Effective Teaching*. London: Paradigm Publishers.
- Davoine, L. (2012). *Economie du bonheur*. Paris: La Découverte.
- Fielding M. (2013). Gli studenti: agenti radicali di cambiamento. In V. Grion, & A. Cook-Sather (A cura di.). *Student Voice. Prospettive Internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 62-82). Milano: Guerini.
- Fielding, M. (2001). Students as radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2, 123–141.

- Fielding, M. (2012), Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy, *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils. What's in it for Schools?* Oxon: Routledge.
- Fouquet-Chauprade, B. (2013). L'ethnicité au collège: bien-être et effet de contexte. *Sociologie*, 4, 4, 431-449.
- Fullan, M. G. (1991). The meaning of educational change. In M. G. Fullan, *The new meaning of educational change* (pp. 30-46). New York: Teachers College Press.
- Gemma, C. (2011). *Scrittura e memoria. La parola allo studente*. Trento: Erickson.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub.Co.
- Gray, J. Galton, M., McLaughlin, C., Clarke, B., & Symonds, J. (2011). *The Supportive School. Wellbeing and Young Adolescent*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Grion, V. (2013). Partecipazione e responsabilità nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo d'istruzione (pp. 136-154). In V. Grion, A. Cook-Sahter (Eds.), *Student Voice. Prospettive Internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grion, V., & De Vecchi, G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa, *Educational Reflective Practices*, 1.
- Grion, V., & Grosso, M. (2012), Valutare la qualità della scuola. Centralità del punto di vista degli studenti. *Rivista della Società Italiana di Ricerca Didattica, Italian Journal of Educational Research*, Special issue, V, 157-172.
- Holstein, A., & Gubrium, J. F. (Eds.) (2008). *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press.
- Levin, B. (2000). Putting Students at the Centre in Education Reform. *Journal of Educational Change*, 1, 155-172.
- Mc Ness, E. (2006). Nous écouter, nous soutenir, nous apprendre: a comparative study of pupils' perceptions of the pedagogic progress. *Comparative Education* 42 (4), 517-532.
- Ofsted (2014). *The framework for school inspection*. Available at <http://www.ofsted.gov.uk/resources/framework-for-school-inspection> [10.12.2014].
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. In N. K. Denzin, I.S. Lincoln (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research* (III ed.) (pp. 869-886). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Rudduck, J. & Flutter, Julia (2000). Pupil participation and pupil perspective: carving a new order of experience. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 75-89.
- Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (1996). *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?* London: David Fulton.
- Sargeant, J (2012). Prioritising student voice: 'Tween' children's perspectives on school success. *Education 3-13*, 1-11.
- Schaps, E. (2005). The Role of Supportive School Environments in Promoting Academic Success. In AAVV, *Student Health, Supportive Schools, and Academic Success* (pp. 37-56). Sacramento (CA): California Department of Education.
- Scheerens, J. (2014). *L'autovalutazione della scuola: una prospettiva internazionale*. Relazione presentata al Seminario "L'avvio del sistema nazionale di valutazione: presentazione del format del rapporto di autovalutazione". Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, Roma, 27 Novembre 2014.
- Slater, R. O. (2012). Developmental democracy, accountability and educational leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15, 3, 387-394.
- Smyth, J. (2006a). Educational leadership that fosters 'student voice'. *International Journal of Leadership in Education*, 9 (4), pp. 279-284.
- Smyth, J. (2006b). 'When students have power': student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9 (4), 285-298.
- Stake, R. (1999). *Representing Quality in Evaluation*. Available at http://education.illinois.edu/circe/Publications/Representing_Quality.pdf [11.11.14]
- Stobart, G. (2008). *Testing Times. The uses and abuses of assessment*. Oxon: Routledge.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tomei, G. (2010). Valutazione, cittadinanza, partecipazione. Le ragioni di un numero monografico (parte I). *Rivista trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1, 5-10.



Predizione della credenza di autoefficacia, dell'ansia e degli stili decisionali sui risultati universitari

Prediction of self-efficacy, anxiety and decision-making styles on the academic achievement

Anna Maria Murdaca

Università degli Studi di Messina / annamaria.murdaca@unime.it

Antonella Nuzzaci

Università degli Studi dell'Aquila / antonella.nuzzaci@univaq.it

Patrizia Oliva

Università degli Studi di Messina / patrizia.oliva@unime.it

Francesca Cuzzocrea

Università degli Studi di Messina / francesca.cuzzocrea@unime.it

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the effects of some selected variables (problem solving skills, efficacy beliefs, state/trait anxiety, test anxiety, decision-making styles and personality traits) on the achievement of undergraduate students. Participants were enrolled in the first year of the Bachelor's degree in Psychological Sciences and Techniques of the University of Messina and completed self-report questionnaires. The results showed that decision making styles have a greater impact on student performance, but also anxiety levels and emotional states during exams seem to play a significant predictive role in structuring study outcomes. This confirms the need to focus the attention of educational research, as well as cognitive and metacognitive factors traditionally linked to the learning process, on individual, emotional, and motivational aspects that seem to be strongly related to academic success, influencing the quality of study career.

L'obiettivo della presente ricerca è quello di verificare quali variabili tra quelle individuate (le abilità di problem solving, le credenze di efficacia, l'ansia di stato e di tratto, l'ansia da performance, gli stili decisionali e le dimensioni personologiche) abbiano maggiore incidenza sui risultati conseguiti da studenti universitari iscritti al primo anno del Corso di laurea triennale in Scienze Psicologiche e Tecniche dell'Università degli Studi di Messina. I risultati hanno evidenziato come il ruolo predittivo degli stili decisionali influenzino significativamente, più degli altri fattori selezionati, il rendimento degli studenti, il quale appare strettamente anche legato all'ansia e agli stati emotivi esperiti durante gli esami. Ciò conferma l'esigenza di focalizzare l'attenzione della ricerca educativa, oltre che sui fattori cognitivi e metacognitivi, storicamente legati al rendimento, sugli aspetti individuali ed emotivo-motivazionali che sembrano condizionare in maniera determinante il percorso formativo degli studenti.*

KEYWORDS

Metacognitive Skills, Decision-Making Styles, Anxiety, Exams, Academic Achievement, Educational Success.

Abilità metacognitive, Stili decisionali, Emotività, Ansia, Esami, Rendimento universitario, Successo universitario.

* Il paragrafo 4 è stato scritto da Anna Murdaca, il paragrafo 2 è stato scritto da Antonella Nuzzaci, il paragrafo 3 è stato scritto da Patrizia Oliva, mentre i paragrafi 1, 5, 6 e 7 sono stati scritti congiuntamente da Anna Maria Murdaca, Antonella Nuzzaci, Patrizia Oliva e Francesca Cuzzocrea.

1. Apprendere e studiare in contesto universitario

Apprendere e studiare sono due termini spesso trattati come sinonimi; in realtà sono molto lontani dall'esserlo, in quanto il concetto di apprendimento si presenta maggiormente esteso rispetto a quello di studio, anche se può dirsi speculare. Si apprendono infatti comportamenti, abitudini, conoscenze, reazioni emotive, condotte ecc. con modalità diverse che inducono a considerare l'apprendimento come una forma di elaborazione dell'informazione più estesa, costruttiva e ricostruttiva, dal momento che scaturisce dal paragone tra quanto di nuovo acquisito e quanto già conservato in memoria e nell'esperienza, e che strategicamente comporta un'attività specifica di elaborazione e conservazione delle acquisizioni da parte dell'individuo (Brooks & DuBois, 1995). Studiare invece è una particolare forma di apprendimento che ha come scopo l'apprendere in modo intenzionale (Anderson, 1978). La modificazione relativamente permanente del comportamento dello studente deriverà quindi da come il soggetto percepirà ed elaborerà gli stimoli in relazione all'interazione con i contesti e ambienti di apprendimento e dai fattori che concorreranno alla realizzazione del suo "essere" studente. Oltre all'analisi dei fattori cognitivi e non cognitivi, storicamente legati al rendimento, attualmente la ricerca educativa si sta orientando verso l'analisi delle abitudini e dei metodi di studio degli allievi, delle strategie che questi utilizzano, degli aspetti personali e motivazionali e di quanto sia possibile fare per migliorare le modalità di studio (Pellerey, 2003). All'interno di tale quadro interpretativo, l'apprendimento in contesto universitario richiede all'apprendente l'attivazione di competenze, risorse e abilità, atteggiamenti, modalità ecc. che, se non mobilitate, potrebbero indurlo a servirsi di modelli e strategie di comportamento disfunzionali (Cuzzocrea, Murdaca, & Larcán, 2012, pp. 27-31). Il cosiddetto "*self-regulating learning*" è un processo sul quale solo negli ultimi tempi la letteratura si è soffermata, dedicando particolare attenzione al metodo di studio e alle strategie adottate dagli studenti, la cui complessità di costruito e il cui carattere di "interattività" vengono via via approfonditi da autori diversi (Jenkins, 1979; Bransford, 1979; Rohwer, 1984). Tutto ciò si connette alla qualità dell'istruzione (Galliani, 1999) e alla messa in gioco: a) delle caratteristiche individuali dello studente, che riguardano le abilità cognitive e metacognitive distintive, le competenze, le motivazioni (Ames & Archer, 1988), gli stili attributivi, le sue aspettative e le sue convinzioni; b) delle abilità di apprendimento e dei processi cognitivi quali attenzione, memoria, pensiero, percezione, problem solving, strategie impiegate ecc. (Nuzzaci, 2002; 2012); c) delle caratteristiche del materiale da apprendere (libri universitari, appunti o dispense e le immagini); d) delle modalità e dell'efficacia dell'insegnamento (Galliani, 1999; Galliani, Zaggia, & Serbati, 2011); e) delle capacità di interazione; f) caratteristiche delle prove d'esame e dei compiti per verificare se l'apprendimento ha, sta avendo o ha avuto luogo adeguatamente (questo può essere constatato attraverso prove di diversa natura: diagnostiche, in itinere, sommative e in forma scritta, orale e con domande aperte o chiuse ecc.). Per quanto riguarda le caratteristiche individuali dello studente, la ricerca mostra come in percorsi universitari (Muis, 2007) l'apprendimento autoregolato venga particolarmente influenzato da credenze epistemiche e convinzioni degli studenti circa gli obiettivi da raggiungere e le strategie di apprendimento adottate. Molte sembrerebbero le componenti legate alle condizioni cognitive e affettive che interverrebbero al momento di affrontare un compito di apprendimento. Considerando il modello base dell'apprendimento autoregolato (Cornoldi, 2003), occorre distinguere alcune componenti di fondo, tra cui l'autoefficacia (Bandura, 1982; 1993; 2000), l'attribuzione dell'impegno, la strategicità e tutto ciò

che riguarda gli scopi da raggiungere, che, integrate a variabili cognitive (motivazione, volizione ed emozione), sarebbero in grado di influenzare l'apprendimento (Weiner, 1985). Il *self-regulating learning* fa spesso riferimento ad un meccanismo di auto-controllo indirizzato alla formazione di sentimenti, pensieri e comportamenti volti al conseguimento degli obiettivi perseguiti. Grazie all'apprendimento autoregolato, è possibile trasferire le diverse conoscenze ed abilità acquisite da un dominio all'altro e da un apprendimento all'altro, dato che gli apprendimenti complessi si definiscono anche in relazione a processi cognitivi, metacognitivi ed emotivo-motivazionali (De Beni, 1994; De Beni & Moè, 1995; De Beni, Moè, & Cornoldi, 2003). Inoltre il *self-regulating learning* consente di mettere a punto un metodo di studio, che, sulla base dell'utilizzo dei processi cognitivi e delle strategie del soggetto, risulta essere funzionale o disfunzionale: proprio a questo livello lo studente incontra le difficoltà più difficili da superare rispetto al suo percorso universitario. Ne consegue che occorrerebbe acquisire una disposizione alla flessibilità piuttosto che un metodo per affrontare lo studio universitario (Multon, Brown & Lent, 1991; Brown, 1987; Elshout & Veenman, 1992). Frequentemente accade infatti che è lo studente che ottiene risultati positivi sia anche quello che possiede un metodo di studio più elastico e che riesca ad adattare il suo studio ad una varietà di discipline presenti nel piano di studi universitario. Ciò che conta allora è essere dotati di una certa plasticità rappresentazionale. Senza dubbio il metodo di studio, implicante la capacità di riassumere, di utilizzare mappe o schemi concettuali o altro, rende unico e irripetibile l'approccio allo studio delle discipline accademiche da parte di ciascuno studente, il quale, in base alla sua personalità e alle sue esperienze di istruzione vissute in precedenza, si destreggia tra frequenza ai corsi, lettura di testi e svolgimento di esami universitari. Per poter dire di essere abbastanza elastici e possedere di conseguenza un metodo di studio funzionale al raggiungimento degli obiettivi, è senz'altro utile parlare di "abilità di studio", intese come abilità complesse nate dall'intersezione tra alcuni fattori basilari quali i processi cognitivi (attenzione, comprensione, memoria), i processi metacognitivi (controllo, uso di strategie, stili cognitivi) e gli aspetti motivazionali-emotivi. L'apprendimento dunque non è un fenomeno unicamente individuale, ma si presenta come un evento contestualizzato e inserito all'interno di precise dinamiche relazionali e sociali (Galliani, 2003; Calvani, 2009). È noto come le abilità di studio si realizzino grazie alla molteplicità di esperienze che si verificano nel tempo, da quella scolastica prima a quella universitaria dopo, e che si modificano producendo cambiamenti duraturi nei soggetti; scuola e università possono considerarsi luoghi privilegiati entro cui vengono a crearsi le condizioni migliori per apprendere corredi di abilità indispensabili alla formazione e alla professionalizzazione. L'attività di studio in ambito accademico è intenzionale e autodiretta dallo stesso studente che autonomamente decide quando, come, perché e per quanto tempo studiare. In relazione ai differenti approcci allo studio si possono tracciare diverse tipologie di studente con o senza difficoltà. Quando si tratta di studenti che presentano specifiche difficoltà, legate per esempio a disturbi della lettura, della comprensione, della memoria e dell'attenzione, il problema si sposterà altrove poiché gli aspetti deficitari riguarderanno processi cognitivi di ordine diverso. Ad esempio, uno studente con dislessia si troverà ad affrontare all'università alcune problematiche già incontrate durante gli anni della scuola dell'obbligo. Un aspetto importante connesso alle difficoltà di acquisizione è quello dell'apprendimento di tipo strategico (Flavell, 1981), particolarmente carente in studenti con deficit di mediazione, i quali scarseggiano di abilità di base necessarie per rendere lo studio efficace. Il deficit strategico di produzione, per esempio, porta gli studenti ad

utilizzare le strategie solo nel momento in cui vengono loro insegnate e mai in modo spontaneo, soprattutto in quelle situazioni in cui appaiono ancora inesperti o principianti, come nel caso della fase iniziale della formazione universitaria: alle matricole, appena iscritte ai corsi universitari, è importante spesso affiancare un collega più esperto che possa fargli da guida e indirizzarlo al meglio verso il percorso curricolare. Ma tale carenza potrebbe riguardare anche studenti maturi, i quali potrebbero incontrare generi di difficoltà proprio legati alla “povertà strategica”, cioè dovuta a scarse esperienze, a contesti di apprendimento non supportivi o ancora a specifici problemi contingenti, come nel caso di studenti esposti ad una istruzione essenzialmente umanistica e poi re-indirizzati ad affrontare lo studio di discipline scientifiche (Cote & Levine, 2000). Altre difficoltà potrebbero essere ricondotte all’assunzione di errate convinzioni, e dunque ad una conoscenza di tipo metacognitivo, che fa così precipitare il rendimento dello studente prevalentemente a causa di una scorretta convinzione o credenza inducendolo all’utilizzo di “cattive abitudini” o all’incapacità di anticipare e pianificare il proprio studio personale, non riuscendo così ad auto-monitorare i propri progressi, senza, di conseguenza, neanche arrivare a comprendere gli eventuali errori in cui potrebbe incorrere. Infine la difficoltà più limitante è sicuramente quella della demotivazione verso lo studio o specifiche discipline che crea timori ed incertezze in quasi tutti gli studenti universitari dal punto di vista della realizzazione culturale e professionale. Essa riguarda tipologie di studenti che possiedono uno stile di attribuzione cosiddetto “esterno”, con il quale si tende ad attribuire i risultati derivanti dallo studio non alle proprie abilità e caratteristiche interne quanto piuttosto a fattori incontrollabili quali la fortuna, la difficoltà dei contenuti della disciplina, l’eccessiva esigenza da parte dei professori e così via. Da qui ne deriva come lo studio implichi inevitabilmente un insieme di abilità cognitive e metacognitive, oltre quelle del saper leggere, scrivere, capire e memorizzare, che rende lo studio più o meno strategico ed efficace. L’esplorazione della dimensione metacognitiva, in particolare, consente di comprendere cosa lo studente sa o crede di sapere relativamente a come si percepisce in qualità di studente, alle sue abilità di studio e a come affronta lo studio e le diverse discipline. In sintesi, è possibile affermare che lo studente che ottiene maggiori successi all’università conosce e utilizza in contesti opportuni il proprio stile cognitivo, è dotato di una certa flessibilità e sa usare uno stile alternativo laddove la situazione e il compito lo richiedano. Alcuni autori (Witkin, 1962; Bruner, 1971; Kagan, 1965), ponendo l’attenzione su altri fattori, individuano differenti tipologie di stili, come per esempio quelli cognitivi, che hanno la caratteristica di sembrare dicotomici, ma che, pur presentando modalità di esecuzione spesso contrapposte, si mostrano poi entrambi efficaci rispetto alla capacità di far fronte ad un certo compito di apprendimento (Tanaka, Takehara, & Yamauchi, 2006). In realtà, la letteratura più attenta ha mostrato come ogni individuo possieda in misura diversa ognuno di questi stili e come, in maniera tendenzialmente stabile, prevalga in lui l’uno o l’altro. Utile qui appare ricordare lo stile dipendente/indipendente dal campo di cui parla Witkin (Witkin, Dyk, Paterson, Goodenough, & Karp, 1962) riferendosi alla percezione, al problem solving e alle caratteristiche di personalità (D’Zurilla & Sheedy, 1992; Elliot, Godshall, ShROUT, & Witty, 1990) o lo stile sistematico/intuitivo, ricordato da Jerome Bruner (1971), connesso al ragionamento e alla possibilità da parte dello studente di lavorare per concetti dimostrando di poter sostenere il compito in maniera differente. Appare inoltre opportuno menzionare le classificazioni concernenti lo stile impulsivo/riflessivo, fondato su processi decisionali, su tempi impiegati per valutare, decidere e risolvere un compito particolarmente difficile, particolare stile studiato da autori co-

me Kagan (1965) che ne hanno sottolineato la costanza durante lo sviluppo e le connessioni in vari processi come la lettura, l'inferenza e la percezione. È bene mettere in evidenza comunque come un altro elemento che sembra incidere sui processi di apprendimento siano le attribuzioni e di conseguenza gli stili attributivi che ogni individuo possiede. Fare un'attribuzione significa stabilire chi e che cosa è responsabile degli eventi che accadono; "lo stile attributivo è un insieme sufficientemente stabile di categorie causali a cui le persone abitualmente fanno riferimento" (De Beni & Zamperlin, 1997). Ogni individuo, infatti, ha un proprio schema di attribuzioni, prodotto da un insieme di credenze e cognizioni utilizzato come modello per comprendere e spiegare la realtà e che costituisce il suo stile attributivo. Tale schema ha come antecedenti la prestazione attuale, la prestazione passata e la prestazione degli altri che influenzano quella futura. Il tipo di attribuzione condiziona la possibilità di utilizzo di strategie di apprendimento e influenza implicitamente la prestazione relativa alle attività di studio. Numerosi studiosi (Martin, Richardson, Bergena, Roeger, & Allison, 2005) si sono interessati alla relazione tra attribuzione e rendimento accademico. In particolare, è stata esaminata la correlazione tra gli stili di attribuzione e l'autostima, variabili queste che possono incidere sulle prestazioni accademiche e sulla percezione di "fallimento" da parte degli studenti. I risultati nel loro complesso confermano che il rendimento percepito dallo studente è un costrutto molto utile per comprendere molti dei fenomeni connessi allo studio e che la variabile rendimento acquisisca maggiore importanza proprio nella fase iniziale del processo di istruzione universitaria. A proposito invece delle convinzioni e delle credenze, mentre le attribuzioni degli studenti sul proprio studio risultano essere predittori particolarmente significativi del successo o dell'insuccesso accademico (Jones, 2008), le auto-convinzioni sembrerebbero essere considerate più importanti da quegli studenti che presentano abilità verbali più deboli, dimostrando così di avere un effetto di gran lunga maggiore sulla riuscita universitaria rispetto al *locus of control*. Anche se in molte ricerche (Meier, McCarthy, & Schmeck, 1984; Pajares, 1997; Pajares & Johnson, 1994; Pajares & Valiante, 1999; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992) l'auto-convinzione si dimostra un potente predittore del successo o dell'insuccesso accademico, il *locus of control* appare di fondamentale importanza tra le matricole meno accademicamente preparate. Questo potrebbe dipendere dal fatto che, all'inizio del primo anno, le aspettative generali degli studenti circa l'effetto delle loro azioni prevalgano (per importanza) rispetto alle aspettative specifiche che essi hanno in merito alle abilità relative ad una certa disciplina. In tale direzione, la ricerca (Pascarella Edison, Hagedorn, Amaury, & Terenzini, 1995) ha mostrato come gli studenti sviluppino, nel corso della loro intera esperienza universitaria, un vero e proprio *locus of control* interno, configurandosi il percorso accademico come un processo di acquisizione di nuove competenze che produce un aumento dell'auto-efficacia. Questo aspetto sembra essere collegato (Schunk & Swartz, 1993; Schunk, 1989; Schunk, & Ertmer, 2000) alla scoperta del ruolo che il percorso destinato al raggiungimento degli obiettivi accademici implica per lo studente. È probabile che aiutare gli studenti a diventare più consapevoli del modo in cui poter regolare i propri comportamenti accrescerà la loro percezione di auto-efficacia. Infatti i livelli di fiducia degli studenti sono strettamente legati ad un costrutto più generale, definito auto-efficacia accademica (Pajares & Johnson, 1994). Sembra inoltre importante rilevare come i diversi tipi di auto-efficacia (riguardanti nello specifico il compito o le abilità) giochino ruoli differenti nella previsione dei risultati e come i differenti livelli di abilità verbale siano in grado di influenzare il *locus of control*. Altrettanto rilevante appare la funzione svolta dalle auto-convinzioni, ed

in particolare proprio dal *locus of control*, in quelle situazioni in cui gli studenti dimostrino scarse capacità di scrittura e/o che facciano fatica ad ambientarsi in un certo contesto universitario soprattutto nel loro primo semestre di frequenza. È ormai noto infatti come gli studenti siano disposti ad investire un maggiore tempo e ad impegnarsi con sforzo in compiti di apprendimento che prevedano attività divertenti e interessanti, piuttosto che in quelli dove prevalga la noia e talvolta persino l'ansia (Frenzel, Pekrun, & Goetz, 2007a). A questo proposito sembra che sia l'emozione il fattore che in misura maggiore sostiene l'interesse degli studenti, anche influenzando i risultati dell'apprendimento (Endo & Harpel, 1982) e la loro natura, oltre che incidere sul carattere dello studio e sull'impiego del materiale didattico utilizzato per ottenere un risultato positivo (Ainley, Corrigan, & Richardson, 2005; Krapp, 2005). Le emozioni influenzano gli aspetti cognitivi dell'apprendimento, in quanto in grado di innescare diverse modalità di elaborazione delle informazioni e di problem solving (Isen, 1999), e possono dirsi in stretto collegamento con gli stili decisionali (Baiocco, Laghi, & D'Alessio, 2009) agevolando o impedendo negli studenti forme di auto-regolazione nell'apprendimento (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Il rapporto tra rendimento nell'istruzione ed emozioni è ormai facilmente rintracciabile in letteratura, in particolare in tutti quegli studi riconducibili al modello cognitivo-motivazionale di Pekrun (1992), il quale attribuisce un enorme valore al controllo delle emozioni in ambito accademico (Pekrun, 2000; 2006) postulando che l'impatto delle emozioni sui risultati sia associato prevalentemente a meccanismi motivazionali di tipo cognitivo (le risorse cognitive, di apprendimento la motivazione, le strategie di apprendimento). Emozioni positive (Fredrickson, 2001) avrebbero dunque una sicura influenza sul divertimento, sulla speranza e sull'orgoglio e una probabile influenza positiva sulla motivazione, sull'uso di strategie di apprendimento flessibili e di auto-regolamentazione e sulla disponibilità di risorse cognitive per attività che richiedono un certo impegno (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002); al contrario, una motivazione negativa ed emozioni non positive attiverrebbero invece l'uso di strategie rigide, quali procedure algoritmiche. Nello specifico, sembrerebbe che le emozioni negative come la rabbia, l'ansia (Alpert & Haber) e la noia traggano origine da una riduzione di risorse cognitive e di autoregolamentazione (Pekrun 1992; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Tuttavia, si presume che gli effetti delle emozioni sulla formazione e sul successo siano mediati da una serie di meccanismi cognitivi e motivazionali (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002, p. 97) e che alcune emozioni possano essere considerate "variabili mediatrici" nel rapporto tra motivazione (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006; 2009) e processi decisionali (Mann, Burnett, Radford, & Ford, 1997). Questi ultimi hanno recentemente attirato un crescente interesse scientifico, per il ruolo vitale che svolgono sul piano dell'assunzione della scelta o della decisione. Il decision making è un processo che si attiva nella carriera di ogni studente fin dai primi anni di scuola e arriva ad essere costantemente presente quando egli si iscrive all'Università (momento nel quale emergono importanti domande come: Quando sostenere l'esame? Primo, secondo o terzo appello? Quali materie sostenere? Da quale libro comincio a studiare? Quante ore al giorno?). Esso può variare a tal punto da comprendere sia uno stile razionale, che coinvolge i processi cognitivi di base (memoria, attenzione, percezione), sia uno stile impulsivo, basato sull'intuito, sul sesto senso e su segnali affettivi e fisiologici. La presa di decisione consiste nel compiere una scelta tra varie alternative. Le persone infatti che scelgono tra diverse alternative arrivano a scegliere quella considerata migliore (Hollnagel, 2007). Hollnagel e Woods (2005) hanno messo a punto il "*contextual control model*", che de-

scrive come l'abilità di mantenimento del controllo per compiere una scelta corretta derivi dal controllo del sistema degli eventi e dalla selezione di azioni alternative. In questo senso, il tempo, l'ordine e la chiarezza nella scelta giocano un ruolo fondamentale. Kahneman, Slovic e Tversky (1982) hanno evidenziato che molto spesso gli individui non usano procedure razionali per assumere decisioni, ma meccanismi cognitivi utili definiti "euristici" (come la rappresentatività, la disponibilità e l'ancoraggio) e considerati vere e proprie "scorciatoie" per preservare una buona quantità di energia. Hsee, Zhang e Chen (2004) espongono alcune fasi essenziali del decision making, dove il processo di scelta risulta essere articolato in momenti all'interno di un ciclo che parte da una situazione che modifica l'ambiente circostante e che porta a percepire il problema, a fare delle ipotesi successivamente discusse, arrivando alla presa di decisione vera e propria. Se gli stili decisionali sono definiti come vere e proprie risposte e commenti generali delle persone in riferimento al processo decisionale, le strategie del processo decisionale spiegano perché le persone in situazioni analoghe usano processi decisionali diversi (Baiocco, Laghi, & D'Alessio, 2009). Per quanto concerne, in particolare, lo stile decisionale impulsivo basato su segnali affettivi e fisiologici che entrano in gioco nel momento in cui si compie una decisione, si può affermare come esso sia rinforzato da esperienze emotive (Loewenstein, Weber, Hsee, & Welch, 2001; Lerner & Keltner, 2001), spesso negative. La letteratura più consolidata (Carson & Adams, 1980; Cunningham, 1988; Gorn, Goldberg, & Basu, 1993; Johnson & Tversky, 1983; Mayer, Gaschke, Braverman, & Evans, 1992; Wright & Bower, 1992) rimarca frequentemente come le emozioni negative influenzino il processo decisionale modificando il contenuto dei pensieri e distorcendo la percezione soggettiva, i pensieri e i giudizi delle persone rendendoli più negativi ("asmood congruency"). È vero infatti che gli stati emotivi negativi possono alterare il processo decisionale ostacolando la capacità di elaborazione delle informazioni (Ellis & Ashbrook, 1998; Eysenck, 1982); difatti per gli individui ansiosi o tristi è più difficile elaborare le informazioni in maniera precisa, soprattutto quelle che si riferiscono ai giudizi (Conway & Giannopoulos, 1993; Sanbonmatsu & Kardes, 1988; Schwarz, Bless, & Bohner, 1991); gli stati affettivi negativi sembrerebbero influenzare le decisioni attraverso il modellamento, modificando lo "stato d'animo" (Morris & Reilly, 1987; Zillmann, 1988). Questi risultati suggeriscono che gli stati affettivi negativi possono trasmettere diversi tipi di informazione. Non essendo il decision making un atto automatico ed essendo caratterizzato da incertezza dell'esito (Rumiati, 2001), le situazioni di incertezza si verificerebbero quando le persone non sono sicure che l'esito sia assicurato mentre, al contrario, le situazioni di certezza si riscontrerebbero quando l'esito appaia del tutto assicurato. La lunghezza del processo decisionale dipende dal tempo impiegato per assumere una decisione. Klieme (2004), riprendendo la definizione di Zsombok e Klein (1997), afferma che il decision making non è altro che l'utilizzo della conoscenza e dell'esperienza per procedere in situazioni complesse e indefinite. Proprio in riferimento a situazioni complesse e incerte, il decision making è senz'altro connesso al concetto di rischio, considerato parte integrante dei processi decisionali (Baron, 2000; Williams, 2007). Spesso le assunzioni di decisione più rischiose sono considerate più efficaci, più convenienti, perché la loro valutazione, che precede la scelta finale, risulta essere maggiormente scrupolosa. Nell'ambito accademico, alcuni autori (Cooper, Wood, Orcutt, & Albino, 2003; Lynam & Miller, 2004; Spinella & Miley, 2004; Weithorn, Kagen, & Marcus, 1984) hanno messo in evidenza, come i "decisori impulsivi" collezionino una serie di insuccessi e abbiano scarsi risultati negli studi. Infatti gli studenti universitari impulsivi sembrerebbero avere maggiore probabilità di raggiungere risultati

più bassi rispetto a quelli che invece mostrano uno stile decisionale razionale. Altri ricercatori (Spinella & Miley, 2003; Vigil-Colet, & Morales-Vives, 2005), spingendosi più avanti, hanno dimostrato l'esistenza di una correlazione positiva proprio tra decision making impulsivo e insuccesso accademico, partendo dal presupposto che il processo di apprendimento è un processo a lungo termine e che coloro i quali attuano un decision making impulsivo, poiché mostrano la tendenza a soddisfare esigenze immediate, non riescono ad assumere decisioni oculate e legate ad obiettivi a lungo termine, per cui irrimediabilmente incorrono in penosi fallimenti. Le possibili conseguenze che il processo decisionale comporta (Germeij & Verschueren, 2006) per il successo o l'insuccesso formativo e le relazioni che esso istituisce con le altre variabili fin qui esaminate ha indotto le autrici di questo lavoro a tentare di identificare quelle variabili che appaiono maggiormente determinanti nel predire i risultati accademici nella fase iniziale di un percorso di studi universitario.

2. Obiettivi della ricerca

L'obiettivo della presente ricerca è scaturito dall'intenso dibattito che coinvolge coloro che si occupano di istruzione superiore. La letteratura mostra come il rendimento accademico venga influenzato da una serie di fattori che, interagendo tra loro, inducono lo studente ad ottenere, durante il suo percorso accademico, a seconda delle situazioni e dei contesti, risultati scarsi, discreti od ottimi. Tali risultati, in termini di media dei voti ottenuti al termine di un corso universitario frequentato o non frequentato, vengono influenzati da due variabili considerate centrali dagli studi più accreditati, l'emotività e la motivazione.

Lo studio mostra come in un Corso di laurea triennale in Scienze e tecniche psicologiche dell'Università di Messina i risultati degli studenti, in ordine al numero di crediti e di voti ottenuti agli esami sostenuti nel primo anno, vengano influenzati positivamente dallo stile decisionale che guida l'autoregolazione e il loro rendimento (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002) e siano in stretta relazione con l'ansia e gli stati emotivi. Nello specifico, si intende mettere in luce come emozioni accademiche positive esaltino il positivo rapporto tra stili decisionali e rendimento in studenti iscritti al primo anno di Corso. I risultati relativi al primo anno di frequenza degli studenti iscritti al Corso di Psicologia rimandano ovviamente a moltissimi elementi, innanzitutto ai prerequisiti di ingresso (Morris, Stein, & Bransford, 1979) che gli studenti dovrebbero possedere per migliorare ed accrescere il patrimonio di acquisizioni, ma anche a fattori cognitivi e metacognitivi. Per tale ragione, la ricerca ha tenuto in debita considerazione quei fattori cognitivi, metacognitivi ed emotivo-motivazionali che, più di altri, sembrano incidere sul rendimento degli studenti universitari. Si è ritenuto opportuno, pertanto, individuare alcune componenti di fondo, individuando le variabili maggiormente incisive con il duplice intento di avanzare le seguenti ipotesi:

Hp 1 = verificare quali variabili, tra quelle individuate (abilità di problem solving, autostima, ansia di stato e di tratto, ansia da performance e stili decisionali), avesse maggiore incidenza sui risultati raggiunti dagli studenti iscritti al primo anno di Corso di laurea triennale in Scienze e tecniche psicologiche.

Hp 2 = individuare le variabili maggiormente predittive rispetto al livello di rendimento raggiunto in termini di media dei voti ottenuti agli esami sostenuti.

3. Partecipanti

Allo studio hanno partecipato studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche dell'Università di Messina. Nello specifico, si tratta di 147 donne (età: $M=20.76$; $DS=2.487$). Questa presenza femminile è una caratteristica tipica di questo genere di Corsi di laurea, che tende a mantenersi costante nel corso degli anni e nelle diverse aree territoriali. Per quanto riguarda la provenienza scolastica gli studenti provengono nel 37% dei casi dal Liceo Socio-Psico-Pedagogico, nel 35% dal Liceo Classico, nel 16% dal Liceo Scientifico, nel 10% dall'Istituto Tecnico-Commerciale e nel 2% da altro Istituto Superiore, con voto medio di diploma pari a 90.18 ($DS=9.364$).

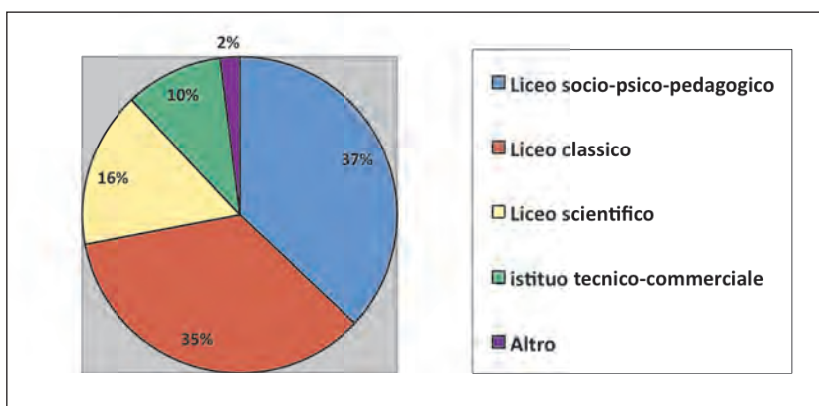


Grafico 1: Titolo di studio

4. Metodologia

Strumenti impiegati

Big Five Observer (Caprara, Barbaranelli, & Borgogni, 1994). È costruito sul modello dei Big Five e valuta i Cinque Fattori di Personalità (Energia, Amicalità, Coscienziosità, Stabilità Emotiva e Apertura Mentale). È costituito da 40 coppie di aggettivi opposti, selezionati dal vocabolario della lingua italiana e valutati su una scala likert a 7 punti.

So affrontare i miei problemi? (Soresi & Nota, 2003). È tratto dal portfolio CLIPPER ed è stato adattato per valutare gli atteggiamenti con cui gli studenti si pongono di fronte a problemi accademici di varia natura. Si tratta di 23 affermazioni a cui lo studente dovrà indicare il proprio grado di accordo (1= per niente; 7= perfettamente). Il questionario si compone di 3 scale: Capacità di risolvere i problemi e di autodeterminazione; Presenza di un atteggiamento positivo nei confronti delle situazioni problematiche; Capacità di analizzare le cause e le conseguenze.

Quanta fiducia ho in me? (Soresi & Nota, 2003). È tratto dal portfolio CLIPPER ed è stato adattato al fine di valutare i livelli di competenza e autostima percepiti dagli studenti. È un questionario composto da 20 affermazioni espresse su sca-

la Likert (1= per niente; 2= poco; 3= abbastanza; 4= molto; 5= perfettamente). Le scale previste sono: Fiducia nelle proprie capacità di prendere decisioni; Fiducia nelle proprie capacità di controllo emozionale; Fiducia nelle proprie capacità di portare a termine attività e compiti e Fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse.

Melbourne Decision Making Questionnaire (Nota, Mann, & Soresi, 2003). Questo strumento valuta gli stili decisionali a cui gli studenti più frequentemente ricorrono. Esso permette di differenziare i soggetti che tendono ad usare strategie funzionali da quelli che impiegano modalità disfunzionali e non vantaggiose. È costituito da 22 item con tre livelli di risposta (1= non è vero; 2= qualche volta è vero; 3= è vero). Gli stili decisionali che il questionario definisce sono: evitamento difensivo (evitare il conflitto, delegando ad altri la responsabilità della decisione), vigilanza (procedere con attenzione e razionalità, analizzando un insieme di alternative risolutive), procrastinazione (rinviare il momento in cui affrontare il problema) e ipervigilanza (cercare velocemente un modo per risolvere il conflitto che deriva dalla considerazione del fatto prima o poi si dovrà scegliere).

State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger, 1989). Questo strumento è utile per rilevare e misurare l'ansia di stato e di tratto. È formato da 40 item, ai quali il soggetto deve rispondere in termini di intensità (da "quasi mai" a "quasi sempre"). Gli item sono raggruppati in due scale focalizzate su come i soggetti si sentono generalmente (ansia di tratto) o su quello che invece provano in momenti particolari (ansia di stato).

Test Anxiety Inventory (Spielberger, 1980). È uno strumento di tipo self-report, costituito da 20 item basato su scala likert a 4 punti (1=Quasi mai; 4= Quasi sempre), messo a punto per misurare e valutare i livelli di ansia relativa a situazioni specifiche (esami, prove, compiti, ecc). Lo studente risponde segnalando la frequenza con cui si manifestano particolari stati d'ansia prima, durante e dopo gli esami.

Procedura

La ricerca è stata condotta presso i locali dell'Università di Messina e gli strumenti sono stati somministrati agli studenti durante alcuni incontri dedicati alle attività laboratoriali. Prima della compilazione dei questionari gli studenti hanno firmato il consenso informato. Tutti gli studenti sono stati invitati a compilare una scheda socio-anagrafica diretta alla rilevazione dei dati quali il genere, l'età, il tipo di diploma conseguito, il voto finale relativo al diploma e il voto medio degli esami sostenuti, calcolati in termine di rendimento. Considerata la complessità del protocollo e al fine di evitare l'effetto ordine e sequenza, la somministrazione è avvenuta seguendo una procedura a quadrato latino, che ha impegnato gli studenti per circa 60 minuti, con una pausa di circa 10 minuti.

5. Analisi dei risultati

Per l'elaborazione dei dati è stato utilizzato il pacchetto di statistica SPSS versione 15.1.

Sono stati calcolati la media e la deviazione standard dei punteggi ottenuti in ciascuno dei test utilizzati.

La Tabella 1 mostra le medie e deviazioni standard dei punteggi ottenuti.

	M	DS
Fattori di personalità		
<i>Energia</i>	37.88	9.276
<i>Amicalità</i>	41.75	7.636
<i>Coscienziosità</i>	41.49	8.099
<i>Stabilità Emotiva</i>	31.17	8.674
<i>Apertura Mentale</i>	41.24	7.894
Problem solving		
<i>Risoluzione Problemi</i>	54.37	12.215
<i>Atteggiamento Positivo</i>	27.14	5.961
<i>Analisi cause e conseguenze</i>	37.95	8.086
Credenze di efficacia		
<i>Capacità di prendere decisioni</i>	23.30	4.682
<i>Capacità di autocontrollo emozionale</i>	16.28	4.069
<i>Capacità in compiti e attività</i>	11.86	2.469
<i>Capacità di affrontare con successo situazioni e attività</i>	12.76	3.113
Decision making		
<i>Evitamento</i>	9.56	3.034
<i>Vigilanza</i>	15.86	2.192
<i>Procrastinazione</i>	8.28	2.679
<i>Ipervigilanza</i>	10.52	2.394
Ansia		
<i>Ansia di Stato</i>	41.78	8.816
<i>Ansia di Tratto</i>	47.27	7.969
Ansia da performance		
<i>Preoccupazione Esame</i>	17.70	6.680
<i>Emotività Esame</i>	23.54	6.074
<i>Ansia totale</i>	50.61	12.187
Rendimento	25.58	4.071

Tab. 1: Medie e deviazioni standard delle variabili

Per valutare la rilevanza di ogni singolo fattore, sono stati effettuati confronti *within subject* tra le diverse sottoscale di ogni questionario.

Fattori di personalità – Tra i diversi fattori di personalità indagati dallo strumento, si registrano differenze altamente significative [$F(4,576)=57.085$; $p<.001$]. Infatti, sembra che gli studenti manifestino principalmente caratteristiche legate alla amicalità, coscienziosità, apertura mentale; mentre sembrano meno pronunciati il livello di attivazione/energia e la stabilità emotiva.

Problem solving – Relativamente agli aspetti che caratterizzano la capacità di affrontare i problemi che si presentano nelle diverse situazioni di studio, emergono differenze significative tra le sottoscale [F(2,292)=526.632; $p < .001$]. In particolare, sembra che gli studenti, di fronte a situazioni difficili, siano maggiormente inclini a tentare di raggiungere gli obiettivi personali attraverso un'adeguata organizzazione, ricercando modalità produttive di raggiungimento degli scopi stabiliti, piuttosto che riflettere sulla vantaggiosità delle diverse opzioni.

Credenze di efficacia – Per quanto riguarda la credenza nelle proprie capacità, emergono differenze tra i diversi ambiti del questionario [F(3,438)=375.780; $p < .001$]. Nello specifico, sembra che gli studenti si percepiscano maggiormente competenti nel compiere scelte adeguate e abbiano una elevata fiducia nelle proprie capacità di prendere decisioni funzionali e adattive al compito da svolgere.

Stili decisionali – Dal confronto tra le diverse strategie di decision making, si rilevano differenze significative [F(3,438)=375.780; $p < .001$]. I risultati evidenziano, infatti, come gli studenti, nel compiere una scelta, preferiscano maggiormente lo stile funzionale della vigilanza, un modo di procedere attento e razionale che aiuta a compiere scelte consapevoli ed efficaci.

Ansia di tratto e di stato – Rispetto ai livelli di ansia, dal confronto emerge che l'ansia che caratterizza gli studenti presi in esame sia prevalentemente un'ansia generalizzata, che si caratterizza come tratto stabile, non legata cioè a particolari situazioni sperimentate dallo studente [t(146)=-7.997; $p < .001$].

Ansia da performance – Tra le diverse manifestazioni di ansia attivate in situazioni specifiche dagli studenti, in particolare durante gli esami, sembrano maggiormente rilevanti le attivazioni fisiologiche legate all'emotività piuttosto che alle manifestazioni cognitive connesse alle aspettative e alla preoccupazione per l'esame [t(146)=-10.912; $p < .001$].

Regressioni

Dall'analisi delle regressioni lineari è emerso che le cinque dimensioni di personalità complessivamente sembrano non essere significative per il rendimento [F= (5,139) = 2.017, $p = .080$; $R^2 \text{ adj} = 0.34$]. Nello specifico, sia la dimensione dell'energia ($\beta = .142$, $t = 1.627$, $p = .106$) che quelle della amicalità ($\beta = .022$, $t = .248$, $p = .805$), della coscienziosità ($\beta = .156$, $t = 1.674$, $p = .096$), della stabilità emotiva ($\beta = .006$, $t = .065$, $p = .949$) e dell'apertura mentale ($\beta = .058$, $t = .679$, $p = .498$) non sembrano influenzare in maniera determinante il rendimento accademico.

Complessivamente, anche le capacità di problem solving sembrano non incidere significativamente sul rendimento [F(3,143) = 1.615, $p = .188$; $R^2 \text{ adj} = .012$]. Nello specifico non risulta significativa né la capacità di risolvere i problemi ($\beta = .189$, $t = 1.803$, $p = 0.74$), né la presenza di un atteggiamento positivo nei confronti delle situazioni problematiche ($\beta = -.014$, $t = -.141$, $p = .888$) né tanto meno la capacità di analizzare cause e conseguenze prima di risolvere un problema ($\beta = -.153$, $t = -1.677$, $p = .096$).

Per quanto riguarda le credenze di efficacia, queste non risultano incisive nei confronti del rendimento [F (4,142) = .842, $p = .501$; $R^2 \text{ adj} = -.004$]. Pertanto aver fiducia nelle proprie capacità di prendere decisioni, ($\beta = .040$, $t = .360$, $p = .719$), nelle proprie capacità di controllo emozionale ($\beta = .134$, $t = 1.352$, $p = .178$), nelle proprie capacità di portare a termine attività e compiti ($\beta = -.039$, $t = -.425$, $p = .672$) e nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse ($\beta = .011$, $t = .105$, $p = .917$) sembrano influire poco sulla performance accademica.

Diversamente, gli stili decisionali nel loro complesso si rivelano fondamentali nell'influenzare il rendimento [$F(4,142) = 3.989, p = .004; R^2 \text{ adj} = .076$] ed in particolare si osserva come:

- la strategia della ipervigilanza incida negativamente sul rendimento ($\beta = -.269, t = -2.858, p = .005$);

- le strategie di evitamento ($\beta = .044, t = .471, p = .638$), vigilanza ($\beta = .062, t = .756, p = .451$) e procrastinazione ($\beta = -.133, t = -1.422, p = .157$) non sortiscano alcun effetto significativo sulla media dei voti raggiunta dalle giovani matricole.

L'analisi di regressione ha confermato il peso del fattore emotivo sul rendimento, evidenziando che sia l'ansia di stato che l'ansia di tratto sembrano incidere significativamente sul rendimento accademico [$F(2,144) = 4.049, p = .019; R^2 \text{ adj} = .040$]. Ad una più attenta analisi sembrerebbe poi che sia il sentimento di insicurezza e impotenza transitorio, legato a particolari eventi critici ($\beta = .235, t = 2.487, p = .014$), sia l'ansia, configuratasi quale tendenza stabile a percepire situazioni stressanti come pericolose e minacciose ($\beta = -.233, t = -2.464, p = .015$), incidano negativamente sul rendimento accademico.

In tale direzione, emerge, inoltre, come l'ansia da performance, nel suo complesso, risulti significativa per il rendimento [$F(3,143) = 3.235, p = .024; R^2 \text{ adj} = .044$], mentre l'ansia intesa globalmente, nella sua dimensione fisiologica (grado di attivazione e emotività) e nella sua dimensione cognitiva (preoccupazione e aspettative per l'esame) ($\beta = -.314, t = -1.985, p = .049$), sembra incidere negativamente sulla prestazione ed ostacolare la riuscita e il successo di una performance, ma non abbia invece effetti né sul grado di preoccupazione ($\beta = .165, t = 1.688, p = .094$) né sul livello di emotività ($\beta = .011, t = .076, p = .939$) che accompagnano l'ansia da esame.

La tabella che segue sintetizza i valori di predittività delle variabili rispetto alla variabile criterio.

Note: * p < .05; ** p < .01		RENDIMENTO ACCADEMICO			
		R ² _{adj}	B	t	Sig.
Fattori di personalità		.34			
	Energia		.142	1.627	.106
	Amicalità		.022	.248	.805
	Coscienziosità		.156	1.674	.096
	Stabilità emotiva		.006	.065	.949
	Apertura mentale		.058	.679	.498
Problem solving		.012			
	Risoluzione problem		.189	1.803	.074
	Atteggiamento positive		-.014	-.141	.888
	Analisi cause e conseguenze		-.153	-1.677	.096
Credenze di efficacia		-.004			
	Capacità di prendere decisioni		.040	.360	.719
	Capacità di autocontrollo emozionale		.134	1.352	.178
	Capacità in compiti e attività		-.039	-.425	.672
	Capacità di affrontare con successo situazioni e attività		.011	.105	.917
Stili decisionali		.076			
	Evitamento		.044	.471	.638
	Vigilanza		.062	.756	.451
	Procrastinazione		-.133	-1.422	.157
	Ipervigilanza		-.269	-2.858	.005 [*]
Ansia		.040			
	Ansia di stato		.235	2.487	.014 [*]
	Ansia di tratto		-.233	-2.464	.015 [*]
Ansia da performance		.044			
	Preoccupazione		.165	1.688	.094
	Emotività		.011	.076	.939
	Ansia performance totale		-.314	-1.985	.049 [*]

Tab. 2: Rilevanza predittiva di ogni singolo predittore rispetto alla variabile rendimento

6. Discussione dei risultati

Numerose ricerche (Tross, Harper, Osher, & Kneidinger, 2000; O'Connor & Paunonen, 2007) si sono soffermate a comprendere l'influenza di variabili quali la personalità, il problem-solving, l'autostima, l'ansia da performance, l'ansia di stato e di tratto sul rendimento accademico. Da qui è emersa la necessità di indagare ulteriormente i meccanismi che sottostanno al complesso e articolato processo di apprendimento in contesto di studio. L'obiettivo di questa ricerca è stato

quello di individuare quali tra i diversi fattori cognitivi, metacognitivi ed emotivo-motivazionali risultasse maggiormente significativo nello spiegare il rendimento di giovani universitari iscritti al primo anno di Corsi di laurea, valutandone il grado di predittività sul livello di rendimento raggiunto.

I dati mostrano come alcuni aspetti, tra quelli indagati, sembrano maggiormente rilevanti rispetto ad altri ed assumano un ruolo predittivo maggiore del livello di rendimento raggiunto dal gruppo di matricole preso in esame. Nello specifico, dall'analisi dei fattori cognitivi emerge come lo stile decisionale adottato dallo studente condizioni in maniera determinante la qualità del rendimento accademico. In particolare, nonostante la strategia più utilizzata dal gruppo risulti essere lo stile della vigilanza che, tra tutti, è quello che sembra garantire decisioni più attente e razionali, il rendimento nelle prestazioni accademiche appare tuttavia essere condizionato in maniera negativa dall'utilizzo di strategie finalizzate ad una assunzione di decisione veloce e frettolosa (ipervigilanza). Per quanto concerne, invece, le credenze di efficacia nelle proprie competenze, i dati non sembrano confermare quanto sostenuto dalla letteratura, la quale sottolinea come il fatto di avere fiducia nelle proprie capacità aiuti gli studenti a gestire compiti adattivi associati alla prestazione universitaria e, in definitiva, sostenga la perseveranza negli studi universitari. I risultati nella ricerca non confermano l'effetto predittivo di tali fattori sul rendimento accademico dei partecipanti allo studio; anche le dimensioni di personalità non risultano predittive delle prestazioni accademiche, sebbene appaia importante sottolineare come, tra gli studenti, siano prevalenti gli aspetti legati alla coscienziosità, alla amicalità e all'apertura mentale, fattori questi correlati significativamente a strategie decisionali funzionali e a livelli di ansia meno elevati, proprio come registrato dalla letteratura (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003). Inoltre, sembra che gli studenti universitari più diligenti, disciplinati, scrupolosi e organizzati mostrino migliore competenza nel compiere scelte legate alle attività di studio (anche di carattere organizzativo), in termini di tempi e modalità di studio appropriati e così via, e nel gestire le manifestazioni emotive legate all'ansia. Ciò può, di conseguenza, avere ripercussioni positive, anche se indirette, sul rendimento e sul successo accademico. A questo proposito, un dato preoccupante riguarda i livelli di ansia registrati nel gruppo di studenti esaminati. È possibile notare come il tratto stabile del carattere dello studente ansioso e lo stato transitorio di ansia esperita dallo studente durante un periodo particolarmente stressante incidano in maniera significativa sul rendimento. Si evince poi soprattutto la presenza di elevati livelli di ansia da performance che vanno ad influenzare le prestazioni dello studente durante lo svolgimento degli esami. Ciò che gli studenti percepiscono in maniera prevalente sono sia le manifestazioni fisiologiche dell'ansia, la componente maggiormente incontrollabile e legata all'emotività, sia gli aspetti relativi alla dimensione cognitiva, connessa ai pensieri e alle aspettative. Una tale condizione emotiva si associa necessariamente ad una diminuzione del senso di fiducia in se stessi e nelle proprie capacità di decision making, con ricadute devastanti sull'attività di studio e sul rendimento. In molti casi l'eccessiva ansia non consente allo studente di utilizzare strategie decisionali funzionali ed efficaci, spingendolo a compiere scelte inappropriate, ad assumere decisioni in maniera frettolosa o, addirittura, come spesso accade, ad evitare, in maniera difensiva, il momento della scelta o a rinviarlo continuamente. In sostanza emerge con chiarezza in questa ricerca il ruolo disadattivo che l'ansia assume, in tutte le sue forme, e le ricadute che essa ha sulla qualità del rendimento accademico, effetti questi che si ravvisano, a diverso livello, su numerose altre dimensioni di ordine cognitivo e metacognitivo che contribuiscono al successo accademico. I risultati qui espo-

sti, benché abbiano bisogno di ulteriori approfondimenti, dovrebbero comunque richiamare l'attenzione di coloro che si occupano di formazione e orientamento aiutandoli a riflettere sul ruolo che alcune variabili giocano nell'influenzare positivamente o negativamente l'apprendimento e lo studio in contesto universitario, al fine di tenerne conto al momento della progettazione degli interventi didattici, oltre che di prevenzione e compensazione culturale. Si tratta quindi di tenere conto non soltanto del peso che assume ogni singolo fattore ma, e soprattutto, degli effetti derivanti dal processo di interazione tra più componenti che stanno alla base di un meccanismo così complesso come quello del rendimento accademico. Come bene fa emergere Antonio Calvani (2009) la natura dell'istruzione e il problema della sua efficacia sono oggi di centrale attualità e alla ricerca vengono chieste indicazioni per un miglioramento della qualità degli apprendimenti e, come afferma Luciano Galliani, dell'intero sistema formativo, a tutti i livelli, investito nell'ultimo ventennio da un profondo cambiamento che ha determinato l'introduzione di concetti, strategie e pratiche della qualità per migliorare le sue prestazioni educative, didattiche e organizzative "innescate dai nuovi bisogni e diritti dei cittadini (Galliani, 1999; 2003; Galliani, Zaggia, Serbati, 2011).

7. Limiti dello studio

Nonostante dunque i risultati ottenuti, la ricerca presenta una serie di limiti di ordine metodologico. Il primo riguarda la dimensione assai modesta del campione, in merito soprattutto alla sua rappresentatività rispetto al genere: il corpus dei partecipanti, tutto al femminile (studentesse iscritte allo stesso anno del medesimo corso di laurea), non permette di chiarire esaurientemente, per esempio, il problema dell'incidenza dell'ansia sul rendimento. Sarebbe opportuno, pertanto, un replica dello studio, estendendo il campione anche al genere maschile e a studenti iscritti ad altri Corsi di studio, ad altri anni di corso e ad altre Università italiane. Si dovrebbe, inoltre, indagare la funzione svolta da altri fattori individuali (quali interessi, motivazione allo studio ecc.) e da altre variabili contestuali e non (quali famiglia, gruppo dei pari, qualità della docenza ecc.), allo scopo di verificare il ruolo predittivo che essi hanno del rendimento accademico. Si potrebbero, infine, utilizzare parametri diversi e modi differenti di operationalizzare il rendimento rispetto a quello proposto, per esempio, affiancando alla media dei voti ottenuti agli esami anche misure che diano informazioni sulla natura della prestazione ma anche su componenti tradizionalmente studiate come quella della perseveranza negli studi accademici, che tanta parte ha avuto nella letteratura di settore. Periodici *follow-up* consentirebbero poi di ottenere maggiori dettagli sull'andamento del rendimento e sull'influenza dei fattori indagati sugli esiti di apprendimento, anche effettuando una verifica a breve e a lungo termine. Per quanto riguarda, infine, gli strumenti impiegati, si ricorda che è stato necessario procedere all'adattamento di alcune parti dei questionari utilizzati in riferimento al campione universitario selezionato. In questo senso, pertanto, sarebbe interessante, sulla base dei dati ottenuti, mettere a punto uno strumento incentrato sulla valutazione dell'apprendimento accademico. Ciononostante, tenuto in debito conto i limiti rilevati, è bene rimarcare l'importanza che i risultati qui esposti hanno per coloro che operano in contesti formativi, impegnati nella progettazione di interventi di orientamento, ri-orientamento e tutorato, allo scopo di sostenere efficacemente gli studenti durante l'intero percorso accademico (all'inizio, durante ed in uscita). Infatti, i dati suggeriscono proficuamente come i

fattori emotivi, spesso scarsamente considerati da parte di coloro che si occupano di formazione universitaria, siano invece rilevanti nel predire il rendimento accademico proprio di quegli studenti che, in fase iniziale, si mostrano meno incapaci di affrontare lo stress da esame e di autoregolare e autodeterminare le proprie abilità di studio.


Riferimenti bibliografici

- Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks, and emotions: identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction, 15*(5), 433-447. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.011
- Alpert, R., & Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 61*(2), 207-215.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Applied Psychology, 80*(3), 260-267.
- Anderson, T. H. (1978). Study skills and learning strategies. In H. F. O'Neil, Jr. & C. D. Spielberger (Eds.), *Cognitive and Affective Learning Strategies* (pp. 77-97). New York: Academic Press.
- Baiocco, R., Laghi, F., & D'Alessio, M. (2009). Decision-making style among adolescents: relationship with sensation seeking and locus of control. *Journal of Adolescence, 32*(4), 963-976.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.
- Bandura, A. (2000). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman (trad. it.: *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson).
- Baron, J. (2000). *Thinking and deciding*. New York: Cambridge University Press.
- Brooks, J. H., DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of College. *Journal of College Student Development, 36*(4), 347-360.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanism. In F. E. Winert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation understanding* (pp. 65-116). Hillsdale: Erlbaum.
- Bruner, J. (1971). *Il pensiero. Strategie e categorie*. Roma: Armando.
- Calvani, A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Modelli per una scuola efficace*. Trento: Erickson.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Borgogni, L. (1994). *BFO: Big Five Observer*. Firenze: Giunti OS.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality, 37*(4), 319-338.
- Cooper, M. L., Wood, P. K., Orcutt, H. K., & Albino, A. (2003). Personalità e la predisposizione di impegnarsi in comportamenti a rischio o un problema durante l'adolescenza. *Gazzetta di Psicologia della Personalità e sociale, 84*(2), 390-410.
- Cornoldi, C. (1991). *I disturbi di apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cote, J. E., & Levine, C. G. (2000). Attitude versus aptitude: Is intelligence or motivation more important for positive higher-educational outcomes? *Journal of Adolescent Research, 15*(1), 58-80.
- Cuzzocrea, F., Larcana, R., & Murdaca, A. M. (2012). Contextual and internal factors that can influence the development of vocational guidance and career planning in Italian students. *Education Research Journal, 2*(7), 239-246.
- D'Zurilla, T. J., & Sheedy, C. F. (1992). The relation between social problem-solving ability and subsequent level of academic competence in College students. *Cognitive Therapy and Research, 16*(5), 589-599.

- De Beni, R. (1994). Memoria, Apprendimento e immaginazione. In P. Legrenzi (a cura di), *Manuale di psicologia generale*, Bologna: Il Mulino.
- De Beni, R., & Moè, A. (1995). *Questionario di attribuzione. Attribuzione delle cause di successo/fallimento in compiti cognitivi*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- De Beni, R., & Zamperlin, C. (1997). Differenze individuali nell'apprendimento. *Stili attributivi e strategie di studio, Difficoltà di Apprendimento*, 2, 527-539.
- De Beni, R., Moè A., & Cornoldi, C. (2003). *Test AMOS*. Trento: Erickson.
- Domenici, G., & Lucisano, P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3, 147-167.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1907-1920.
- Elliot, T. R., Godshall, F., ShROUT, J. R., & Witty, T. E. (1990). Problem-solving appraisal, self-reported study habits, and performance of academically at-risk college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37(2), 203-207.
- Elshout, J., & Veenman, M. (1992). Relation between intellectual ability and working method as predictors of learning. *Journal of Educational Research*, 85(3), 134-143.
- Endo, J. J., & Harpel, R. L. (1982). The effect of student Faculty interaction on students' educational outcome. *Research in Higher Education*, 16(2), 115-138.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007a). Perceived learning environment and students' emotional experiences: a multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478-493. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.001
- Galliani, L. (1999). *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L., & Felisatti, E. (2001). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L., & Felisatti, E. (2005). *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° Rapporto di ricerca sul caso di Padova*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L., Zaggia, C., & Serbati, A. (2011). *Apprendere e valutare competenze all'Università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Germeijs, V., Verschueren, K., & Soenens B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision making process: longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 397-410.
- Hollnagel, E. (2007). Decision making about "what" and decision making about "how". In M. Cook, J. Noyes, & Y. Masakowski, *Decision making in complex environment* (pp. 3-13). Hampshire: Ashgate Publishing.
- Hollnagel, E., & Woods, D. D. (2005). *Joint cognitive system: Foundations of cognitive systems engineering*. Boca Raton: CRC Press/Francis&Taylor,
- Hsee, C. K., Zhang, J., Chen, J. (2004). Internal and substantive inconsistencies in decision making. In D. Koehler & N. Harvey, *Blackwell Handbook of judgment and decision making*. Oxford: Blackwell.
- Isen, A. M. (1999). Positive affect. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 521-539). New York: Wiley.
- Jenkins, J. R. (1979). Evaluating error-correction procedures for oral reading, *Journal of Special Education*, 13(2), 145-156.
- Kagan, J. (1965). Individual differences in the resolution of response uncertainty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(2), 154-160.
- Kahneman, D. E., Slovic, P., & Tversky, A. (1982). *Judgement under uncertainty: heuristic and biases*. New York: Cambridge University Press.
- Klieme, E. (2004). Assessment of cross-curricular problem-solving competencies. In J. H. Moskowitz & M. Stephens (Eds.), *Comparing learning outcomes. International assessments and education policy* (pp. 81-107). London: Routledge Falmer.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), 381-395. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.007

- Lynam, D. R., & Miller, J. D. (2004). Personalità, percorsi di comportamenti impulsivi e le loro relazioni alla devianza: risultati di tre campioni. *Gazzetta di Criminologia Quantitativa*, 20(4), 319-341.
- Mann, L., Burnett P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The Melbourne decision making Questionnaire: an instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10(1), 1-19.
- Martin, G., Richardson, A. S., Bergen, H. A., Roeger, L., & Allison, S. (2005). Perceived academic performance, self-esteem and locus of control as indicators of need for assessment of adolescent suicide risk: Implications for teachers. *Journal of Adolescence*, 28(1), 75-87.
- Meier, S., McCarthy, P. R., & Schmeck, R. R. (1984). Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance. *Cognitive Therapy and Research*, 8(2), 107-120.
- Morris, C. D., Stein, B. S., & Bransford, J. D. (1979). Prerequisites for the utilization of knowledge in recall of prose passages. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5(3), 253-261.
- Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42(3), 173-190.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Nota, L., & Soresi, S. (2003). La mia vita da studente. Un questionario per la qualità della vita. In S. Soresi & L. Nota (Eds.), *Clipper-Portfolio per l'orientamento dai 15 ai 19 anni*. Firenze: ITER.
- Nota, L., & Soresi, S. (2003). *Quanta fiducia ho in me? Un questionario per l'analisi delle credenze di efficacia*. In S. Soresi & L. Nota (Eds.), *Clipper-Portfolio per l'orientamento dai 15 ai 19 anni* (pp. 5-30). Firenze: ITER.
- Nota, L., & Soresi, S. (2003). So affrontare i miei problemi? Un questionario per valutare la capacità di problem-solving. In S. Soresi & L. Nota (Eds.), *Clipper-Portfolio per l'orientamento dai 15 ai 19 anni*. Firenze: ITER.
- Nota, L., Mann L., & Soresi, S. (2003). *MDMQ-Melbourne Decision Making Questionnaire* di Mann, Burnett, Radford e Ford. Adattamento italiano. In S. Soresi & L. Nota (Eds.), *Clipper-Portfolio per l'orientamento dai 15 ai 19 anni* (pp. 35-55). Firenze: ITER.
- Nuzzaci A. (2012). *Competenze, processi regolativi e valutativi*. Lecce-Brescia: Pensa Multi-Media Editore.
- Nuzzaci, A. (2002). Il problem solving. In L. Benadusi & G. Di Francesco (Eds.), *Formare per competenze* (pp. 173-212). Napoli: Tecnodid.
- O'Connor M.C., S. V. Paunonen (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 971-990.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 1-49.
- Pajares, F., & Johnson, M. (1994). Confidence and competence in writing: the role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28(3), 313-331.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 390-405.
- Pascarella, E., Edison, M., Hagedorn, L., Amaury, N., & Terenzini, P. T. (1995). *Influence on students' internal locus of attribution for academic success in the first year of college*. Chicago: University of Illinois.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359-376. doi: 10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143-163). Oxford: Elsevier.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(2), 315-341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emo-

- tions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology* 101(1), 115-135. doi: 10.1037/a0013383
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. doi: 10.1207/S15326985EP3702_4
- Pellerey, M. (2003). Metacognizione e processi affettivi, motivazionali e volitivi. In O. Albanese, *Percorsi metacognitivi. Esperienze e riflessioni* (pp. 57-74). Milano: FrancoAngeli.
- Rohwer, W. D. (1984). An invitation to an educational psychology of studying. *Educational Psychologist*, 19(1), 1-14.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behavior. *Educational Psychologist Review*, 1(3), 137-208.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-650). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Spinella, M., & Miley, W. (2003). Impulsivity and academic achievement in College Students. *College Student Journal*, 37(4), 545-549.
- Spinella, M., & Miley, W. (2004). Orbitofrontal function and educational attainment. *College Student Journal*, 38(3), 333-338.
- Tanaka, T., Takehara, T., & Yamauchi, H. (2006). Achievement goals in a presentation task: performance expectancy, achievement goals, state anxiety, and task performance. *Learning and Individual Differences*, 16(2), 93-99.
- Tross, S. A., Harper, J. P., Osher, L. W., & Kneidinger, L. M. (2000). Not just the usual cast of characteristics: using personality to predict college performance and retention. *Journal of College Student Development*, 41(3), 323-334.
- Vigil-Colet, A., & Morales-Vives, F. (2005). How impulsivity is related to intelligence and academic achievement. *Spanish Journal of Psychology*, 8(2), 199-204.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychology Review*, 92(4), 548-573. doi: 10.1037/0033-295X.92.4.548
- Weithorn, C., Kagen, E., & Marcus, M. (1984). The relationship of activity level ratings and cognitive impulsivity to task performance and academic achievement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25(4), 587-606.
- Williams, D. J. (2007). Risk and decision making. In M. Cook, J. Noyes, & Y. Masakowsky, *Decision making in complex environment*. Hampshire: Ashgate Publishing.
- Witkin, H. A., Dyk, R. B., Paterson, H. F., Goodenough, D. R., & Karp, S. A. (1962). *Psychological differentiation: studies of development*. New York: Wiley.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zsombok, C. E., & Klein G. (1997). *Naturalistic decision making*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



Personalizzare l'apprendimento nel contesto universitario

Personalized learning in higher education

Ettore Felisatti

Università degli Studi di Padova
ettore.felisatti@unipd.it

Mario Giampaolo

Università degli Studi di Padova
mario.giampaolo@studenti.unipd.it

ABSTRACT

Since 2012 the authors of this study are trying to improve their work as faculty members offering strategies to personalize learning. These strategies have a double theoretical framework; personalization is based on the idea that socio-economical processes of a mass production era are not efficient anymore (Leadbeater 2004; Hargreaves, 2006). Self-directed learning states that the learner has a direct accountability for his own learning process and suggests strategies to develop self-directedness. In our experience, the learners' response to the proposal of personalize learning is not always positive. The analysis of the students' opinions may help to understand the reasons of their participation or rejection and may improve the quality of the proposal. The participants in this study were 39, enrolled in the Master Degree Program "Management of Educational Services" at the University of Padua. The authors used a learning needs self-evaluation instrument to know the learner, realized a personalized learning plans through learning contracts, and administered two questionnaires, with open and closed questions, to collect the learners' perceptions. The analysis of the answers suggests feelings of curiosity, excitement and interest but denotes initial difficulties and disorientation. Finally, authors individuated four basic themes: knowledge and skills as inadequate, lack of time, lack of a work, and negative feelings in response to the change.

Dal 2012 gli autori di questo studio cercano di migliorare il loro lavoro come docenti proponendo agli studenti strategie per personalizzare l'apprendimento. Queste strategie hanno una doppia matrice teorica: la prima, quella della personalizzazione, si fonda sull'idea che i modelli e i processi socio-economici tipici dell'era della produzione di massa non possono più essere ritenuti efficienti per la realtà attuale (Leadbeater 2004; Hargreaves, 2006); la seconda, quella dell'apprendimento autodiretto, assume che la persona abbia responsabilità diretta del proprio processo di apprendimento e individua le strategie più idonee allo sviluppo delle caratteristiche personali (Brockett & Hiemstra, 1991). Nella pratica la risposta degli studenti alle proposte di personalizzazione non è sempre positiva. L'analisi delle opinioni degli studenti può aiutare a comprendere le ragioni della loro partecipazione o del loro rifiuto e può migliorare la qualità di queste proposte. I partecipanti di questo studio sono 39 studenti, iscritti al Corso di Studi Magistrale "Gestione dei Servizi Educativi" presso l'Università degli Studi di Padova. Gli autori hanno utilizzato uno strumento di autovalutazione per conoscere i bisogni d'apprendimento dei discenti, hanno realizzato un piano di apprendimento attraverso contratti di apprendimento e hanno somministrato due questionari, con domande aperte e chiuse, per raccogliere le percezioni degli allievi. L'analisi delle risposte degli studenti che hanno deciso di accettare la proposta di un apprendimento personalizzato suggerisce sentimenti di curiosità, eccitazione e interesse, ma denota anche difficoltà iniziali e disorientamento*.

KEYWORDS

Personalized Learning, Self-Directed Learning, Agreement, Learning Plan, Higher Education. Apprendimento personalizzato, Self-directed learning, Contratto, Piano d'apprendimento, Higher education.

* Attribuzioni. L'articolo è frutto di un lavoro comune fra gli autori. Sono da attribuire a Ettore Felisatti il paragrafo 1. A Mario Giampaolo i paragrafi 2 e 3. Il paragrafo 4 è il risultato di una elaborazione congiunta.

1. La personalizzazione

Il lavoro qui riportato descrive possibili strategie di personalizzazione dell'apprendimento nel contesto universitario. Si tratta di un lavoro empirico che ha il suo fondamento in una doppia matrice teorica. La prima fa riferimento alla personalizzazione e si fonda sull'idea che i modelli e i processi socio-economici tipici dell'era della produzione di massa non possono più essere ritenuti efficienti per la realtà attuale (Peters, 2009). La seconda si situa all'interno delle teorie dell'apprendimento autodiretto in cui la persona assume responsabilità diretta del proprio processo di apprendimento e individua le strategie più idonee allo sviluppo delle caratteristiche personali per assumersi questa responsabilità (Brockett & Hiemstra, 1991).

Definire il costrutto di "personalizzazione dell'apprendimento" è un'operazione assai complessa poiché la personalizzazione come visione è originata da diversi ambiti:

- *ambito politico*, riferito a forme di governo decentralizzate adottate dai paesi dell'occidente nella seconda metà del novecento;
- *ambito economico*, relativo alla teorizzazione di processi flessibili per la produzione di beni e servizi;
- *ambito sociale*, riguardante la fornitura dei servizi pubblici da parte dello Stato ai cittadini.

L'enorme ampiezza dello spazio di riferimento determina "una considerevole mancanza di chiarezza nella definizione e nell'applicazione della personalizzazione", da ciò deriva una "vaghezza circa le implicazioni pedagogiche tra il docente e il discente" (Hartley, 2007 pp.635-636). Indagando il costrutto nel contesto universitario americano Waldeck (2006, 2007) afferma che "sembrano esserci pochi lavori empirici che definiscono il concetto o validano strategie per erogarlo". Da una analisi sia pure sommaria della letteratura internazionale sul tema, si nota, infatti, che esistono in misura rilevante contributi, articoli accademici e report istituzionali relativi al sistema educativo e scolastico, in quanto servizio socialmente designato per il riconoscimento delle individualità e l'attuazione di politiche e pratiche, che favoriscono la personalizzazione degli apprendimenti (Heargreaves, 2006; Bray & McClaskey 2013). A questo proposito è importante inoltre rilevare la quantità di produzione a livello di ricerca ed esperienze riguardante la personalizzazione dell'apprendimento in età adulta. Molti sono i contributi per la definizione del costrutto di personalizzazione offerti da importanti studiosi ed istituzioni europee e nord americane, spicca l'assenza quasi totale della realtà italiana.

Il Directorate Generale dell'Educazione e della Cultura dell'Unione Europea definisce la personalizzazione dell'apprendimento collocandola all'interno di "corsi che forniscono il massimo in flessibilità in cui l'apprendimento può essere autodiretto o facilitato da un tutor in un rapporto uno a uno o in gruppo e lo studente può essere supportato sia in presenza sia online" (Eurydice, 2007 p.31). Il Dipartimento dell'Educazione degli Stati Uniti d'America, la indica come "un'istruzione che viene stimolata dalle esigenze e dalle preferenze di apprendimento e progettata su misura di interessi specifici. In un ambiente completamente personalizzato gli obiettivi di apprendimento, i contenuti, il metodo e il ritmo possono variare per ciascuna persona che apprende" (U.S. Department of Education, 2010). Nel contesto dell'alta formazione sono stati sviluppati due modelli di personalizzazione dell'apprendimento: il primo mutuato dal contesto

dell'educazione degli adulti europeo e dalle pratiche realizzate in questo variegato ambito; il secondo sviluppato sulla base delle percezioni di studenti universitari statunitensi. Il primo modello denominato “@” è il risultato di un'integrazione di diversi elementi teorici e metodologici ed è applicato in Italia da Guspini e dai suoi collaboratori (2008). Esso presenta, fra le altre, alcune importanti caratteristiche:

- l'auto-valutazione del soggetto intesa come una riflessione di gruppo e una descrizione di se stesso, del proprio comportamento e delle proprie attitudini;
- l'acquisizione progressiva di consapevolezza, competenza, conoscenza e miglioramento della performance da parte degli apprendenti;
- l'applicabilità del modello in presenza di gruppi di studenti molto numerosi;
- il supporto al singolo e al gruppo realizzato da un facilitatore che incoraggia il *peer tutoring*;
- la scelta privilegiata di un approccio collettivo e collaborativo.

Nel contesto statunitense un'indagine su ciò che gli studenti universitari percepiscono come personalizzante (Waldeck, 2007) ha permesso la formulazione di un modello, che si focalizza sulla relazione docente-studente, le cui caratteristiche distintive sono:

- la conoscenza della persona che apprende, con il proprio stile di apprendimento e le proprie esperienze;
- la flessibilità dei percorsi d'apprendimento;
- l'interazione in classe tra gli studenti;
- la funzione di mentor, coach e advisor del docente.

All'interno dei processi di personalizzazione un ruolo importante viene assunto dal concetto di apprendimento autodiretto. Questo ha una remota origine storica poiché fin dall'antichità classica il “self-study” ha giocato un ruolo importante nell'educazione di filosofi greci, di importanti personalità dell'impero romano, di filosofi illuministi e ha avuto una particolare rilevanza nei contesti della formazione realizzata all'interno delle colonie americane. È sicuramente nel XX° secolo che i lavori di importanti studiosi quali Thorndike, Houle, Tough, Knowles e Mezirow legittimano la possibilità di questo approccio all'apprendimento (Beard, 2009). Tra gli assunti più importanti dell'apprendimento autodiretto vi è la capacità da parte degli studenti di assumersi la responsabilità per la pianificazione e la conduzione delle attività d'apprendimento e la necessità di trasformare il ruolo del docente da quello di trasmettitore della conoscenza a quello di facilitatore dell'apprendimento, di consigliere, che sa far emergere le domande giuste piuttosto che dispensare la verità (Brockett & Hiemstra, 1991). All'interno di questo approccio teorico si sviluppano e si rafforzano linee guida per la conduzione di percorsi d'apprendimento autodiretti che prendono il nome di contratti di apprendimento e che permettono l'avvio e la strutturazione del processo di negoziazione fra chi insegna e chi apprende. In effetti, un contratto di apprendimento è un accordo tra docente e studente su linee guida che governano il processo di apprendimento, queste si fondano su l'analisi dei bisogni e la formulazione degli obiettivi d'apprendimento, le risorse e le strategie che lo studente utilizza per apprendere, le evidenze che testimoniano il suo studio e il tipo di valutazione che docente e studente utilizzano per capire se c'è stato apprendimento. I contratti d'apprendimento sono un “concetto flessibile” (Knowles, 1986) e diversi sono gli usi, le classificazioni e le forme che si riscontrano in

letteratura, diversi, inoltre, sono i benefici e i limiti che comportano l'uso di questi. I contratti d'apprendimento danno una struttura all'interno della quale gli studenti imparano ad essere responsabili, mettono enfasi sulla riflessione e sull'azione oltre che sullo sviluppo di abilità personali trasferibili all'interno del proprio contesto di studio (Stephenson & Laycock, 1993).

2. L'esperienza di personalizzazione: il contesto e l'azione sul campo

Dal 2012 gli autori del presente lavoro cercano di migliorare l'apprendimento degli studenti nella formazione universitaria mediante l'applicazione di strategie di personalizzazione (Fedeli, Felisatti, Giampaolo, 2012). L'obiettivo ultimo dell'attività svolta è diretto alla costruzione di un modello di personalizzazione in ambito universitario a partire dall'analisi, dallo studio e dall'affinamento dell'esperienza sul campo condotta nella realizzazione di attività personalizzate di insegnamento e apprendimento.

In particolare l'attenzione è focalizzata su quattro aspetti preminenti:

- l'adozione di un *contratto di apprendimento* per la progettazione e la guida dei percorsi;
- l'uso di *strumenti di autodiagnosi* da parte dello studente, con i quali far emergere i livelli iniziali di competenza e gli stili di apprendimento;
- la predisposizione di *strategie di conduzione* (flessibilità dei percorsi, centralità dell'apprendimento, mediazione docente...) dell'attività di personalizzazione;
- la *valutazione delle esperienze* degli studenti che hanno realizzato piani d'apprendimento personalizzati.

L'azione formativa sul campo si accompagna ad un'attività specifica di ricerca che intende far emergere il modello esperienziale e le percezioni degli studenti in merito ai processi di personalizzazione, sia di coloro che scelgono percorsi personalizzati, sia di coloro che scelgono percorsi tradizionali.

In questa sede ci limitiamo a rendere conto del percorso formativo e di ricerca realizzato nel corrente anno accademico all'interno dell'insegnamento di "Leadership, comunicazione e lavoro di gruppo", riproponendoci di presentare in un momento successivo l'attività complessivamente svolta nel triennio 2012-2015.

L'insegnamento si colloca nell'ambito del Corso di Laurea Magistrale in "Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi Scolastici e Formativi" che prepara specialisti competenti nel coordinamento, direzione e organizzazione dei servizi scolastici, socio-educativi e formativi. Il Corso, afferente al dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova, è strutturato in forma blended per tutti gli insegnamenti. Il percorso formativo presenta alcune caratteristiche di innovatività: (a) si basa su un modello di progettazione *performance based* che stabilisce conoscenze e capacità della figura professionale di riferimento; (b) si rivolge ad esperti esterni all'università (rappresentanti di associazioni professionali, stakeholders...) per farli partecipare al processo di progettazione dei piani di studio rivolti alle figure professionali di riferimento; (c) si fonda sul dialogo, la partecipazione, la condivisione e la negoziazione tra docenti per progettare gli insegnamenti (Zaggia, 2007). I percorsi didattici prevedono strategie e modalità quali laboratori, simulazioni, lavori di gruppo, analisi di casi, visite sul campo, interventi di esperti e il supporto di una piattaforma on-line per la gestione delle attività a distanza e per la divulgazione


del materiale didattico (Di Rauso, Cavedoni, De Waal 2012). Le caratteristiche di innovazione qui riportate permettono di considerare questo Corso di laurea come un luogo ideale per realizzare pratiche didattiche che, mirando alla personalizzazione del percorso di studio per il singolo studente, aumentano la soddisfazione dello studente stesso e consentono lo sviluppo di reali competenze da spendere nel mercato del lavoro.

L'insegnamento di "Leadership, comunicazione e lavoro di gruppo", in cui specificatamente è stata condotta l'esperienza di cui ci apprestiamo a rendere conto, punta a sviluppare conoscenze e capacità nell'organizzazione e conduzione di gruppi di lavoro e di lavori di gruppo efficaci per l'azione professionale; intende costruire un insieme coordinato di saperi teorico-pratici per migliorare nello studente conoscenze e competenze di lettura e comprensione dei fenomeni della leadership e del management in vista di una adeguata gestione delle dinamiche comunicative e di un positivo esercizio delle funzioni di direzione e coordinamento. L'organizzazione dei percorsi e degli ambienti di apprendimento è pensata senza disconoscere un criterio costruttivista volto a stimolare e valorizzare l'esperienza pregressa, l'autonomia, la capacità critica e la responsabilità degli studenti. Nell'anno accademico 2013-2014, in risposta alla tipologia di utenza che accede alla formazione costituita in misura considerevole da studenti lavoratori impegnati nel mondo della scuola, dell'educazione e della formazione, l'insegnamento è stato progettato secondo una logica di personalizzazione dei percorsi, con l'intento di rendere l'esperienza di apprendimento maggiormente in grado di raccordarsi alle competenze pregresse degli apprendenti e di innalzare la significatività delle acquisizioni dagli stessi conseguite rispetto ai contesti di vita e di lavoro.

Nell'anno considerato, gli studenti iscritti all'insegnamento sono 59, di questi solo due studenti sono di genere maschile (57 F e 2 M). Di tutti gli iscritti sono solo 39 gli studenti di cui è possibile descrivere le variabili anagrafiche poiché questi hanno partecipato alle attività dell'insegnamento in presenza e online. I trentanove partecipanti (37 F e 2 M), hanno un range di età che va dai 22 ai 52 anni con un valore medio di 30 anni. Il 76% (29) di questi frequenta le lezioni mentre il 24% (9) sono studenti non frequentanti. Il 79% (23) sono studenti lavoratori mentre il 21% (6) sono studenti non-lavoratori. Gli studenti lavoratori sono equamente distinti tra insegnanti e operatori dei servizi educativi o socio assistenziali, il 14% (5) di loro svolge un lavoro non inerente a questi settori.

La proposta di personalizzazione è stata avanzata in presenza all'intera classe utilizzando slide e video illustrativi in grado di rendere chiare le specificità del nuovo percorso, le differenze rispetto a quello tradizionale, l'equivalenza formativa di entrambi e precisando che la scelta fra le due opzioni sarebbe stata libera per ogni singolo studente. A seguito di ciò, sette studentesse hanno accettato di compiere il percorso d'apprendimento personalizzato, sei di loro sono insegnanti ma lavorano presso servizi educativi o socioassistenziali; il gruppo implicato nei processi di personalizzazione ha un'età media superiore a quella del gruppo dei partecipanti.

L'esplicitazione dei risultati d'apprendimento previsti dall'insegnamento ha permesso di realizzare una lista di conoscenze e abilità che gli studenti devono acquisire in vista dello sviluppo di competenze (Tab. 1).

 conoscenza competenza		
Conoscere le dimensioni funzionali e strutturali del gruppo di lavoro.	Comprendere le qualità del gruppo, del gruppo di lavoro e del lavoro di gruppo	Saper identificare e descrivere il proprio ruolo nel gruppo di lavoro.
Conoscere il ruolo delle emozioni nella leadership	Identificare gli stili di leadership e le modalità di apprendimento autodiretto	Saper condurre un'analisi del proprio sé ideale e sé reale in relazione al cambiamento personale e lavorativo
Conoscere come si sviluppa il cambiamento nell'organizzazione	Comprendere il cambiamento nell'organizzazione e l'importanza fondamentale dell'apprendimento autodiretto	Saper analizzare il cambiamento in una organizzazione attraverso le fasi proposte da Kotter
Comprendere gli elementi essenziali della Teoria del pensiero sistemico di Senge.	Comprendere la definizione di "organizzazione che apprende."	Saper utilizzare una logica sistemica per l'analisi della leadership nell'organizzazione

Tab. 1: I risultati d'apprendimento attesi per l'insegnamento di "Leadership, comunicazione e lavoro di gruppo"

Questa lista di traguardi ha il duplice scopo di (a) orientare lo studente verso i risultati da raggiungere e (b) di permettere la costruzione di uno strumento di autodiagnosi delle proprie conoscenze e abilità. La diagnosi viene realizzata dallo studente prima dell'inizio delle lezioni per diagnosticare il gap iniziale tra conoscenze e abilità possedute in relazione agli esiti da raggiungere e per orientare la negoziazione dei processi di apprendimento. A conclusione dell'insegnamento lo studente è in condizione di capire se la propria percezione di padronanza delle conoscenze e abilità è aumentata e in che misura. L'autovalutazione focalizza lo studente sui propri progressi di apprendimento, contribuisce alla determinazione dell'esito finale in termini di voto e può inoltre proseguire anche dopo l'insegnamento come processo di monitoraggio delle proprie conoscenze e abilità di leadership nei contesti extra formativi.

L'autodiagnosi si struttura attraverso un'apposita scheda nella quale ad ogni risultato d'apprendimento è stata affiancata una scala di valori da uno a cinque (1= livello minimo posseduto 5= livello massimo raggiungibile). Attraverso la scheda ogni studente può auto valutare il proprio livello di padronanza sviluppando un processo di riflessione rispetto ad ogni traguardo considerato. Egli infatti è chiamato a procedere nella determinazione del giudizio su ogni esito apprenditivo attraverso una puntuale ricognizione e valutazione degli apprendimenti conseguiti precedentemente e ciò amplia il livello di significatività delle acquisizioni da realizzare.

La diagnosi su ciascun risultato d'apprendimento costituisce il punto iniziale da cui vengono definiti gli obiettivi d'apprendimento sviluppando un processo di negoziazione tra docente e studente. Infatti lo studente, dopo aver compilato lo strumento di valutazione, ha una chiara idea dei suoi punti di forza e di debolezza e può trasformare questi punti di debolezza in obiettivi d'apprendimento, riformulandoli e sviluppandoli all'interno del contratto di apprendimento che in seguito dovrà siglare e realizzare con il docente e il tutor.

Il contratto d'apprendimento proposto agli studenti si rifà, con alcuni adattamenti, al modello sviluppato da Knowles (1975, 1986). L'autore identifica pregi e limiti del contratto di apprendimento (Tab. 2).

Benefici	Limiti
Soddisfazione per progettare il proprio piano d'apprendimento	Ansia e confusione iniziale
L'uso di una più ampia varietà di risorse	Difficoltà di reperire le risorse in alcune situazioni (apprendimento di conoscenze totalmente nuove, o di abilità psicomotorie e interpersonali)
Rafforza l'abilità di apprendere dall'esperienza e dall'ambiente	Problemi per le persone con personalità dipendente
Struttura l'apprendimento come processo	Necessità di un riorientamento dell'apprendimento
Aumenta l'autodisciplina	Necessità di un supporto istituzionale
Permette feedback continui sul processo d'apprendimento	
Necessità di uno sforzo maggiore ma ha più benefici dell'apprendimento tradizionale	

Tab. 2: Benefici e limiti dei contratti d'apprendimento (adattamento da Knowles, 1986)

Il contratto di apprendimento è lo strumento attraverso cui lo studente avvia il processo di negoziazione con il docente, lo spinge verso il significato più forte della personalizzazione, cioè, per dirla con Leadbeater (2004), permette allo stesso di diventare co-progettista e attivo organizzatore del proprio apprendimento (Fig.1).

Nello specifico all'interno dell'esperienza patavina il modello elaborato è costituito da due parti. Una prima parte che raccoglie: le principali informazioni socio-anagrafiche quali l'età, il genere e la frequenza alle lezioni; le esperienze più significative realizzate dallo studente in campo professionale, formativo e personale connesse al focus dell'insegnamento.

La seconda parte del contratto è composta da cinque sezioni che riguardano:

1. *Gli obiettivi d'apprendimento*, qui lo studente identifica con il docente i "perché" dell'apprendimento, stabilendo le direzioni di incremento del percorso, si descrivono infatti i livelli di "comprensione", "approfondimento" e "sviluppo" delle acquisizioni che lo studente dovrà conseguire alla fine del percorso stesso;
2. *Le risorse e le strategie d'apprendimento*, in questa sezione sono accordate le risorse materiali ed umane che gli studenti intendono utilizzare per imparare. Si tratta di libri, articoli, contributi reperiti direttamente e scaricati da database ufficiali dell'ateneo, ma anche di processi di ricerca su web, in comunità d'apprendimento online, incontri con esperti e professionisti dei servizi alla comunità o del mondo professionale e lavorativo.
3. *Le evidenze d'apprendimento*, in questa terza sezione si definiscono i prodotti da realizzare per testimoniare il loro impegno nell'apprendimento e la qualità delle acquisizioni, svolti in maniera autonoma da soli o in gruppi di lavoro. Si tratta di elaborati scritti, progetti di ricerca, presentazioni in power point che devono testimoniare il conseguimento degli obiettivi d'apprendimento concordati.
4. *Le modalità di valutazione*, in questa sede vengono pattuiti i criteri e i significati per validare le evidenze prodotte dallo studente nel lavoro personalizzato. Le figure implicate sono il docente, il tutor, lo studente e i pari, tutte entrano nel processo valutativo contribuendo in misura diversa ma secondo parametri definiti a livello iniziale e articolati nelle dimensioni di "qualità degli apprendimenti", "qualità del processo d'apprendimento" e "qualità della personalizzazione".

5. *I tempi e le scadenze*, in quest'ultima sezione si definiscono gli step per la realizzazione del programma personalizzato e per la consegna dei lavori, ciò consente di stabilire la progressione degli obiettivi all'interno del percorso d'apprendimento e favorisce l'auto regolazione.

Nome				
Frequentante SI (si prevede per 4 lezioni su 5)				
In riferimento alle tematiche dell'insegnamento riportare:				
le esperienze lavorative più significative		le esperienze formative più significative		Le esperienze personali più significative
<ul style="list-style-type: none"> - Lavoro a scuola (collaborazione con i colleghi, gruppi di lavoro, ecc.) - Lavoro all'università (progettazione di corsi, direzione di tesi) 		<ul style="list-style-type: none"> - Corsi SSIS abilitazione all'insegnamento (progettazioni di gruppo) - Corso di Alta Formazione per l'educazione degli adulti - Laurea triennale in Scienze della Formazione professionale 		<ul style="list-style-type: none"> - Partecipazione a gruppi di ricerca e di lavoro - Redazione di articoli a più autori
Obiettivi d'apprendimento	Risorse e strategie d'apprendimento	Evidenze del raggiungimento degli obiettivi	Criteri e significati per validare le evidenze	Data di consegna del lavoro
<p>Comprendere gli elementi essenziali della "teoria del pensiero sistemico" di Senge</p> <p>Comprendere il cambiamento nell'organizzazione secondo il pensiero di Kotter</p>	<p>Barzanò Luciana (2008), <i>Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale</i>, Roma, Armando editore.</p> <p>Capaldo Nunziante, Rondanini Luciano (2011), <i>Manuale per</i></p>	<p>Relazione scritta (sul tema dei processi che portano al cambiamento organizzativo)</p>	<p>Modello di valutazione presentato per la personalizzazione</p>	<p>Fine del corso</p>

Tab. 3: Un esempio di contratto d'apprendimento realizzato

Il percorso d'apprendimento personalizzato è stato presentato agli studenti nel momento di avvio dell'insegnamento con un apposito incontro della durata di un'ora. In questo contesto si definisce il concetto di personalizzazione e si esplicitano i parametri specifici di processo, si motivano gli studenti al percorso, vengono presentate le componenti del contratto di apprendimento e le modalità di valutazione, vengono offerti alcuni esempi di possibile personalizzazione.

Durante lo svolgersi dell'insegnamento il docente ed il tutor, al termine di ciascuna lezione, destinano del tempo per incontrare individualmente e in gruppo gli studenti che hanno scelto di personalizzare il loro percorso d'apprendimento. Gli incontri vertono in particolar modo sulla chiarificazione, l'esplicitazione e la modulazione degli obiettivi, delle risorse, delle evidenze e delle scadenze. Il docente assume un ruolo di mediatore e di coach e segue con il tutor lo sviluppo dell'intero percorso, intervenendo con azioni di supporto, accompagnamen-

to, stimolo, proposta, integrazione, dissolvenza e orientando il processo attraverso un monitoraggio continuo dell'attività condotta dallo studente. In effetti, il processo di negoziazione, stabilito fra docente e studente in fase di avvio, continua on line e si avvale anche del supporto di un tutor che monitora il processo e segue costantemente il percorso a distanza degli studenti. La piattaforma di e-learning predisposta per l'insegnamento (Fig. 1) oltre a costituire una repository delle risorse presentate a lezione dal docente ed accessibili per ogni studente dal proprio computer, permette la compilazione online dello strumento di auto-diagnosi delle conoscenze e abilità. Altre risorse pubblicate in piattaforma e proposte a tutti gli studenti riguardano documenti per l'approfondimento dell'utilizzo del contratto di apprendimento e del modello di valutazione.



Fig. 1: La piattaforma on-line dell'insegnamento di Leadership, comunicazione e lavoro di gruppo

Nello spazio on-line ogni studente che intraprende il percorso di personalizzazione amministra un forum personale, un luogo virtuale in cui può postare documenti, proporre, commentare, discutere e riflettere insieme al docente, al tutor e agli altri studenti sugli aspetti (contenuti, modalità, strategie, prodotti, risorse, processi...) più rilevanti del suo percorso di apprendimento. Infine gli studenti che hanno deciso di personalizzare il proprio percorso ricevono un numero telefonico di riferimento cui possono chiamare o essere chiamati e avere così una linea vocale diretta con le figure formative.

Al termine del percorso l'attività di valutazione si realizza attraverso una presentazione da parte dello studente del percorso individuale e delle evidenze prodotte, a cui segue una discussione con il docente, il tutor e i pari. Il modello valutativo adottato è partecipato, identifica ambiti, indicatori e soggetti (tab. 4) ed è gestito attraverso dinamiche di confronto allargato fra i partecipanti.

3. Valutare la personalizzazione degli apprendimenti

La valutazione a cui viene sottoposta l'attività di personalizzazione si realizza attraverso tre questionari appositamente predisposti e somministrati on line con garanzia di anonimato, a cui si aggiunge l'analisi dei forum realizzati in piattaforma. Il primo questionario viene proposto a tutti gli studenti nel momento inizia-

le, per analizzare la fase di presentazione del modello personalizzato e per rilevarne l'efficacia in relazione alla scelta o meno della proposta formativa. Il secondo questionario focalizza l'attenzione sull'utilizzo del Learning Contract e viene somministrato allo studente che ha intrapreso il percorso personalizzato, mentre il terzo questionario viene proposto a conclusione del percorso per vagliare nel suo complesso l'esperienza condotta dal singolo studente.

Dalla riflessione emersa circa l'attività finora svolta, risultano essere particolarmente cruciali due fasi del percorso personalizzato: quella iniziale di presentazione della proposta e quella successiva dell'attività collegata al Learning Contract. In effetti, come abbiamo rilevato, la fase iniziale va considerata in modo particolare per gli aspetti fortemente innovativi e destabilizzanti dovuti alla richiesta di protagonismo attivo dello studente insita nella proposta personalizzata (Knowles, 1975). Come processo organizzato, inoltre, la personalizzazione si sviluppa fundamentalmente attraverso lo strumento del Learning Contract, la cui funzionalità ed efficacia deve essere vagliata in forma adeguata. In questa sede presenteremo dunque gli esiti delle rilevazioni riguardanti questi due aspetti, accompagnate da un'analisi dei forum on line, riservandoci di pubblicizzare in un secondo tempo una valutazione complessiva dell'esperienza realizzata.

Ambiti	Indicatori	Soggetti
1. Apprendimenti	<ul style="list-style-type: none"> - conoscenza degli argomenti - capacità di utilizzo dei modelli teorici - capacità di elaborare raccordi sistemici - capacità di riflessione critica sui contenuti 	
2. Processi di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> - capacità di reperire informazioni - capacità di socializzare le conquiste - livello di partecipazione - livello dell'impegno 	<ul style="list-style-type: none"> - Docente: 50% - Studente: 30% - Tutor: 20%
3. Esperienza di personalizzazione	<ul style="list-style-type: none"> - tipo di personalizzazione (alto, medio, basso) - livello di autonomia di proposta - contestualizzazione degli apprendimenti acquisiti - adeguatezza dei prodotti elaborati 	

Tab. 4: Ambiti, indicatori e soggetti per la valutazione

Il primo questionario, costituito da quattordici domande organizzate su una scala Likert a 5 livelli e una domanda aperta, raccoglie le variabili socio-anagrafiche dello studente come l'età, il genere, la carriera universitaria pregressa e alcune altre variabili contestuali all'insegnamento, quali la partecipazione alle lezioni e l'eventuale professione lavorativa. In seguito, lo studente viene invitato ad esprimere la propria opinione rispetto alla chiarezza nella presentazione del lavoro di personalizzazione proposto, alle componenti costitutive del Learning Contract (bisogni di apprendimento, obiettivi, risorse, evidenze, valutazione), allo strumento di autodiagnosi e all'utilizzo della piattaforma; con le ultime due domande chiuse si chiede allo studente di esprimere il livello di gradimento nel-

la presentazione e di stimolo motivazionale raggiunto. Infine, con la domanda finale proposta in forma aperta, si invita lo studente ad esplicitare i motivi di un suo eventuale rifiuto della proposta.

Un secondo questionario viene somministrato solo agli studenti che hanno scelto e concluso il percorso personalizzato, con esso si intendono raccogliere le percezioni sull'esperienza realizzata attraverso il Learning Contract. Lo strumento di indagine è costituito da sei domande a risposta chiusa e da tre domande a risposta aperta. Le domande a risposta chiusa propongono allo studente di valutare, su una scala a quattro livelli, alcune caratteristiche importanti del Learning Contract. In particolare, oltre alla comprensione degli obiettivi di apprendimento, emerge la capacità di riflettere su ciò che apprende, di organizzare l'apprendimento, di conciliare le conoscenze dell'insegnamento con i propri interessi, di interagire con il docente, il tutor e gli altri studenti. Le domande a risposta aperta invitano gli studenti ad esprimere le loro percezioni riguardo al Learning Contract, in riferimento soprattutto alla fase di creazione e negoziazione dello strumento e all'interazione sia con il docente ed il tutor, sia con gli altri compagni.

L'analisi delle domande chiuse è stata realizzata individuando le percentuali di risposta totalizzate per ogni item, mentre l'analisi delle domande aperte è stata eseguita attribuendo dei codici emergenti dal testo (Haney, Russell, Gulek, & Fierros, 1998), l'unità di analisi scelta è stata definita fisicamente nell'intera risposta scritta dagli studenti (Stemler, 2001).

Le risposte al primo questionario permettono di analizzare le percezioni di tutti gli studenti, il loro grado di comprensione delle specifiche componenti del costruito e del modello di personalizzazione proposto e di cogliere inoltre i motivi che hanno indotto alcuni ad accettare la sfida della personalizzazione. Dai risultati del questionario emerge che nel complesso la presentazione è stata relativamente chiara, così come testimonia l'analisi dei valori medi delle risposte degli studenti alle domande chiuse (fig. 2). I rispondenti considerano la proposta presentata in modo relativamente soddisfacente esprimendo un valore medio delle risposte a questo item di 3,8 ed un valore di mediana pari a 4. La spiegazione non è considerata eccessivamente motivante dagli studenti ed essi esprimono questo giudizio facendo registrare in risposta al questionario un valore medio di 3,6 ed una mediana di 4. Gli studenti valutano, però, la spiegazione di cosa è la personalizzazione come chiara, facendo registrare una media e una mediana delle risposte rispettivamente pari a 4,10 e 4. Rispetto alla spiegazione di com'è possibile realizzare il processo di personalizzazione, gli studenti valutano questa come un po' meno chiara producendo un valore medio delle risposte pari a 3,82 ed un valore mediano pari a 4. In merito al perché è importante personalizzare, gli studenti considerano chiara la presentazione e rispondono al questionario producendo un valore medio delle risposte ed un valore mediano pari a 4. Il questionario si focalizza poi sul contratto d'apprendimento e sulle sue componenti. In generale la spiegazione delle componenti e della modalità di compilazione del contratto fa registrare un giudizio medio di chiarezza pari a 3,7 e un valore mediano di 4. Più nello specifico gli studenti hanno valutato la chiarezza con cui sono state spiegate le diverse componenti del learning contract. Il valore medio e il valore della mediana prodotto dalle risposte in merito alla chiarezza con cui sono stati spiegati i bisogni e gli obiettivi d'apprendimento è per entrambe di 4. Un po' meno positivamente è stata valutata la spiegazione delle risorse d'apprendimento e delle evidenze da produrre. Le prime fanno registrare un valore medio delle risposte pari a 3,8 e un valore di mediana pari a 4, le seconde un valore medio di 3,5 e un valore di mediana pari a 3. Infine è possibile

affermare che la spiegazione dello strumento di autodiagnosi è stata sufficientemente chiara per gli studenti poiché l'analisi delle loro risposte produce un valore medio di 3,8 e un valore mediano di 4.

L'analisi testuale delle risposte alla domanda aperta (*Per quali motivi hai scelto il percorso tradizionale*) permette di comprendere quali sono le ragioni principali per cui la maggior parte degli studenti ha deciso di svolgere l'insegnamento secondo una modalità tradizionale. Le risposte alla domanda, dopo una prima lettura, sono state analizzate mediante codici emergenti dal testo e sono state classificate all'interno di quattro categorie generali:

1. conoscenze e abilità inadeguate per il percorso personalizzato;
2. problematiche legate alla mancanza di tempo;
3. mancanza di un contesto lavorativo di riferimento;
4. timori e sentimenti di disagio connessi all'innovazione.

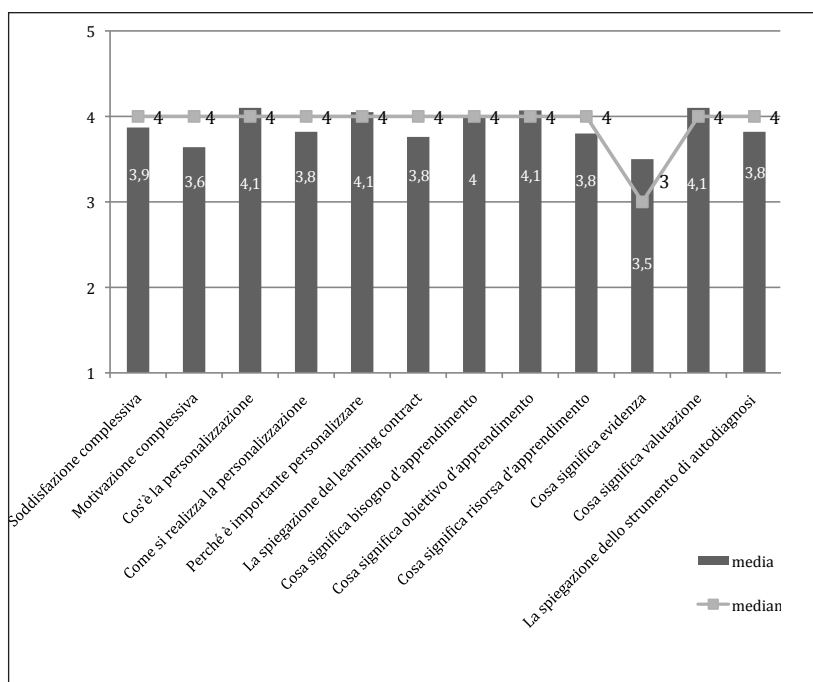


Fig. 2: I risultati del questionario di gradimento sulla presentazione della proposta di personalizzazione

Nella tabella sottostante (tab. 5), riguardo alle categorie individuate, vengono riportati alcuni esempi di risposte fornite dagli studenti interpellati.

Temi individuati	Esempi di risposte degli studenti
Conoscenze e abilità inadeguate	<ul style="list-style-type: none"> - ...perché dopo avere effettuato l' autodiagnosi delle proprie conoscenze e abilità iniziali ho potuto verificare che le mie conoscenze non risultano sufficienti. - ...non mi reputavo quindi sufficientemente preparata per intraprendere un percorso personalizzato.
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - ...il timore di non riuscire a coniugare la costruzione di un percorso personalizzato con gli impegni di lavoro e di studio. - Il percorso tradizionale mi permette di dedicare meno tempo perché al momento sto lavorando.
Contesto lavorativo	<ul style="list-style-type: none"> - Poiché non avendo molte esperienze lavorative, non possiedo particolari aree d'interesse da voler trattare e approfondire. - ...non agisco all'interno di un contesto lavorativo di gruppo a partire dal quale avrei potuto sviluppare un percorso personalizzato.
Sentimenti negativi	<ul style="list-style-type: none"> - La personalizzazione mi sembra un " salto nel vuoto"... - ...avevo un certo timore nell'approcciarmi a questo metodo di apprendimento e un po' paura ad affrontarlo...

Tab. 5: Esempi di risposte degli studenti al questionario

Al termine del percorso personalizzato le sette studentesse che hanno liberamente deciso di svolgere queste attività hanno compilato un questionario finale per esprimere la propria opinione sul piano d'apprendimento personalizzato realizzato sulla base del contratto d'apprendimento. L'analisi delle risposte alle domande chiuse mettono in luce un totale accordo (livello 4 della scala di risposta) dei rispondenti con la capacità del contratto di rendere comprensibili i risultati e gli obiettivi d'apprendimento, 5 su 7 studenti si posizionano sul livello 3 e 2 studenti sul livello 2. Anche nella seconda domanda, inerente la capacità del contratto di far riflettere lo studente sul proprio apprendimento, si rileva un sostanziale accordo poiché anche in questo caso 5 studenti si collocano sul livello più alto (livello 4 della scala di risposta) e 2 sul livello 3. Le successive domande, sulla percezione del contratto d'apprendimento quale strumento capace di organizzare il proprio apprendimento conciliando i bisogni personali, ricevono una valutazione per la totalità degli studenti (7 su 7) fortemente in accordo (livello 4 della scala di risposta). Le ultime domande riguardano la capacità del Learning Contract di favorire l'interazione. A questo riguardo si evidenzia che rispettivamente 5 e 2 studenti su 7 sono in totale accordo (livello 4 della scala di risposta) e in parziale accordo (livello 3 della scala di risposta) con la capacità del learning contract di facilitare l'interazione con il docente. Non altrettanto univoci sono i dati riguardanti l'interazione con gli altri studenti, infatti in questo caso solo 4 studenti si posizionano sul livello 4, un solo studente indica il livello 3 e 2 studenti considerano lo strumento poco adatto (livello 2 della scala di risposta) a favorire l'interazione tra pari.

Dall'analisi testuale delle risposte aperte di questo secondo questionario, è possibile individuare categorie rappresentative delle opinioni degli studenti. Nella prima domanda, relativa alla fase di creazione e negoziazione del Learning Contract, 4 studenti considerano la negoziazione come la dinamica più impor-

tante del proprio percorso di apprendimento, 2 studentesse individuano come fondamentale la presenza del tutor, mentre una sola studentessa denuncia in questa fase una difficoltà nella comunicazione e l'esigenza di maggiore chiarezza nelle consegne. La seconda e la terza domanda entrano nel merito della interazione fra docente, tutor e studenti. A questo riguardo, le categorie emergenti indicano: la disponibilità del docente che al termine di ogni lezione negoziava con gli studenti il contratto d'apprendimento; la presenza del tutor a cui poter chiedere informazioni; la piattaforma online come supporto all'interazione tra i soggetti e come repository dei prodotti elaborati.

Questi risultati si pongono in linea con le precedenti ricerche di Fedeli, Giampaolo & Coryell (2013a) e Fedeli, Felisatti & Giampaolo (2013b), nel contesto universitario italiano.

Un'ulteriore fonte di dati è la piattaforma di e-learning che, oltre a registrare le frequenze d'accesso e d'uso della piattaforma, permette di analizzare qualitativamente, mediante i commenti inseriti nei forum di discussione, il livello e la qualità di partecipazione degli studenti. Complessivamente i forum hanno fatto registrare un numero consistente di visualizzazioni pari a 2118 e un numero di modifiche per l'aggiunta di commenti pari a 149. Singolarmente ogni forum presenta un numero di commenti che vanno da un minimo di 5 ad un massimo di 30. Solo 2 forum su 8 presentano un'interazione tra studenti, nella maggior parte dei casi essi sono serviti a comunicare con il docente e il tutor e a negoziare obiettivi, materiali di studio e strategie da attuare per l'apprendimento.

Conclusioni

Il primo tema evidenziato dall'analisi delle risposte aperte del questionario proposto a tutti gli studenti, concerne la loro preoccupazione di non avere le conoscenze e le abilità adeguate per distaccarsi dal percorso tradizionale che identifica il libro e la frequenza delle lezioni quale modo per sviluppare le conoscenze e le abilità necessarie. È importante, nel proporre il percorso personalizzato, spiegare allo studente che questo non è solo un'alternativa per approfondire competenze di cui già si possiedono le basi. L'arricchimento proveniente dallo studio dei testi suggeriti dal docente o negoziati avviene anche nel percorso personalizzato, ma in questo caso si ha la possibilità di adattare il contenuto dell'apprendimento a situazioni di vita reale del contesto lavorativo e personale. Ciò permette di sviluppare riflessioni sugli argomenti di interesse o di realizzare dei prodotti, quindi nuove risorse, difficilmente realizzabili in un percorso focalizzato sul semplice approfondimento del libro, sull'ascolto delle lezioni, sulla ripetizione mnemonica e su una valutazione standardizzata. L'assenza di un contesto lavorativo costituisce un secondo argomento di riflessione circa la percezione che gli studenti hanno riguardo alla proposta di percorso personalizzato effettuata. Non avere la possibilità di applicare le conoscenze e le abilità da acquisire nel proprio ambiente lavorativo può disincentivare la scelta di un percorso personalizzato perché lo studente non vede davanti a sé un ambito applicativo reale. Il contesto lavorativo, però, non è l'unico previsto dalla personalizzazione. La propria famiglia può essere un buon contesto in cui sperimentare conoscenze e abilità relative alla leadership, al gruppo e alla comunicazione e molti potrebbero essere i contesti alternativi a quello lavorativo come quello della propria squadra, o la partecipazione alle attività di gruppi religiosi o di vario interesse. È doveroso ricordare, comunque, che fine ultimo di un percorso personalizzato non è tanto quello di applicare le competenze ad un contesto reale, quanto la dimo-

strazione da parte del discente di essere attivo realizzatore del proprio percorso di studio, autonomo e responsabile nel farsi carico del proprio apprendimento e ciò esula da qualsiasi contesto applicativo. Infine i sentimenti negativi manifestati dagli studenti in termini di “paura”, “salto nel vuoto” o “di impegno eccessivo richiesto” sono riconducibili a classici limiti dei contratti d’apprendimento, teorizzati da Knowles (1986) e riscontrati in altre ricerche (Fedeli et al. 2013a, 2013b) quale quelli di produrre ansia e un iniziale disorientamento nella persona che apprende. Questi sentimenti negativi sono, infine, sicuramente dovuti al cambiamento che comporta il passaggio da uno schema ben consolidato e conosciuto e privo di rischi ad uno del tutto nuovo che sicuramente richiede più responsabilità, impegno e coinvolgimento.

Un ulteriore argomento di riflessione riguarda l’interazione tra gli studenti, il docente e il tutor, sia in presenza che a distanza. Probabilmente il limite di questo lavoro è di aver dato poche opportunità di collaborazione tra studenti sia durante l’attività d’aula, sia negli incontri con il docente al termine delle lezioni. Solitamente la discussione si è concentrata più sulla specifica degli obiettivi, sull’individuazione di risorse adeguate e sulla scelta delle evidenze da produrre, piuttosto che sulla facilitazione di un dialogo tra studenti per individuare le corrette domande che bisognerebbe porsi in merito ai contenuti dell’insegnamento. Anche l’uso dei forum personali nella piattaforma on line si è esaurito nello scambio di indicazioni per il corretto svolgimento del percorso e non ha mai prodotto, ad eccezione di un unico caso, discussioni o collaborazioni a sostegno delle attività da svolgere.

Come considerazioni finali riteniamo doveroso discutere due aspetti importanti per l’attuazione di un processo d’apprendimento personalizzato. Il primo riguarda la definizione di cosa voglia dire negoziare con lo studente il percorso d’apprendimento, il secondo riguarda la valutazione dello studente. Il processo di negoziazione attuato permette di raggiungere il significato profondo della personalizzazione, cioè quello di far diventare lo studente attivo co-progettista del proprio apprendimento (Leadbeater, 2004) o, in altre parole, partecipante attivo nell’erogazione del servizio offerto dal docente. Su questa linea i contratti di apprendimento devono essere negoziati più volte poiché è proprio nel corso del processo di apprendimento che lo studente comprende meglio e precisa gli obiettivi del proprio studio. All’interno dello spazio offerto dal processo di negoziazione egli sviluppa autonomia nell’azione personale e assume responsabilità diretta nell’individuare le risorse materiali, strumentali e umane più funzionali alla costruzione delle evidenze che testimonieranno la qualità del proprio apprendimento. L’azione negoziale necessariamente si profila come un flusso continuo che, sia pure con diversa intensità, prosegue anche oltre la fase di definizione del Learning Contract, impegnando attivamente tutti i soggetti a regolare l’apprendimento su livelli di elevata significatività. Diversi sono i fattori che influenzano la possibilità del docente di negoziare. Mc Carthy (1993) considera fondamentali le componenti di ordine personale e organizzativo, in particolare: la visione dell’educazione stabilita all’interno dell’istituzione, la visione stabilita sul come l’organizzazione opera, le convinzioni personali del docente e il suo agio nel negoziare con gli studenti, le richieste del corso che definiscono i limiti rispetto a cosa può essere negoziato e in che misura.

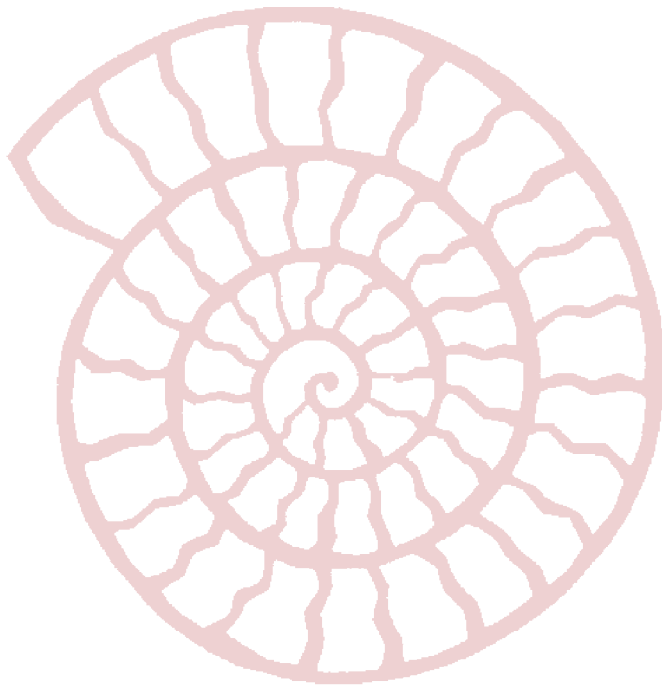
Per ciò che riguarda la valutazione, infine, ci sentiamo di affermare che la semplice attribuzione di un voto a conclusione del percorso personalizzato non esaurisce in sé la complessità e la ricchezza delle acquisizioni ottenute dallo studente in termini di conoscenze, capacità, competenze, metodo. Gli strumenti di autodiagnosi intervengono nel fornire un’ulteriore misura della performance e


rendono lo studente consapevole dell'incremento delle proprie conoscenze e abilità. Valutando il proprio grado di acquisizione prima dell'attività e al termine della stessa, lo studente comprende se la sua performance è al livello auspicato o richiede di essere migliorata. In quest'ultimo caso l'apprendente potrà continuare il suo percorso di crescita procedendo autonomamente e in forma continua all'interno della propria esperienza lavorativa o di vita. È evidente che la valutazione di un percorso personalizzato non può limitarsi al risultato proveniente da test standardizzati o da semplici prove focalizzate sulle tematiche proposte dai libri di testo. Pur ricordando che il metodo di valutazione dovrebbe rispondere ai propositi dell'insegnamento, Keefe e Jenkins (2002) ritengono che la valutazione autentica sia uno degli elementi della personalizzazione. Da un lato l'osservazione partecipata, l'analisi delle performances degli studenti e il portfolio sono tecniche che permettono di concentrare la valutazione sulla reale padronanza di un ambito di conoscenza, dall'altro lato le dinamiche di processo richiedono un'implicazione diretta di tutti i soggetti che hanno contribuito al risultato d'apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Beard, J. (2009). *Historical Timeline for Self-Directed Learning in Adult Education*. Retrieved from <http://sdlearning.pbworks.com/w/page/1899125/SDL%20Timeline>.
- Bray, B. and Mc.Claskey, K. (2013). A Step-by-step Guide to Personalized Learning. *Learning & Leading with Technology*, 40(7), 12-19.
- Brockett, R. G. and Hiemstra, R. (1991) A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning in *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*, London and New York: Routledge. Reproduced in the informal education archives. Retrieved from http://www.infed.org/archives/e-texts/hiemstra_self_direction.htm.
- CERI/OCSE. (2008). *Personalizzare l'insegnamento*. Bologna: Il Mulino.
- Di Rauso E., Cavedoni T., De Waal P. (2012). Blended learning al "traguardo": verso un framework progettuale per i corsi universitari, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9, 88-98.
- Eurydice, *Non vocational adult education in Europe*, 2.
- Fedeli, M., Felisatti, E., & Giampaolo, M. (2013b). Ascoltare le voci degli studenti universitari. Il Learning Contract uno strumento per la personalizzazione dell'apprendimento in contesto universitario. In V. Grion & A. Cook-Sather (eds.), (in press), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Fedeli, M., Felisatti, E., Giampaolo, M. (2012). The Use of Learning Contract in the Italian University System. Conference Proceedings Commission of International Adult Education (CIAE) November 2012. Las Vegas NV USA.
- Fedeli, M., Giampaolo, M., Coryell, J. (2013a). The use of learning contract in the Italian University System. *Adult Learning*, 24(3), 104-111.
- Guspini, M. (2008). *Complex Learning*. Roma: Learning Community.
- Haney, W., Russell, M., Gulek, C., & Fierros, E. (1998). Drawing on education: Using student drawings to promote middle school improvement. *Schools in the Middle*, 7(3), 38- 43.
- Hargreaves, D. H. (2006). *A new shape for schooling?* London: Specialist Schools and Academies Trust.
- Hartley, D. (2007). Personalization: the emerging ' revised code of education? *Oxford Review of Education*, 33(5), 629-642.
- Jenkins, J. M., & Keefe, J. W. (2002). Personalized instruction. *Phi Delta Kappan*, 83, 440-448.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Cambridge Book Company.
- Knowles, M. S. (1986). *Using learning contracts*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishing.
- Leadbeater C. (2004). *Personalisation Through Participation: A New Script for Public Service*

- es. London: Demos.
- LEADLAB-Leading Elderly and Adult Development Laboratory. (2009). *European Model of Personalization for Adult and Elderly Learners*. Retrieved from <http://leadlab.euproject.org/>.
- Mancuso, S. (2001). Adult-centered Practices: Benchmarking Study in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 25(3), 165-181.
- McCharty, M. (1993). Factors Affecting Negotiation. In J. Stephenson (Ed.), *Using learning contracts in higher education* (pp. 17-28). London: Kogan Page.
- Peters, M.A. (2009). Personalization, Personalized Learning and the reform of Social Police: the prospect of molecular governance in the digitized society. *Policy Futures in Education*. 7(6), 615-627.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). Retrieved from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Stephenson, J. & Laycock, M. (1993). Learning Contracts: Scope and Rationale. In J. Stephenson (Ed.), *Using learning contracts in higher education* (pp. 17-28) London: Kogan Page.
- U.S. Department of Education. (2010). *Individualized, Personalized, and Differentiated Instruction*. Retrieved from <https://www.ed.gov/technology/draft-netp-2010/individualized-personalized-differentiated-instruction>
- Waldeck, J. H. (2006). What Does "Personalized Education" mean for Faculty, and How Should It Serve Our Students? *Communication Education* 55(3), 345-352.
- Waldeck, J. H. (2007). Answering the Question: Student Perceptions of Personalized Education and the Construct's Relationship to Learning Outcomes. *Communication Education*, 56(4), 409-432.
- Zaggia, C. (2007). *L'Università delle Competenze. Analisi di Caso e Ricerca Applicata sulla Progettazione e Valutazione dei Corsi di Laurea nel Processo di Bologna*. (Tesi di dottorato non pubblicata). Università degli Studi di Padova, Italia.





La mediazione efficace: una sperimentazione in classe sulla Pedagogia della Mediazione e il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) di R. Feuerstein

Effective Mediation: an experimental study in regular school on the application of Mediation and Feuerstein Instrumental Enrichment Program

Lucia Papa

ATC Feuerstein ARCCA NOVA onlus • info@arraconlus.org

Maria Cuzzato

ATC Feuerstein ARCCA NOVA onlus • macuzzato@ascofive.com

Luigi Clama

Dirigente scolastico L.S.S. Leonardo da Vinci • luigi.clama@istruzioneeveneto.it

ABSTRACT

This study explores the effects of a cognitive education approach based on mediation, as intended in the Reuven Feuerstein Structural Cognitive Modifiability theory, applied in the context of educational activities in regular school.

We assessed the effects of the systematic application of the Instrumental Enrichment Program (IE) on the development of cognitive functions underlying flexible thinking and problem solving behaviour.

The research was carried out by the Authorized Training Center ARCCA NOVA, together with a group of teachers working in the public school system of the Treviso area during the 2012-2013 school year. The study involved 11 experimental groups (school classes) and 9 control groups, ranging from kindergarten to 6th grade (first year of Middle school) for a total of 364 students, covering 40-42 hours of activities.

Among the tests applied, the most meaningful results came out of the Raven Matrices, where the experimental groups show a greater statistically-significant improvement. This suggests that students working with the IE Program display more flexible thinking and problem-solving behaviour in new situations, irrespective of previous knowledge. Results emerging from more strictly academic tests are more ambiguous and will require further investigation.

An additional relevant result of the research emerges from the written evaluations of the teachers involved with the experimental groups, reporting deep changes in their own behaviours and professional approaches and bringing about a high-quality inclusive education.

Lo studio esplora l'efficacia di un intervento di educazione cognitiva basato sulla Pedagogia della mediazione e la teoria della modificabilità cognitiva strutturale di Reuven Feuerstein, nella normale pratica didattica in classe. Si è cercato di valutare l'importanza dell'utilizzo sistematico degli strumenti carta e matita del Programma di Arricchimento Strumentale Feuerstein (PAS) per lo sviluppo di abilità cognitive trasversali, alla base del pensiero flessibile e delle competenze di problem solving. La ricerca è stata promossa dall'ATC ARCCA NOVA onlus con la collaborazione di alcuni Istituti comprensivi della provincia di Treviso nell'A.S. 2012-13. Alla sperimentazione hanno partecipato 11 classi sperimentali e 9 classi di controllo (dalla scuola dell'infanzia alla classe prima della secondaria di primo grado) per un totale di 364 allievi. La durata annuale dell'intervento è stata mediamente di 40-42 ore. Sono stati utilizzati diversi tipi di test, ma i risultati più significativi sono quelli relativi alle Matrici di RAVEN nei quali le classi sperimentali mostrano un miglioramento superiore rispetto alle classi di controllo in misura statisticamente significativa. Gli alunni che hanno lavorato con il Programma di Arricchimento Strumentale manifestano una maggior flessibilità di pensiero e capacità di risolvere problemi in situazioni nuove, indipendentemente dalle conoscenze acquisite. I risultati ottenuti nei test più strettamente scolastici appaiono di più difficile interpretazione e necessitano di ulteriori approfondimenti. Un effetto laterale rilevante della sperimentazione è emerso dalle valutazioni scritte degli insegnanti, che indicano profonde modificazioni nel loro comportamento sia nel modo di lavorare in classe che verso i bambini, riuscendo a promuovere in questo modo una didattica inclusiva di qualità.*

KEYWORDS

Cognitive education, Cognitive modifiability, Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Inclusive education. Educazione cognitiva, Modificabilità cognitiva, Programma di Arricchimento Strumentale Feuerstein, Didattica inclusiva.

* La ricerca ha visto coinvolti tutti e tre gli autori nella scelta dei test da utilizzare, nella loro somministrazione, nella costruzione degli archivi e nella discussione dei risultati; Lucia Papa ha curato la stesura definitiva e la revisione dell'articolo; Luigi Clama ha curato l'elaborazione e l'analisi dei dati secondo il metodo statistico Anova e la produzione dei rispettivi grafici e tabelle; Maria Cuzzato ha curato in particolare la preparazione della ricerca, la correzione dei test di produzione linguistica e la valutazione fornita dai docenti partecipanti.

1. Introduzione

1.1. *La Pedagogia della mediazione e la teoria di Feuerstein*

La teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale e dell'Esperienza di Apprendimento Mediato (MLE) (Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M., & Miller R., 1980) sostiene che le prestazioni cognitive dei bambini possono essere modificate in modo significativo attraverso interventi di apprendimento mediato finalizzati a creare nuove strutture cognitive. Assieme a quelle di Vygotsky, Bruner e altri, la teoria di Feuerstein può essere vista come appartenente al modello costruttivista ecologico e culturale, che sottolinea l'origine sociale e culturale dello sviluppo cognitivo. Andando oltre le teorie cognitive strutturaliste di Piaget, l'intervento di mediazione si qualifica come uno specifico intervento umano ad opera di un mediatore per rendere attivo il soggetto o i soggetti (classe) sia nella raccolta delle informazioni che nella loro elaborazione e comunicazione. Sia il mediatore che gli allievi devono essere consapevoli di quali aspetti del comportamento cognitivo siano di volta in volta messi in gioco nel processo di apprendimento in atto: è proprio questa pratica consapevole che rende efficace il percorso di potenziamento cognitivo che si realizza attraverso le pagine del Programma di Arricchimento Strumentale. Tale programma consiste una serie di compiti "carta e matita" che operano su diversi aspetti cognitivi quali il confronto, l'orientamento nello spazio e nel tempo, la proiezione di relazioni virtuali, la percezione analitica, la classificazione, etc. L'azione del mediatore sarà guidata dai criteri di mediazione, alla luce delle diverse risposte dei soggetti.

1.2. *Il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS): l'uso degli strumenti e la mediazione in classe*

Gli Strumenti del Programma di Arricchimento Strumentale e la Metodologia della mediazione così come proposta da R. Feuerstein hanno conosciuto negli anni una notevole diffusione (Feuerstein R., Feuerstein R. S., Falik L., 2008, capitolo 12), anche nel contesto italiano. A fronte di una formazione lunga e impegnativa però, sono relativamente pochi gli insegnanti che decidono di utilizzare in classe con i loro allievi e in maniera sistematica gli strumenti carta e matita del PAS, come risulta dalla ormai lunga esperienza del nostro ATC (Authorized Training Center), anche se i giudizi dei docenti sulla qualità e l'interesse del percorso svolto risultano ampiamente positivi. La maggior parte dei docenti trasferisce nella pratica didattica un generico atteggiamento di mediazione solo verbale applicata ai contenuti disciplinari. *Perché riteniamo invece che l'utilizzo sistematico degli strumenti del PAS sia imprescindibile?* Perché il lavoro con questi strumenti si configura come un autentico percorso per lo sviluppo delle abilità cognitive trasversali, cioè degli strumenti del pensiero necessari per un buon funzionamento dei processi cognitivi. La mediazione non consiste in un aggiustamento nel nostro modo di parlare, ma in una interazione mirata tra il mediatore e il soggetto (in questo caso l'allievo) sul compito che sta svolgendo: *non si dà mediazione al di fuori di un compito* che il soggetto sta affrontando in un preciso contesto. Non per niente si parla di esperienza di apprendimento mediato dove il termine "esperienza" ha tutta la forza e la concretezza dell'essere vissuta! Le pagine PAS per la loro organizzazione interna e la loro struttura permettono all'allievo di analizzare con maggior facilità il proprio funzionamento cognitivo, imparando a dare un nome e a individuare le proprie funzioni cognitive svilup-

pate e quelle carenti: questo fatto configura un autentico percorso di formazione meta-cognitiva, attraverso l'esercizio e la pratica. Le pagine PAS agiscono come facilitatori di questo processo: la complessità delle discipline rende infatti difficoltoso lo sviluppo di un percorso metacognitivo all'interno dei costrutti disciplinari, che risultano già per conto loro fortemente strutturati e formalizzati (Feuerstein R., Feuerstein R. S., Falik L., 2008, capitolo 7; in part. pp. 241-248.). L'uso degli strumenti, inoltre, permette all'insegnante di individuare più facilmente anche gli aspetti positivi del funzionamento dell'allievo (e non solo quelli negativi), aspetti spesso nascosti da una preparazione di base carente o assai compromessa. Da ultimo, ma non meno importante, la notevole disomogeneità nei vissuti e nelle culture degli allievi presenti oggi nelle nostre classi si riflette in tempi di lavoro, competenze linguistiche e strumenti culturali troppo diversi per poter fare riferimento a modelli sociali e di comportamento immediatamente condivisibili e obbliga a creare le condizioni affinché ogni allievo possa cercare e trovare il suo percorso.

1.3. Finalità generale della pre-sperimentazione

Lo scopo degli autori, quindi, non era quello di verificare l'utilità dell'applicazione del metodo per il recupero e potenziamento di singoli soggetti con difficoltà o meno di apprendimento, quanto di valutare la sua efficacia come approccio all'insegnamento da usarsi nella normale attività scolastica.

Lo studio mirava a verificare se, in un contesto scolastico controllato sotto il profilo di una indagine scientifica, è possibile evidenziare una reale efficacia del metodo Feuerstein nel miglioramento dei processi di apprendimento degli allievi, sia attraverso l'uso sistematico in classe degli strumenti del PAS standard (o basic) sia attraverso la pratica dell'apprendimento mediato anche nella didattica curricolare.

2. Partecipanti e metodi

2.1. Classi e allievi

Le undici classi che hanno partecipato alla sperimentazione provenivano dai seguenti istituti: IC di Villorba, comune della prima cintura di Treviso (sette classi), IC di San Fior (una classe), IC di Refrontolo (una classe), IC di Quinto (una classe), IC 3 Brustolon di Conegliano (una classe), tutti in provincia di Treviso.

Le nove classi di controllo provenivano dai seguenti istituti: IC di Casier, comune anch'esso della cintura di Treviso, con un ambiente sociale e produttivo analogo a quello di Villorba (sei classi), IC di Sarmede (due classi), IC di Pieve di Soligo (una classe), tutti nella provincia di Treviso.

Complessivamente sono stati coinvolti **205 allievi** per le classi sperimentali e **159** per quelle di controllo.

Di seguito viene riportato l'elenco completo delle classi partecipanti.

N° alunni	Maschi	Femmine	Classe	Istituto
11	4	7	Infanzia	Scuola dell'infanzia "Collodi", IC Villorba TV
19	11	8	1^B	Scuola primaria "Don L. Pellizzari", IC Villorba TV
16	7	9	2^A	Scuola primaria "Giovanni XXIII", San Fior TV
25	16	9	2^	Scuola primaria "G. Matteotti", IC Villorba TV
14	10	4	3^	Scuola primaria di Refrontolo, IC Pieve di Soligo
13	4	9	3^	Scuola primaria "G. Matteotti", IC Villorba TV
25	13	12	4^	Scuola primaria "M. Polo", IC Villorba TV
18	12	6	4^	Scuola primaria "G. Matteotti", IC Villorba TV
19	9	10	5^A	Scuola primaria "D. Alighieri", IC Quinto TV
26	14	12	5^A	Scuola primaria "M. Polo", IC Villorba TV
19	10	9	1^ SM	Scuola secondaria di 1° grado "A. Brustolon", Conegliano TV
205	110	95		TOTALE Allievi

Elenco classi sperimentali (11 – 1 infanzia, 9 primaria, 1 secondaria di 1° grado)

N° complessivo alunni	Maschi	Femmine	Classe	Istituto
20	13	7	Infanzia	Scuola dell'infanzia, Solighetto TV
18	10	8	1^A	Scuola primaria "S. Francesco d'Assisi", IC Casier TV
19	11	8	2^A	Scuola primaria "S. Francesco d'Assisi", IC Casier TV
16	7	9	3^B	Scuola primaria "D. Alighieri", IC Casier TV
19	4	15	4^C	Scuola primaria "D. Alighieri", IC Casier TV
22	9	13	4^B	Scuola primaria "D. Alighieri", IC Casier TV
13	5	8	5^A	Scuola primaria Sarmede, IC Cappella Maggiore TV
13	5	8	5^B	Scuola primaria Sarmede, IC Cappella Maggiore TV
19	12	7	1^C SM	Scuola secondaria di 1° grado "A. Vivaldi", IC Casier TV
159	76	83		TOTALE Allievi

Elenco classi di controllo (9 – 1 infanzia, 7 primaria, 1 secondaria di 1° grado)

Le classi di controllo hanno dimostrato nella pre-analisi con il *t-test* di avere caratteristiche abbastanza simili a quelle sperimentali.

Per completezza di informazione, ma soprattutto per la rilevanza di questo aspetto, segnaliamo che a supporto della sperimentazione si sono svolti anche tre incontri serali con i genitori delle classi sperimentali, per coinvolgerli nella comprensione e condivisione del lavoro svolto nelle classi.

2.2. Formazione dei docenti e preparazione della ricerca

La prima formazione per il nucleo storico dei docenti sperimentatori, appartenenti ad uno stesso Istituto Comprensivo (IC di Villorba), era iniziata nel 2006 con la partecipazione al corso di formazione PAS I livello standard. Da subito si è formato un gruppo di lavoro con uno specifico referente per l'attività Feuerstein. Questo gruppo ha promosso ogni anno un progetto di aggiornamento e di scambio tra i docenti sui diversi aspetti didattici: utilizzo degli strumenti in classe, confronto sulle buone pratiche di mediazione, aspetti teorici della Pedagogia della mediazione, modalità concrete di gestione del lavoro nella classe. Gli incontri erano aperti anche agli insegnanti di altri istituti. Più della metà dei docenti ha seguito successivamente anche un secondo corso di formazione, il PAS Basic1. Solo per un piccolo numero di insegnanti la formazione risaliva all'anno precedente.

Un metodo così complesso e i necessari cambiamenti nelle dinamiche e nelle modalità di lavoro in classe hanno reso necessario un notevole lavoro di preparazione dei docenti sia con interventi di aggiornamento in orario extrascolastico sia con un accompagnamento e una osservazione degli insegnanti sperimentatori nelle classi.

Il supporto di formatori Feuerstein esperti, membri dell'ATC ARCCA NOVA, ha permesso di curare non solo l'aggiornamento in orario extrascolastico, ma anche una attività di *modeling* e di *supervisione* dei docenti in presenza all'interno delle classi. Nell'anno precedente alla sperimentazione, all'interno di tutte le classi ci sono stati almeno due interventi dei formatori per l'osservazione in azione sia della correttezza nelle modalità di presentazione delle pagine PAS sia dell'efficacia delle interazioni mediate.

Il lavoro preparatorio per una definizione più articolata delle ipotesi di ricerca e degli specifici aspetti da analizzare, ha visto coinvolto tutto il gruppo di docenti che si era venuto formando. In particolare abbiamo chiesto a quanti avevano già utilizzato gli strumenti PAS in classe, di indicare in quali *aspetti* gli allievi risultavano "migliori" rispetto a quelli delle classi precedenti. Si sono svolte numerose sessioni di discussione e libero confronto (*focus group*), con la raccolta dei diversi interventi e dei verbali degli incontri. Gli allievi delle classi nelle quali veniva usato il PAS risultavano essere:

- più pronti, più attivi, più disponibili ad apprendere
- più autonomi, non chiedono continuamente all'insegnante, resistono al fatto di non capire immediatamente
- meno preoccupati di fronte *al nuovo*, studiano l'errore con attenzione
- più responsabili, curano da soli "l'allenamento" personale di cui hanno bisogno
- con un maggior senso di competenza
- mostrano maggior consapevolezza e motivazione
- manifestano un aumento dell'autoregolazione cognitiva (esercizio del controllo esecutivo in situazione di problem solving: raccolgono correttamente le informazioni, pianificano le azioni, verificano il percorso)
- migliori in ambito scolastico
- il clima di classe è migliore
- anche gli alunni con gravi difficoltà progrediscono perché i loro specifici problemi vengono individuati in tempo.

2.3. Obiettivi e Test di Valutazione utilizzati

- Il lavoro preparatorio è servito a definire meglio gli obiettivi della ricerca e le variabili da tenere sotto controllo nell'indagine sperimentale. Nel tentativo di circoscrivere il campo di indagine, abbiamo scelto di focalizzarci sui seguenti obiettivi:
 - Intelligenza fluida non verbale, flessibilità di pensiero e pensiero logico
 - Arricchimento concettuale del vocabolario e sviluppo del linguaggio; in particolare negli aspetti di Comprensione del testo, Produzione orale, Produzione scritta
 - Capacità di autoregolazione nel lavoro scolastico
 - Consapevolezza nella gestione delle emozioni e delle relazioni sociali

La scelta degli strumenti di valutazione da utilizzare si è orientata, dove possibile, su test di carattere scolastico perché di somministrazione più agevole per un contesto così ampio e anche perché il miglioramento del processo formativo era uno degli aspetti da mantenere sotto controllo. I test sono stati differenziati per fasce di età.

Per la *prima fascia di età* (scuola dell'infanzia, classi 1^a e 2^a della primaria) sono stati utilizzati:

- per l'intelligenza fluida, le *Matrici progressive di Raven a colori*, somministrate individualmente (Raven, J.C., *CPM Coloured Progressive Matrices*),
- per la comprensione linguistica il test individuale di *Denominazione su presentazione visiva* e *Comprensione sintattica* (Tressoldi et al., 2005).

Per la *seconda fascia di età* (3^a, 4^a, 5^a primaria e 1^a secondaria di I° grado) sono stati utilizzati:

- per il pensiero fluido le *Matrici progressive di Raven (collettivo)*
- per la comprensione del testo *Q1-Prove MT* per le classi 3^a, 4^a, 5^a (R. De Beni e Gruppo MT, *Prova di comprensione della lettura*; Boschi, Aprile, Scibetta, 5-VM- *Prove di comprensione dei linguaggi nella lettura*, O.S. Firenze), per la 1^a media sono: 5-VM/INI- 1,2,3, I M
- per la produzione linguistica scritta *Q1_8-11* (De Beni e Gruppo MT, *Prova di scrittura*)
- per abilità e motivazione allo studio le prove *AMOS* per le rispettive classi (Cornoldi, De Beni, Zamperlin, & Meneghetti, C., 2005)

La somministrazione dei test è stata effettuata in fase di *pre-sperimentazione* a novembre-dicembre 2012 e in fase *post-sperimentazione* a maggio-giugno 2013 da personale appositamente formato per questo scopo, in collaborazione con l'Università di Padova (Larios). La loro somministrazione ha richiesto un tempo di circa 4 ore per classe sia in ingresso che in uscita.

Di seguito viene riportata la Tabella di sintesi degli strumenti di valutazione utilizzati con alcune indicazioni sulle modalità di somministrazione.

Classe	Flessibilità di pensiero	Linguaggio: Comprensione del testo	Linguaggio: Produzione scritta	Metodo di studio	Modalità di somministrazione
Infanzia (5 anni)	Raven colori (ind.) 15'	Denominazione e Comp. sintattica, 20'	//	//	Individuale, 40'
Classi 1 ^a prim	Raven colori (ind.) 15'	//	//	//	Individuale, 40'
Classi 2 ^a prim	Raven colori (ind.) 15'	//	//	//	Individuale, 40'
Classi 3 ^a prim	Raven collettivo 25-30'	Q1_Prove MT per la comp. del testo cl.3, 30'	Q1_8-11 anni, cl.3, 30'	AMOS_8-15 anni PS1, 30'	1. Raven + comprensione 1-1,5 h. 2. Scrittura+AMOS 1,5 h.
Classi 4 ^a prim	Raven collettivo 20-25'	Q1_Prove MT per la comp. del testo cl.4, 30'	Q1_8-11 anni, cl.4, 30'	AMOS_8-15 anni PS1, 30'	1. Raven + comprensione 1-1,5 h. 2. Scrittura + AMOS 1,5 h.
Classi 5 ^a prim	Raven collettivo 20-25'	Q1_Prove MT per la comp. del testo cl.5, 30'	Q1_8-11 anni, cl.5, 30'	AMOS_8-15 anni PS1, 30'	1. Raven + comprensione 1-1,5 h. 2. Scrittura + AMOS 1,5 h.
Classi 1 ^a sec. I°	Raven collettivo 20-25'	Prove 5 VM/INI cl.1 ^a sec., 30'	Q1_8-11 anni, cl.1 ^a sec., 30'	AMOS_8-15 anni PS3., 30'	1. Raven + comprensione 1-1,5 h. 2. Scrittura + AMOS 1,5 h.

Tabella di sintesi degli strumenti di valutazione utilizzati

La sperimentazione nelle classi si è svolta settimanalmente per complessive 40-42 ore (in media). La durata dei singoli interventi variava a seconda dell'età dei bambini/alunni.

I materiali utilizzati sono stati i diversi strumenti del PAS I° livello Standard e Basic, liberamente scelti dagli insegnanti sulla base di diversi aspetti (età, area da privilegiare, tipo di classe, problemi presenti, ...).

Gli strumenti utilizzati sono stati: Organizzazione di Punti Basic, Identifica le Emozioni; Orientamento Spaziale 1; Organizzazione di Punti Standard; Confronti; Percezione Analitica; Immagini.

2.4. Il Programma di Arricchimento Strumentale standard e basic

Ricordiamo qui brevemente le caratteristiche degli strumenti PAS utilizzati.

- *Organizzazione di Punti Basic e Organizzazione di Punti Standard:* mira a sviluppare le funzioni cognitive dell'allievo in una modalità figurativa e visuo-motoria. Il soggetto viene mediato per identificare una forma geometrica presentata come modello in una nuvola amorfa di punti e impara così a superare difficoltà causate dalla rotazione delle figure e dalla vicinanza dei punti. Lo strumento promuove una percezione analitica delle forme, la conservazione della forma e della dimensione, la pianificazione, la necessità di precisione e il controllo dell'impulsività.
- *Identifica le Emozioni:* sviluppa la capacità dei bambini di decodificare segna-

li comportamentali e sociali che denotano stati emotivi. Nella parte alta di ciascuna pagina c'è uno stimolo fotografico che presenta determinati stati emotivi e quattro immagini che mostrano differenti situazioni di vita quotidiana. I bambini vengono dapprima mediati ad osservare la fotografia in alto e ad etichettare l'emozione e successivamente ad analizzare ciascuna delle "storie" rappresentate nelle quattro illustrazioni in termini degli stati emotivi pertinenti dei personaggi coinvolti.

- *Orientamento Spaziale 1*: lavora sul sistema di orientamento relativo al proprio riferimento corporeo e aiuta a migliorare il decentramento
- *Confronti*: promuove lo sviluppo di un comportamento sistematico di confronto, come atto basilare del pensiero
- *Percezione Analitica*: analizzando i processi percettivi, educa a scomporre e ricomporre un campo complesso secondo varie modalità
- *Immagini*: strumento non verbale, che incoraggia lo sviluppo del pensiero divergente attraverso la risoluzione di situazioni problematiche, la riflessione, la costruzione di storie

3. Risultati

Le analisi sono state condotte con il metodo statistico dell'**ANOVA** (*Within e Between Subjects*¹) e sono state suddivise in due raggruppamenti per fasce di età:

- *primo raggruppamento* formato dalle classi dell'infanzia e dei primi due anni della primaria;
- *secondo raggruppamento* formato dalle classi 3^a, 4^a, 5^a della primaria e 1^a della secondaria di primo grado.

L'articolazione in due fasce comprendenti più classi di livello scolastico diverso, ma che avessero effettuato lo stesso tipo di prove, è stata resa necessaria dal fatto che in un prima fase dell'analisi si erano osservate misure poco significative da un punto di vista statistico, con un errore standard piuttosto elevato; ciò era dovuto principalmente al basso numero degli allievi del campione, se considerato solo per livello di classe.

La riaggregazione ha consentito di controllare maggiormente le variabili dovute al numero dei soggetti osservati e, probabilmente, alle diverse modalità di insegnamento dei docenti, sia delle classi sperimentali sia delle classi di controllo, nonché la corretta applicazione del metodo sperimentale da parte dei docenti che avevano effettuato il percorso di formazione Feuerstein.

I dati non sono tutti omogenei e meritano una discussione in modo disaggregato per tipo di test.

1 Il metodo consente di misurare prestazioni ripetute degli stessi soggetti (*within-subjects*), raggruppati in modo diverso (*between subjects*) come in questo caso in un gruppo sperimentale e in un gruppo di controllo.

3.1. Risultati relativi al test di RAVEN

Le matrici di Raven rappresentano uno strumento diagnostico collaudato, utilizzato per le misure riguardanti il fattore “g” dell’intelligenza. In particolare, forniscono una misura dell’intelligenza fluida (Gf), misurata in punteggi di QI, che variano a seconda dell’età della persona.

Per intelligenza fluida (Gf) si intende la capacità di risolvere problemi in situazioni nuove, *indipendentemente dalle conoscenze acquisite*: implica capacità di ragionamento logico induttivo e deduttivo, pre-requisito di qualsiasi apprendimento scolastico.

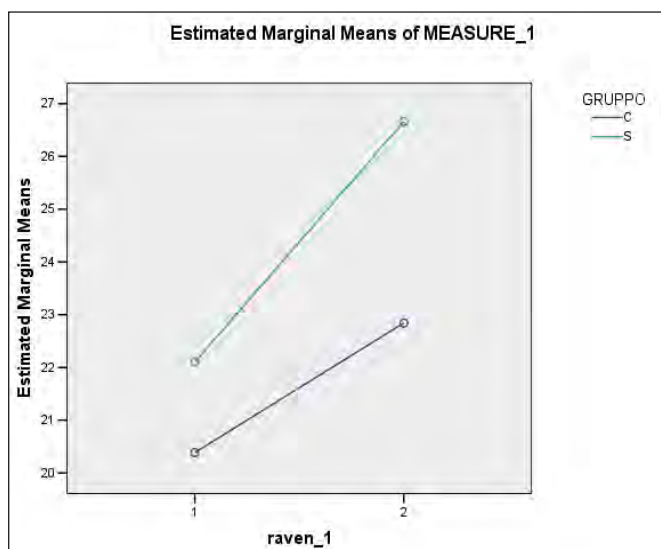
Per il primo raggruppamento sono state utilizzate le matrici di Raven (colori) in modalità individuale e per il secondo le matrici di Raven in modalità collettiva (Variazioni I).

Tabella 1. Matrici di RAVEN a colori – Primo raggruppamento
Medie e dev. Standard pre-post sperimentazione

	GRUPPO	N	Media	Dev. St.
PRE	Sperimentale	71	22,1	5,40
	Controllo	57	20,4	4,97
	Totale	128	21,3	5,27
POST	Sperimentale	71	26,7	4,59
	Controllo	57	22,8	5,07
	Totale	128	25,0	5,16

Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione: significatività 0,001**
* significatività: $p < 0,05$; ** significatività: $p < 0,001$

Grafico 1. Matrici di RAVEN a colori – Primo raggruppamento
Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione



legenda

1 = PRE-test

2 = POST-test

C = Gruppo di controllo

S = Gruppo sperimentale

Questi risultati sono assai significativi: il gruppo sperimentale formato dagli alunni dell'Infanzia (5 anni) e dagli alunni di prima e seconda della scuola primaria migliora di più rispetto al gruppo di controllo nei risultati pre-post test in misura statisticamente significativa ($p < 0,001$).

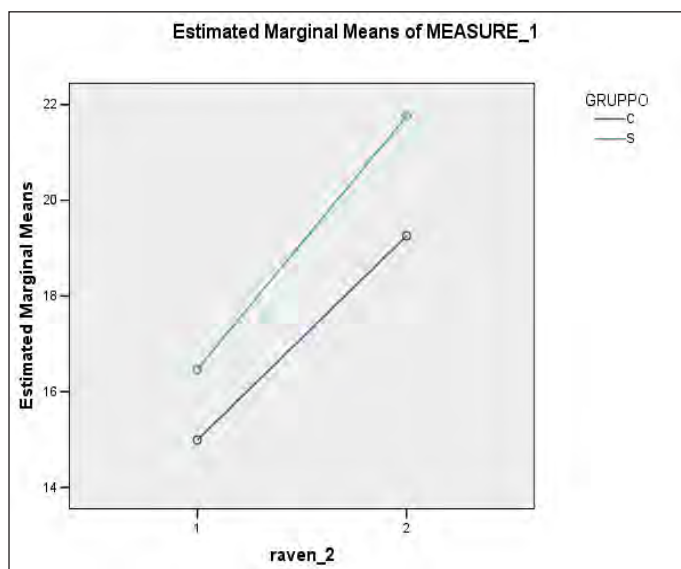
Come avremo modo di argomentare più avanti (vedi Discussione), pensiamo che i bambini che praticano la metodologia Feuerstein vengano esercitati in modo sistematico ad una raccolta accurata delle informazioni e ad una riproposizione degli stimoli in parte uguali in parte nuovi: essi non si perdono d'animo e si sentono in grado di poter affrontare un compito anche quando è sconosciuto!

Tabella 2. Matrici di RAVEN Variazioni I (collettivo) – Secondo raggruppamento
Medie e dev. Standard pre-post sperimentazione

	GRUPPO	N	Media	Dev. St.
PRE	Sperimentale	133	16,5	7,28
	Controllo	101	15,0	7,55
	Totale	234	15,8	7,42
POST	Sperimentale	133	21,8	6,89
	Controllo	101	19,3	7,45
	Totale	234	20,7	7,23

Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione: significatività 0,022*

Grafico 2. Matrici di RAVEN Variazioni I (collettivo) – Secondo raggruppamento
Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione



legenda

1 = PRE-test
2 = POST-test

C = Gruppo di controllo
S = Gruppo sperimentale

Anche in questo caso, il gruppo sperimentale, formato dagli alunni della terza, quarta e quinta della scuola primaria e dagli studenti della classe prima della scuola media, migliora maggiormente e in modo significativo dal punto di vista statistico ($p < 0,05$), rispetto al gruppo di controllo, nei risultati pre-post test. Il miglioramento è leggermente inferiore rispetto a quello del raggruppamento precedente, ma bisogna tener presente le differenze tra i due tipi di prove. Le prove Raven colori sono individuali, hanno una forte componente percettiva e una struttura gestaltica relativamente semplice. Raven collettivo, invece, è uno strumento più complesso, con un elevato numero di variabili, all'interno del quale non è possibile orientarsi percettivamente: è anzi indispensabile cogliere con chiarezza la regola della trasformazione per poterla applicare nei diversi items. Inoltre la prova risulta particolarmente impegnativa per la classe 3^a della primaria e il risultato complessivo ne risente.

3.2. Risultati relativi ai test di *COMPRESIONE*

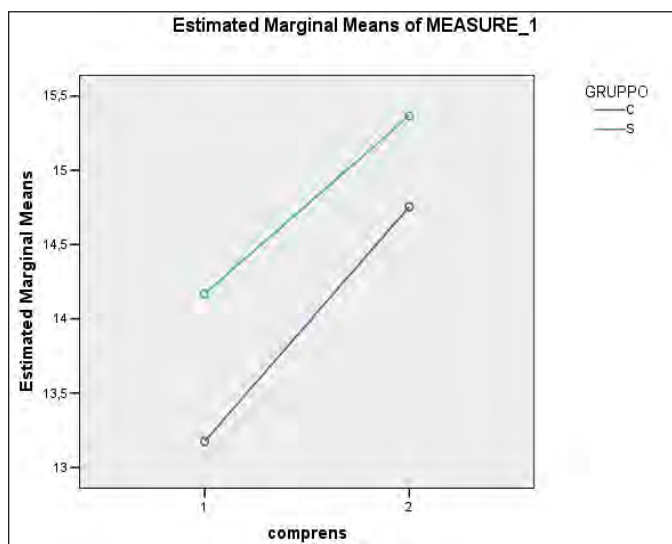
Il test di *Comprensione sintattica* utilizzato per la prima fascia di età, il *BVN5-11*, si propone di indagare la comprensione delle strutture sintattiche quali la relativa, la dativa, la negativa, la passiva, etc. La comprensione delle strutture sintattiche viene posta come pre-requisito per la comprensione del testo. Il test viene utilizzato molto perché è semplice e fruibile. Per quanto riguarda la somministrazione, il valutatore legge diciotto frasi di complessità sintattica crescente e il soggetto deve indicare la figura corrispondente scelta fra quattro alternative.

Tabella 3. Test di Comprensione BVN5-11 Primo raggruppamento Medie e dev. Standard pre-post sperimentazione

	GRUPPO	N	Media	Dev. St.
PRE	Sperimentale	71	14,2	2,14
	Controllo	57	13,2	2,32
	Totale	128	13,7	2,27
POST	Sperimentale	71	15,4	1,78
	Controllo	57	14,8	1,98
	Totale	128	15,1	1,89

Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione: significatività 0,019*

Grafico 3. Test di Comprensione BVN5-11 Primo raggruppamento
Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione



legenda

1 = PRE-test
2 = POST-test

C = Gruppo di controllo
S = Gruppo sperimentale

In questo test *il gruppo di controllo migliora di più rispetto al gruppo sperimentale* ($p < 0,05$).

Una possibile interpretazione potrebbe essere suggerita da una analisi qualitativa delle risposte: alcune strutture sintattiche legate alla parlata locale vengono sbagliate in maniera generalizzata (es. “nella scatola” al posto di “sulla scatola”), riducendo quindi il margine di migliorabilità, soprattutto nei bambini delle classi sperimentali che partono da un livello più elevato.

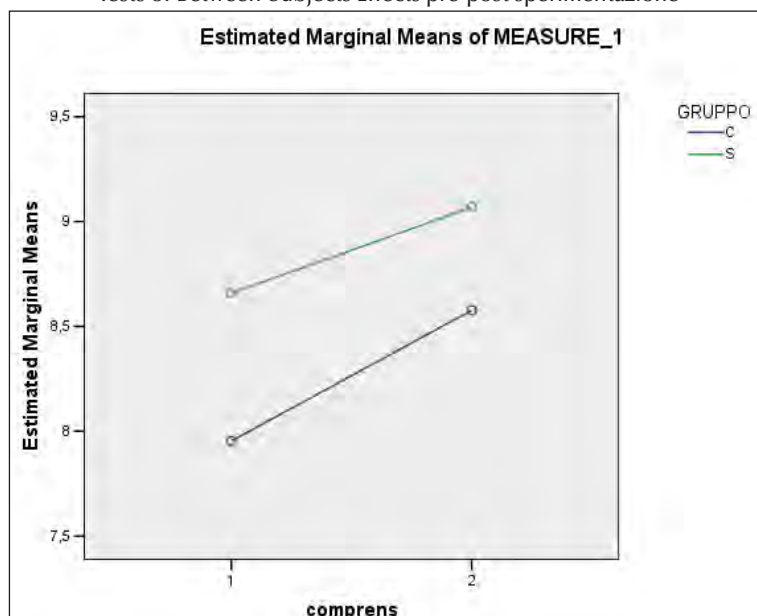
Per la comprensione del testo per le classi 3, 4, 5 sono state utilizzate le prove Q1_Prove MT. Questa batteria indaga la capacità di trarre inferenze lessicali e semantiche e di individuare le strutture sintattiche del periodo. Richiede di formulare ipotesi interpretative andando oltre la comprensione letterale del testo. La prova consiste nella lettura di un brano, rispondendo poi ad un questionario a scelta multipla.

Tabella 4. Test di Comprensione Q1 cl. 3^A, 4^A, 5^A
Medie e dev. Standard pre-post sperimentazione

	GRUPPO	N	Media	Dev. St.
PRE	Sperimentale	117	8,7	1,66
	Controllo	85	8,0	1,92
	Totale	202	8,4	1,80
POST	Sperimentale	117	9,1	1,49
	Controllo	85	8,6	1,58
	Totale	202	8,9	1,54

Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione: significatività 0,004*

Grafico 4. Test di Comprensione Q1 cl. 3^a, 4^a, 5^a
Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione



legenda

1 = PRE-test

2 = POST-test

C = Gruppo di controllo

S = Gruppo sperimentale

Anche in questo caso *il gruppo di controllo migliora di più rispetto al gruppo sperimentale* ($p < 0,05$)

Test di Comprensione 5 VM/INI – 1^a media

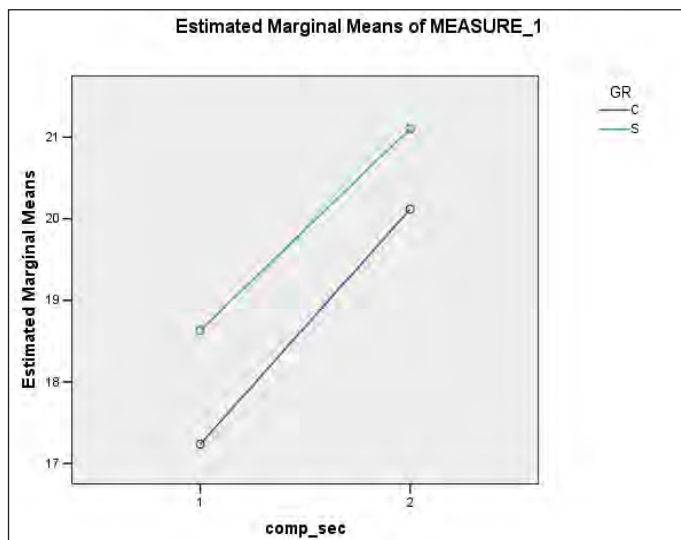
La prova, molto più complessa di quelle proposte agli alunni della scuola primaria, valuta il livello di comprensione delle di erenti tipologie di linguaggi che possono caratterizzare un testo scritto, in particolare il linguaggio impiegato nella parafrasi, il linguaggio inferenziale, quello logico, quello critico-valutativo e infine il linguaggio estetico-poetico impiegato nella comprensione della metafora. Agli alunni sono presentati 3 brani da leggere con i relativi questionari a risposta multipla che rispondono a scopi diversi come espressamente indicato nella consegna.

Tabella 5. Test di Comprensione 5VM/INI – 1^a media
Medie e dev. Standard pre-post sperimentazione

	GRUPPO	N	Media	Dev. St.
PRE	Sperimentale	19	18,6	5,10
	Controllo	17	17,2	6,43
	Totale	36	18,0	5,72
POST	Sperimentale	19	21,1	5,54
	Controllo	17	20,1	6,12
	Totale	36	20,6	5,76

Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione: significatività 0,521

Grafico 5. Test di Comprensione 5vm 1^a media
Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione



legenda
1 = PRE-test
2 = POST-test
C = Gruppo di controllo
S = Gruppo sperimentale

Non vi è differenza statisticamente significativa nel miglioramento dei due gruppi (sperimentale e controllo) ($p > 0,05$).

Una riflessione a parte andrebbe riservata al fatto che, per le prove di comprensione, in tutti e tre i raggruppamenti degli alunni il livello di partenza delle classi sperimentali era già elevato.

3.3. Risultati relativi al test di PRODUZIONE LINGUISTICA

3.3.1. Test di DENOMINAZIONE SU PRESENTAZIONE VISIVA – Infanzia, 1^a, 2^a primaria

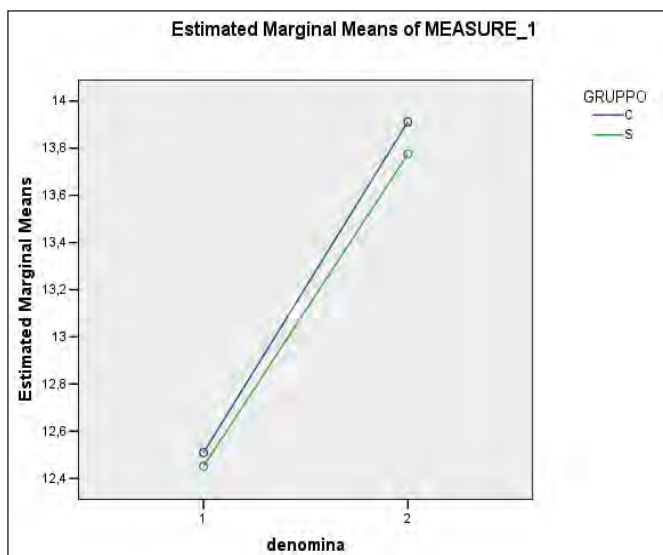
Vengono proposte 20 figure di oggetti, organizzate in cinque righe, che devono essere denominati velocemente dal bambino in sequenza, come se stesse leggendo. Gli oggetti rappresentati variano per frequenza del nome, familiarità e complessità visiva della figura e rappresentano elementi animati e inanimati.

Tabella 6. Test di Denominazione su presentazione visiva
Medie e dev. Standard pre-post sperimentazione

	GRUPPO	N	Media	Dev. St.
PRE	Sperimentale	71	12,5	3,28
	Controllo	57	12,5	3,09
	Totale	128	12,5	3,18
POST	Sperimentale	71	13,8	2,81
	Controllo	57	13,9	2,67
	Totale	128	13,8	2,74

Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione: significatività 0,847

Grafico 6. Test di Denominazione su presentazione visiva
Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione



legenda

1 = PRE-test

2 = POST-test

C = Gruppo di controllo

S = Gruppo sperimentale

Tabella e grafico sono molto espliciti: i due gruppi conseguono miglioramenti quasi identici e comunque **non** in misura significativamente diversa dal punto di vista statistico.

3.3.2. Risultati relativi al test di SCRITTURA (LESSICO) Q1 (3[^],4[^],5[^] primaria e 1[^] secondaria)

Il test di scrittura del complesso delle prove Q1 del gruppo MT riguarda la capacità degli alunni di scrivere in maniera autonoma rispetto ad argomenti che appartengono alla loro esperienza quotidiana. Nello specifico viene a loro chiesto di descrivere una stanza della loro casa (classe 3[^]) o la loro casa (classe 4[^]) o la loro

aula (classe 5^a e 1^a media) in modo libero, senza altre indicazioni orientanti.

Delle singole produzioni sono state valutate l'aderenza alla consegna, la ricchezza di contenuti, la fluidità e la proprietà lessicali (De Beni-Gruppo MT, 1994, pagg. 39-43).

In tutte le classi è stata proposta la stessa consegna sia in entrata che in uscita.

La valutazione della *Produzione linguistica scritta* si è rivelata problematica dal punto di vista quantitativo. Per questo motivo sono stati privilegiati solo gli aspetti riguardanti la ricchezza e la fluidità lessicale (conteggio dei sostantivi, verbi, aggettivi, indicatori spaziali) in quanto passibili di una valutazione quantitativa e non legata alla soggettività del valutatore.

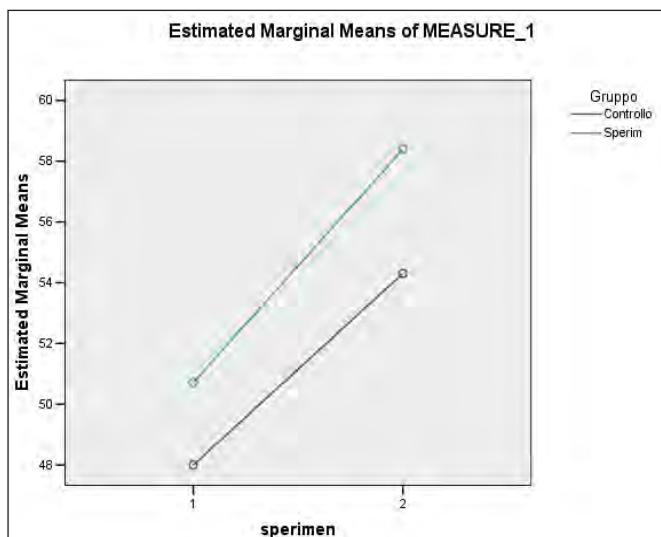
Tabella 7. Test SCRITTURA (LESSICO) 3^a,4^a,5^a Primaria
Medie e dev. Standard pre-post sperimentazione

	GRUPPO	N	Media	Dev. St.
PRE	Sperimentale	116	50,7	20,9
	Controllo	88	48,0	18,0
	Totale	204	49,5	19,7
POST	Sperimentale	116	58,4	22,5
	Controllo	88	54,3	19,2
	Totale	204	56,6	21,2

Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione: significatività 0,202

Grafico 7. Test Scrittura (Lessico)

Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione



Come si può osservare, sia considerando la tabella 15 (significatività $p = 0,202$ e quindi superiore a $0,05$) sia analizzando il grafico, il gruppo sperimentale migliora leggermente di più del gruppo di controllo, ma non in misura statisticamente significativa.

3.3. Risultati relativi al test Metodo di studio AMOS (3^a, 4^a, 5^a primaria e 1^a secondaria)

Questo test indaga la capacità di individuare i temi fondamentali esposti in un testo, di saper esporre alcuni aspetti importanti dell'argomento trattato e di ricordare informazioni specifiche del testo.

Viene consegnato un testo da studiare in autonomia per 30 minuti con il metodo di studio abituale e, dopo un intervallo di tempo, in assenza del testo, si deve rispondere ad una serie di domande scritte di diversa tipologia. I testi utilizzati sono stati PS1 "Parchi" per gli alunni delle classi 3^a, 4^a, 5^a primaria e PS3 "Limpopo" per gli alunni della scuola media.

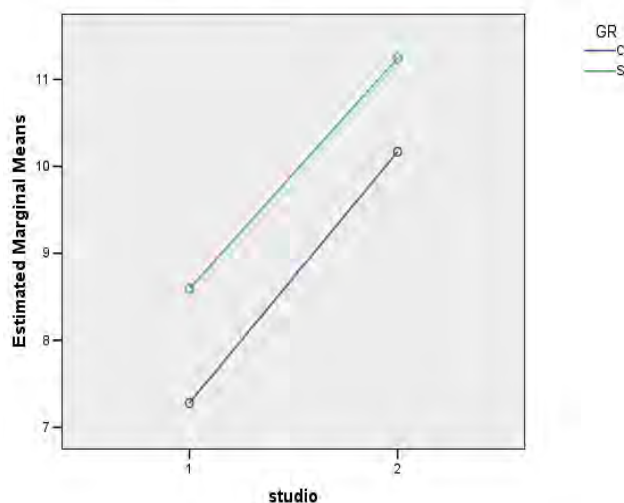
Tabella 8. Test AMOS Metodo di studio
Medie e dev. Standard pre-post sperimentazione

	GRUPPO	N	Media	Dev. St.
PRE	Sperimentale	115	8,6	5,41
	Controllo	83	7,3	4,20
	Totale	198	8,0	4,97
POST	Sperimentale	115	11,2	5,29
	Controllo	83	10,2	4,73
	Totale	198	10,8	5,08

Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione: significatività 0,070

Grafico 8. Test AMOS Metodo di studio
Tests of Between-Subjects Effects pre-post sperimentazione

Estimated Marginal Means of MEASURE_1



legenda

1 = PRE-test

2 = POST-test

C = Gruppo di controllo

S = Gruppo sperimentale

Anche in questo caso non si notano differenze statisticamente significative nel miglioramento tra i due gruppi ($p > 0,05$).

4. Discussione

Dalle analisi svolte con gli strumenti sopra descritti, risulta che gli interventi condotti nelle classi sperimentali con il metodo Feuerstein hanno avuto buon esito soprattutto per quanto riguarda la flessibilità di pensiero e la capacità di risolvere problemi in situazioni nuove; questo è osservabile sia nelle classi del raggruppamento di prima fascia (alunni di 5 anni dell'Infanzia, alunni 1^a e 2^a primaria) sia nel raggruppamento di seconda fascia (alunni di 3^a, 4^a, 5^a primaria e alunni di prima media).

I miglioramenti risultano essere di misura statisticamente significativa e pertanto si può affermare ragionevolmente che gli alunni che hanno usufruito di un approccio mediato all'insegnamento, in modo strutturato e controllato secondo il metodo Feuerstein, acquisiscono, in generale, capacità di ragionamento logico induttivo e deduttivo, e di problem solving strategico più evidenti che nelle classi in cui i docenti lavorano con metodi più tradizionali.

Sui risultati del test di RAVEN possiamo aggiungere le seguenti riflessioni:

- bambini abituati ad analizzare accuratamente le pagine che contengono sempre elementi nuovi accanto a quelli noti, sono esercitati a fare continui confronti fra vecchio e nuovo: quella del confronto è una funzione cognitiva fondamentale nel processo di apprendimento in quanto costruisce collegamenti fra ciò che già conosciamo e il nuovo che stiamo imparando. Essa è generalmente poco esercitata in maniera sistematica ed esplicita nella pratica didattica abituale;
- nello svolgimento delle pagine PAS viene sollecitato un ragionamento relativamente libero dai contenuti: in questo modo gli allievi si abituano a fare affidamento sulla propria intelligenza e capacità di analisi, più che sul ricordo e la ripetizione di conoscenze apprese;
- i materiali del PAS si caratterizzano per una sobrietà di presentazione che facilita l'elaborazione delle informazioni permettendo all'allievo di concentrarsi sugli aspetti rilevanti che si stanno affrontando. Questa sobrietà è presente anche nelle matrici di Raven. Diversamente, la maggior parte del materiale scolastico è appesantito da elementi periferici al compito che disturbano l'attenzione, ostacolano la concentrazione e impediscono l'acquisizione di maggior consapevolezza del proprio processo di apprendimento.

Per quanto riguarda gli apprendimenti più strettamente scolastici, quali la comprensione del testo, la produzione linguistica, il metodo di studio, non si riscontrano in generale differenze significative tra i risultati delle classi sperimentali e quelli delle classi di controllo e comunque non sono facilmente leggibili in modo univoco.

Per ora possiamo solo ipotizzare qualche spiegazione.

Per innalzare i risultati in ambito scolastico pensiamo che l'aspetto cruciale sia la capacità del docente di trasferire principi e bridging anche nel campo disciplinare; l'insegnante deve essere cioè un mediatore esperto e in possesso di un ampio repertorio di collegamenti significativi tra gli obiettivi delle pagine PAS, gli obiettivi disciplinari e gli obiettivi più ampi relativi alle competenze chiave per la cittadinanza attiva.

Inoltre se si considera che le ore dedicate alle pagine PAS sono state svolte all'interno dell'orario curricolare normale, diventa cruciale il numero di ore di presenza del docente nella classe, mentre tra gli sperimentatori solo uno era un insegnante prevalente.

Infine riteniamo importante che ci siano più insegnanti che lavorano in sinergia, dato l'aspetto "globale" ed "ecologico" del metodo, come risulta dalla filosofia complessiva sottesa e anche da studi specifici (A.Kozulin, J.Lebeer, A.Madella-Noja, F. Gonzales, I. Jeffrey, N.Rosenthal, M. Kowolsky, *Research in Developmental Disabilities* 31 (2010) 551-559).

5. Conclusioni

5.1. Valutazioni dei docenti partecipanti

A conclusione del lavoro è stato chiesto ai docenti una valutazione personale scritta sull'esperienza condotta, secondo una modalità libera e del tutto informale. Le loro osservazioni si sono spontaneamente orientate sia verso i cambiamenti avvenuti negli alunni, che verso quelli avvenuti in loro stessi e nella loro modalità di lavoro a scuola.

Le osservazioni sono accurate e pertinenti: leggendole emerge un quadro ricco e variegato dell'autentico lavoro svolto nelle classi da questi insegnanti, che non può essere circoscritto a poche parole, pena il rischio di perderne proprio la varietà e la significatività. L'aspetto della valutazione da parte degli insegnanti dell'esperienza di ricerca sarà oggetto di una specifica riflessione. Qui riportiamo solo alcune considerazioni che, a nostro giudizio, assumono una notevole rilevanza, sia per aspetti di merito che di metodo.

La consapevolezza e le capacità di analisi dei processi di apprendimento dei bambini da parte degli insegnanti hanno fatto un deciso salto di qualità. *Gli interventi di mediazione mirati al singolo allievo sono diventati una pratica abituale nelle attività PAS ma anche nel lavoro disciplinare.* Data la grande variabilità dei livelli di capacità e di competenze presenti nelle classi attuali, essere in grado di intervenire in modo specifico sui bisogni dei singoli allievi risulta essenziale per un apprendimento efficace. Inoltre l'allungamento dei tempi di lavoro attivo da parte degli allievi si è dimostrato cruciale nel rendere proficuo e produttivo il lavoro durante il tempo scuola. Infine *il clima della classe* è risultato favorevole ad un apprendimento *significativo* perché:

- attivo e costruttivo,
- rispettoso dei tempi necessari per la riflessione, la discussione e il confronto,
- assume l'errore come fonte di informazione,
- permette ad ognuno di misurarsi individualmente con il compito
- fornisce dei feedback immediati.

La sperimentazione ha stimolato le insegnanti ad un utilizzo più preciso e attento dei tanti aspetti che compongono la metodologia Feuerstein, a raccogliere con sistematicità il lavoro relativo alle pagine degli strumenti applicati in classe, a ricercare con più interesse collegamenti tra gli stimoli offerti dalle pagine PAS e le attività legate alle materie curricolari.

La ricerca ha dato agli insegnanti la percezione di sentirsi parte attiva di un gruppo di lavoro, riconosciuto dall'istituzione scolastica in collaborazione con esperti esterni e li ha stimolati a procedere nella applicazione della metodologia e a proseguire nella formazione.

5.2. Interazione con i genitori

Anche i genitori hanno condiviso con interesse il lavoro di sperimentazione e hanno dato il loro contributo per superare le difficoltà pratiche (anche economiche) legate alla notevole quantità di materiale cartaceo da utilizzare. Hanno manifestato il desiderio e la curiosità di capire quello che si intendeva portare avanti, chiedendo una forma di aggiornamento sul metodo Feuerstein. Sono stati quindi organizzati degli incontri serali che hanno visto una numerosa e vivace partecipazione dei genitori stessi che si sono sentiti valorizzati e coinvolti in un intervento di autentica collaborazione. È emersa infatti la richiesta di una formazione più approfondita del metodo, cosa che per alcuni istituti comprensivi si è realizzata nell'anno successivo.

5.3. Possibili sviluppi

Naturalmente a conclusione del lavoro svolto sono rimasti aperti numerosi problemi, che si configurano come altrettante possibili ipotesi di ricerca e di riflessione per futuri interventi.

Sarebbe interessante valutare, infatti, una applicazione del metodo duratura nel tempo con applicazioni su più anni (monitoraggio longitudinale); può essere opportuno inserire un test sulla auto percezione degli alunni riguardante il proprio senso di competenza; anche per gli insegnanti sarebbero interessanti test di autopercezione e autoefficacia, dato che in genere chi sperimenta il PAS si sente più sereno e in grado di affrontare al meglio anche le situazioni di difficoltà.

Infine la ricchezza dei dati in nostro possesso suggerisce di approfondire le indagini sui cambiamenti di alcuni soggetti con problematiche specifiche: extracomunitari provenienti da ambienti deprivati, soggetti con disturbi specifici di apprendimento e soggetti certificati.

Acknowledgements

Ringraziamo gli altri membri del Gruppo di ricerca:

Paolo Lucchi, Dirigente scolastico in quiescenza

Renato Tomasella, Docente Sc. Secondaria di 1° grado, IC Sarmede

La ricerca negli aspetti metodologici, progettuali e di analisi dei risultati è stato supervisionata dal prof. Salvatore Soresi e dalla prof.ssa Laura Nota del Laboratorio di ricerca La.R.I.O.S. dell'Università di Padova.

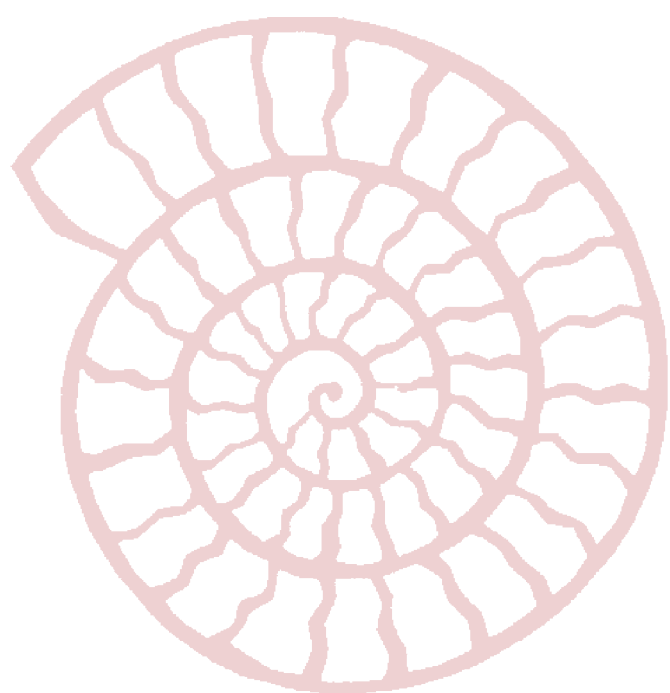
Rivolgiamo un ringraziamento particolare alle insegnanti che hanno svolto la sperimentazione con generosità e competenza, con un coraggio e uno spirito che abbiamo la fortuna di trovare ancora all'interno della nostra scuola. A pieno titolo hanno fatto parte del gruppo di ricerca gli insegnanti ricercatori:


Crozzolin Rosalia (Villorba TV); Fornasier M. Rosa (Villorba TV); Ghedin Emanuela (Villorba TV); Canal Monica (San Fior TV); Rottin Donatella (Villorba TV); Casagrande Graziella (Pieve di Soligo TV); Mattiuzzo Antonella (Villorba TV); Florio Domenica (Villorba TV); Monio Lorena (Villorba TV); Regini Roberta (Villorba TV); Del Bò Marina (Quinto TV); Gagno Loredana (Villorba TV); Candotti Ione (Conegliano TV).

Ringraziamo infine i dirigenti scolastici delle scuole coinvolte e i rispettivi colleghi docenti per la loro disponibilità.

Riferimenti bibliografici

- Boschi, F., Aprile, L., Scibetta, I. (2007). *Prove di comprensione nei linguaggi della lettura (5-VM)*. Firenze: Giunti OS.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *Test AMOS 8-15: Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- De Beni, R. e Gruppo MT (2004). *Prova di comprensione della lettura*. Trento: Erickson.
- De Beni, R. e Gruppo MT (2004). *Prova di scrittura*. Trento: Erickson.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L.. (2008). *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein*. Trento: Erickson.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller, R.. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore (MD): University Park Press.
- Kozulin, A., Lebeer, J., Madella-Noja, A., Gonzales, F., Jeffrey, I., Rosenthal, N., Kowolsky, M. (2010). *Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicenter study using Feuerstein's Instrumental Enrichment-Basic program*, *Research in Developmental Disabilities* 31, 551-559.
- Raven, J. C. (2008). *CPM Coloured Progressive Matrices*. Firenze: Giunti OS.
- Raven, J. C., *SPM Matrici Progressive di Raven, Variazioni I*
- Tressoldi, P.E., Vio, M., Gugliotta, M., Bisiacchi, P. S., Cendron, M. (2005). *Batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva (BVN 5-11)*. Trento: Erickson.





Una Leadership educativa a sostegno della crescita professionale dei docenti e dello sviluppo organizzativo

An Educational Leadership to support teachers' professional growth and organizational development

Concetta Tino

Università degli Studi di Padova
concetta.tino@studenti.unipd.it

Monica Fedeli

Università degli Studi di Padova
monica.fedeli@unipd.it

ABSTRACT

The article presents an empirical research aimed to analyze the role of Principals as promoters of teachers' professional development, with the awareness that taking care of own teachers, means not only promoting the empowerment of the staff, but also the organizational development. For this purpose we used a qualitative tool a semi-structured interview aimed at 16 Principals of comprehensive schools of Lombardia. This research fits in a wider one, that has involved 913 teachers of the same educational Institutions; in fact, a structured and self-filled questionnaire has been submitted to them in order to investigate their training needs and the correspondence between these ones and the training pathways realised within their Institutions. This specific article focuses on the Principal's role as a leader who is able to promote teachers' professional growth and the development of his school organization.

L'articolo propone una ricerca empirica* volta ad analizzare il ruolo svolto dai Dirigenti Scolastici (DS) nel promuovere lo sviluppo professionale dei docenti, nella consapevolezza che prendersi cura delle persone che lavorano, significa non solo promuovere la loro crescita professionale, ma generare sviluppo organizzativo. A tale scopo è stato utilizzato uno strumento di tipo qualitativo: un'intervista semi-strutturata rivolta a 16 Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi della Lombardia. Questa indagine rientra all'interno di una più ampia che ha coinvolto 913 docenti delle stesse Istituzioni Scolastiche, ai quali è stato proposto un questionario allo scopo di rilevare i loro bisogni formativi e la rispondenza tra questi e i percorsi realizzati all'interno dei loro Istituti.

Nello specifico questo contributo si focalizza sul ruolo del dirigente come leader educativo che stimola e promuove la crescita professionale dei suoi insegnanti e lo sviluppo della sua istituzione scolastica.

KEYWORDS

Educational Leadership, Human capital development, Teachers' training needs, Learning organization. Empowerment.

Leadership educativa, Sviluppo delle persone, Bisogni formativi dei docenti, Organizzazione che apprende, Empowerment.

* Concetta Tino è autrice dell'articolo, Monica Fedeli è coautrice del paragrafo 1.

1. Introduzione e fondamenti teorici della ricerca

Gli anni Novanta segnano l'avvio della modernizzazione della Pubblica Amministrazione (PA) e contemporaneamente l'importante processo dell'autonomia scolastica e della ridefinizione della figura dirigenziale. Nel nostro Paese il fenomeno evolutivo inizia attraverso una stagione di riforme che dà l'avvio alla trasformazione del sistema giuridico-istituzionale con lo scopo di garantire l'imparzialità, il buon andamento, la trasparenza e il decentramento dell'azione della PA, implementando azioni di semplificazione, federalismo, responsabilità, *governance*, controllo strategico. Norme specifiche generano importanti trasformazioni anche all'interno del sistema scolastico: la Legge 59/97: "Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed Enti locali per la riforma della PA e per la semplificazione amministrativa", il cui art. 21 conferma il carattere unitario e nazionale della scuola, ma stabilisce il principio fondamentale secondo il quale alle istituzioni scolastiche sono progressivamente attribuite funzioni dell'amministrazione centrale e periferica in materia di gestione del servizio; il DPR 275/97 che riconosce alle istituzioni scolastiche personalità giuridica intesa come potere di scelta nelle azioni e conseguente assunzione di responsabilità. Si è trattato di un processo di rinnovamento che ha richiesto la connotazione di una nuova figura professionale all'interno dell'organizzazione con responsabilità e potere di azione: il dirigente. La nuova figura è caratterizzata da due dimensioni inscindibili che lo chiamano da un lato a stabilire un legame verticale all'interno del sistema amministrativo e gerarchico, dall'altro a utilizzare tutte le sue conoscenze e competenze per stabilire un legame orizzontale, poiché inserito in un sistema di relazioni con il territorio, il personale scolastico e i suoi collaboratori. Al dirigente della scuola di oggi, però, per riuscire a soddisfare tali bisogni, è richiesto di avere la capacità di promuovere lo sviluppo di un ambiente educativo, in grado di fornire il miglioramento continuo dell'istruzione degli allievi e la loro personale crescita formativa, ma anche competenze nel coinvolgere nel progetto della scuola (*vision*) tutti gli *stakeholder*, rendendo loro conto dell'apporto che la sua istituzione fornisce allo sviluppo sociale e culturale del territorio (Farina, 2010). Essere dirigente nella scuola dell'autonomia implica quindi assumersi la responsabilità dei risultati che la scuola raggiunge, attivando sia un processo di rendicontazione interna all'organizzazione scolastica (quando si operano scelte didattiche, si individuano figure professionali, si esercita il ruolo dirigenziale), sia all'interno di una dimensione culturale, istituzionale e costituzionale più ampia che rinnova i rapporti tra comunità e istituzioni, secondo la logica *orizzontale* della *sussidiarietà*, che si delinea accanto a quella *verticale* (gerarchia dei poteri). In questo nuovo scenario si assiste dunque al passaggio dalla verticalità del *government* all'orizzontalità della *governance*, dove le parole-chiave diventano autonomia, decentramento, responsabilità, trasparenza, efficacia e qualità, oltre che la pluralità delle relazioni, costituita da una fitta ragnatela di esigenti *stakeholder* (organi collegiali, docenti, rappresentanze sindacali, comunità, alunni, famiglie, Enti Locali), che un buon dirigente deve saper promuovere e coordinare. Da tutto questo emerge che l'intero processo di rinnovamento e cambiamento richiesto, non vuole più un capo di istituto che sia un "amministratore" capace di trasmettere regole e controllarne l'esecuzione, ma una figura chiamata a esercitare vere e proprie competenze di *manager* per la gestione ottimale delle risorse e della relativa rendicontazione pubblica (*accountability*); nello stesso tempo, per riuscire a espletare proficuamente il suo mandato, deve espletare il ruolo di *leader educativo*, abile nel coordinare e motivare tutto il personale dell'organizzazione che rappresenta, per il conseguimento di obiettivi comuni

(Campione, 2008). Per assicurare dunque lo sviluppo di una scuola di qualità, il fattore determinante è la presenza di un figura dirigenziale capace di garantire un'efficace organizzazione della scuola, di promuovere "una visione strategica, un clima positivo, una comunicazione efficace, il benessere organizzativo, una ricchezza di supporti professionali (in termini di ricerca, formazione, documentazione), un valore sociale per la comunità" (Cerini, 2010, p. 180). È proprio l'esercizio delle sue funzioni che potrà influenzare, conseguentemente, in maniera positiva, la qualità dell'insegnamento e assicurare lo sviluppo di una scuola ben organizzata e adeguatamente gestita, capace di presentarsi come ambiente stimolante per docenti e allievi. Le competenze di un leader educativo dunque possono incoraggiare o negare il processo di innovazione delle istituzioni educative che rappresentano. Questo dipende non solo dalla sua capacità gestionale, ma soprattutto dalla sua personalità, dalla visione che ha della scuola e che intende promuovere nei suoi docenti e verso la quale mira ad orientarli. In questa prospettiva, la presenza di un leader creativo può favorire l'implementazione di azioni altrettanto creative attraverso le quali, tutti i soggetti responsabilmente coinvolti, riusciranno ad attivare un processo di rinnovamento consapevole e intenzionale (Rone, 2013). Da quanto fin qui espresso emerge quanto sia importante la qualità della leadership educativa, chiamata a guidare i suoi *follower* lungo processi di cambiamento e innovazione. Si tratta di una forma di cambiamento che coinvolge inevitabilmente tutto il personale e riguarda il funzionamento della scuola; infatti, un'istituzione scolastica è "benestante" quando tutte le persone sentono di poter contare, di poter progettare il cambiamento senza subire i cambiamenti. In questa nuova dimensione il dirigente scolastico (DS) può e deve essere agente di cambiamento e non rappresentare uno dei tanti cambiamenti. Le scuole, infatti, hanno bisogno di essere guidate a scoprire la loro forza interna come il motore del miglioramento continuo, perché la qualità dell'intero processo e di tutto il servizio fornito è strettamente connesso alla qualità delle persone (Summa, 2008). Ne consegue quindi che al DS della scuola autonoma è richiesto di divenire il garante di ciò che le famiglie e la società si attendono: equità, qualità, istruzione, formazione. Per riuscire in tutto questo egli è chiamato a identificare degli indicatori di qualità in base ai quali verificare quanto il suo istituto stia andando in quella direzione, ma dovrà anche essere consapevole della necessità di valorizzare le risorse interne, sostenendo e promuovendo lo sviluppo personale e la leadership professionale dei suoi docenti. Lo sviluppo di una forma di apprendimento organizzativo che coinvolge alunni, docenti e conseguentemente genitori e comunità con cui l'istituzione interagisce, permette alla leadership educativa di agire coerentemente con le esigenze della complessità, senza sminuire il proprio ruolo dirigenziale. Early e Weindling (2004), studiosi inglesi della Leadership educativa all'Institute of Education presso l'Università di Londra, sostengono che: "la leadership dimostrata dal capo, da chi sta al vertice dell'organizzazione, è ovviamente importante. Parte di questa leadership consiste nel distribuire le responsabilità, nel mettere gli altri nella condizione di dare il meglio di se stessi e nel mantenere al centro di ogni attività l'apprendimento" (p. 15). Alla luce di quanto specificato, una buona leadership ha dunque il compito di porsi come obiettivo, lo sviluppo del potenziale della scuola, all'interno della quale idee, concetti e risultati di ricerca elaborati e condivisi contribuiscono a generare e ad arricchire il repertorio degli stili di conduzione e le abilità interpretative necessarie per gestire la complessità. Per tale ragione un leader educativo ha la responsabilità intellettuale, morale e politica della conoscenza che si organizza, si produce e si traduce nella pratica didattica e organizzativa dell'istituzione che rappresenta (MacBeath, 2007). In tale prospettiva al Dirigen-

te scolastico della scuola autonoma è richiesto di possedere un ampio ventaglio di competenze: comunicativo-relazionali, organizzative, pedagogiche, gestionali, giuridiche, valutative, decisionali (Xodo, 2010), che presuppongono di saper coniugare le competenze declinate dalle teorie di *Leadership* e di *Management* nella gestione del potere. Infatti, il *management* si misura con la complessità, gestita attraverso la pianificazione, la definizione di obiettivi, l'allocazione delle risorse; la *leadership*, invece, si misura con il cambiamento e agisce indicando la visione del futuro e della strada da percorrere per realizzare i cambiamenti cognitivi ed emotivi utili per aderirvi a quella visione. Lo stesso Kotter (2005) sostiene che "il *management* esercita il controllo sulle persone orientandole nella giusta direzione; la *leadership* le motiva soddisfacendo i loro bisogni fondamentali" (p. 23). Per riuscire a guidare gli altri è però importante che un dirigente sia un efficace *self-leader* capace di auto-motivarsi e di dare orientamento alle proprie azioni. Dimostrando di essere un buon *leader* di se stesso riuscirà a divenire generatore di *leadership* nei suoi *follower* (Manz & Sims, 2005). È proprio questo che al dirigente della scuola dell'autonomia è richiesto di fare: valorizzare le competenze dei suoi insegnanti e generare la fiducia nelle proprie possibilità, la disponibilità e la motivazione a impegnarsi per il perseguimento del mandato educativo e l'efficacia della scuola che rappresentano. Sulla base dei presupposti teorici fin qui esposti, possiamo affermare che la presenza di un leader educativo competente alla guida delle istituzioni educative, capace di promuovere la valorizzazione e lo sviluppo professionale continuo dei propri docenti, rappresenta l'opportunità per trasformare la scuola in una *learning organization*.

Il concetto di *learning organization* nasce alla fine degli anni Ottanta ed è proprio Senge uno degli autori che lo approfondisce, sviluppandolo nel suo libro "The Fifth Dimension" (1994). L'autore definisce l'organizzazione che apprende come luogo dove le persone accrescono continuamente le loro capacità per raggiungere i risultati che desiderano, dove si sviluppano nuove e più ampie capacità di pensiero, dove si collezionano aspirazioni e dove le persone apprendono continuamente gli uni dagli altri. Senge sostiene però che per assicurare uno sviluppo organizzativo di questo tipo siano necessarie cinque forze chiave:

- *Personal mastery* (competenza personale), intesa come capacità del *leader* di creare un ambiente in grado di sostenere le persone nel loro sviluppo personale;
- *Mental models* (modello mentale), secondo cui il soggetto che riflette per migliorare l'idea che si crea del mondo, può comprendere meglio quali azioni e decisioni mettere in atto, per poter realizzare quell'immagine desiderata;
- *Shared vision* (visione condivisa), che è costruita attraverso l'impegno del gruppo; si riferisce a un'immagine desiderata del futuro e all'impegno per raggiungerla;
- *Team learning* (apprendimento di gruppo): esso si basa sul trasferimento di competenze dei singoli sugli altri, cosicché il gruppo sviluppa costanti capacità di apprendere;
- *System thinking* (modo di pensare), che permette di comprendere ed esprimere le interconnessioni che vi sono all'interno del sistema organizzativo.

Quest'ultima forza include tutte le altre, poiché rende le persone capaci di cogliere il problema specifico, senza perdere la visione di insieme e sostenuti dal senso di autoefficacia e di responsabilità, evitano di essere sommersi dalla complessità che si trovano a fronteggiare.

La teoria di Senge ci guida a pensare quindi a una scuola come organizzazione che apprende, dove i soggetti coinvolti sostenuti dal senso di autoefficacia, dalla condivisione, dall'apprendimento costante e reciproco, dalla forza di un leader capace di promuovere lo sviluppo personale e organizzativo, di guidare alla costruzione di una visione possibile del futuro condivisa, sappiano porsi obiettivi elevati verso cui tendere con impegno.

La nostra convinzione che dirigenti e docenti possano gestire e promuovere i cambiamenti e le innovazioni richiesti all'interno del nostro sistema educativo è dimostrata proprio da alcuni studi condotti sullo sviluppo delle organizzazioni che hanno rilevato come gli elementi chiave generatori di innovazione organizzativa, si possono identificare proprio in due categorie: la prima riguarda le specifiche caratteristiche manageriali (*Transformational leader*), proprio perché il leader trasformazionale concentra i suoi sforzi sullo sviluppo di una visione ispirando i suoi *follower* a perseguirla, per cambiare il sistema in cui operano; sostiene i suoi *follower* nell'assunzione di responsabilità nel processo di sviluppo proprio e di quello degli altri (Harbone & Johnne, 2003; McDonough, 2000; Sethi, 2000); la seconda si riferisce ai fattori organizzativi (*organizational learning*), definiti come la capacità collettiva dell'organizzazione basata sull'esperienza, processi cognitivi che regolano l'acquisizione, la condivisione e l'utilizzazione della conoscenza (DiBella, Nevis, & Gould, 1996; Zollo & Winter, 2002). L'efficacia e il successo di un'organizzazione dipende sempre dalle persone che in essa vi lavorano, pertanto entrambi i livelli di competenze, quella collettiva dell'organizzazione (*organizational learning*) e quella individuale (*Transformational leadership*), generano l'innovazione e lo sviluppo organizzativo. Sulla base quindi delle teorie e degli studi citati si fa un esplicito riferimento al contesto scolastico, partendo proprio dal primo livello di competenza (*organizational learning*), nella convinzione che oggi la formazione rappresenti la leva strategica per promuovere il cambiamento nella vita del singolo, della collettività e delle organizzazioni influenzando in modo profondo l'economia, la società e la cultura di una nazione. Proprio facendo riferimento all'importante ruolo delle istituzioni educative, lo stesso Gardner, infatti, afferma: "Dovunque io stia viaggiando, [...] c'è un punto su cui trovo sempre una convergenza sorprendente: la convinzione che la qualità dei docenti e del sistema educativo di una nazione sarà un fattore determinante, forse il fattore determinante, del suo successo nel nuovo secolo e oltre" (2009, pp. 1-2).

2. La ricerca

La ricerca, a partire dai presupposti teorici espressi in precedenza, è stata orientata ad analizzare l'importante funzione svolta dal Dirigente scolastico nel conoscere i bisogni formativi dei suoi insegnanti e nel generare in essi il desiderio di acquisire nuove conoscenze e competenze, nella consapevolezza che solo lo sviluppo professionale continuo dei docenti può offrire al Dirigente scolastico della scuola autonoma, la possibilità di contare su un'organizzazione competente, su collaboratori capaci di condividere successi e problematiche, ma soprattutto su persone abili a identificare soluzioni creative a problemi nuovi. A tale scopo, attraverso la somministrazione di un'intervista semi-strutturata, si è indagato, come i DS esercitano la loro leadership per creare organizzazioni che apprendono e quindi soddisfare e generare bisogni formativi nei loro docenti.

2.1. Gli obiettivi della ricerca

Gli obiettivi generali della ricerca riguardano l'identificazione del valore attribuito alla formazione in servizio degli insegnanti e le azioni messe in atto per assicurare sviluppo organizzativo.

Gli obiettivi specifici della ricerca sono stati:

- scoprire il valore attribuito dai dirigenti alla formazione;
- stimolare nei dirigenti la riflessione sull'esercizio della propria leadership;
- indagare le azioni messe in atto dai DS per conoscere e promuovere i bisogni formativi nei docenti e quindi la loro crescita personale e professionale.

2.2. Contesto della ricerca e gruppo di riferimento

La ricerca è stata avviata in Lombardia (Varese e provincia) nell'anno scolastico 2011/2012, coinvolgendo i Dirigenti Scolastici di tutti quegli Istituti Comprensivi che, hanno deciso di aderire al progetto. In fase di definizione del gruppo di riferimento quindi non sono state considerate specifiche variabili, ma soltanto la libera adesione di quei capi di istituto che hanno riconosciuto e attribuito significatività all'oggetto stesso della ricerca. Complessivamente hanno partecipato all'indagine 16 Dirigenti Scolastici (DS) di Istituti Comprensivi costituiti nel loro insieme da un totale di 42 scuole di diverso ordine: Infanzia (10), Primaria(16), Scuola Secondaria di I Grado (16); i loro docenti (913) invece sono stati coinvolti all'interno di una ricerca più ampia e ai quali è stato somministrato un questionario auto-compilato per indagare i loro reali bisogni formativi e la rispondenza tra questi e le azioni formative implementate dalle istituzioni di appartenenza.

2.3. Metodologia e strumento della ricerca

La metodologia utilizzata ha previsto la definizione di un piano di ricerca e l'elaborazione dello strumento da utilizzare per la raccolta dati.

<p>Fase 1 - Definizione del gruppo target per la realizzazione dell'intervista: - Dirigenti di Istituti Comprensivi</p>
<p>Fase 2 - Elaborazione di un'intervista semi-strutturata. Da somministrare a un discreto numero di dirigenti degli Istituti Comprensivi della provincia di Varese.</p>
<p>Fase 3 - Realizzazione dell'intervista. Destinata ai DS preventivamente contattati e che hanno manifestato interesse per la ricerca.</p>
<p>Fase 4 - Raccolta dati</p>
<p>Fase 5 - Sintesi dei dati raccolti</p>
<p>Fase 6 - Riflessione sui dati e commento</p>

Tab. 1: Piano di ricerca

Lo strumento elaborato è stato un'intervista semi-strutturata (Milani & Pegoraro, 2011), che è stata definitivamente predisposta dopo due "test-pilota". L'intervista ha inteso indagare i seguenti ambiti:

Area di riferimento	Domande di riferimento
Aspetti generali della formazione	<ul style="list-style-type: none"> - Cosa pensa della norma che regola la formazione-docenti come diritto per il personale e dovere per l'Amministrazione? - È d'accordo che per i docenti ci sia una formazione iniziale obbligatoria e una formazione facoltativa in itinere? - Quale dovrebbe essere il profilo ideale dell'insegnante?
Modalità di erogazione della formazione nella realtà scolastica di appartenenza	<ul style="list-style-type: none"> - Quali modalità organizzative hanno avuto i percorsi formativi realizzati finora per i docenti della sua scuola? - Verso lo sviluppo di quali competenze sono state orientati? - Quali aree sono state poco sviluppate?
Attenzione ai bisogni formativi dei docenti	<ul style="list-style-type: none"> - Ritieni che tra i suoi docenti ci sia una consistente/reale motivazione alla crescita professionale? - Ritieni sia semplice far cogliere ai suoi docenti i bisogni emergenti, segnalati dalle politiche scolastiche? - Quali modalità generalmente utilizza per rilevare i bisogni formativi dei suoi docenti? - Come poi ne verifica la soddisfazione?
Valorizzazione del personale	<ul style="list-style-type: none"> - Come esercita la sua leadership nel generare nei suoi docenti nuovi bisogni formativi? - Quale importanza attribuisce alla formazione continua? - Quali saranno le iniziative formative future nella sua scuola.

Tab. 2: Ambiti di ricerca indagati attraverso l'intervista

L'analisi qualitativa delle interviste è stata realizzata utilizzando la "Metodologia degli Eventi" di Alberto Munari (1998). L'autore sostiene che "può essere evento un qualsiasi episodio che il soggetto considera come tale." Questo significa che l'evento in sé non deve per forza avere il carattere oggettivo dell'eccezionalità, ma la sua importanza è determinata dal valore attribuito ad esso dal soggetto. La categorizzazione degli eventi ha dunque carattere soggettivo e relativo, poiché secondo il punto di vista personale di ciascuno, vi sono eventi più importanti di altri. Per capire quando un evento possa essere considerato più importante di altri, l'autore ci guida nell'analisi dell'"universo degli eventi", individuando quelle che possono essere le dimensioni di base comuni ad ogni evento e relativamente indipendenti dal suo contenuto.

Per sistematizzare gli eventi individuati, Munari identifica, all'interno degli stessi, delle dimensioni: l'"arco temporale", secondo cui è possibile strutturare l'universo degli eventi in base a una serie di relazioni ordinali a più livelli; i "limiti temporali" dell'evento, cioè l'inizio e la fine di quel dato evento. Si tratta di li-

miti non “oggettivi”, ma di quelli che il soggetto considera come tali. Il “grado di prevedibilità”, secondo cui il soggetto considera un evento prevedibile; il “grado di concatenazione”, in base al quale si definisce in che misura un evento possa essere considerato facente parte di una sequenza di eventi collegati fra loro, oppure possa essere indipendente e isolato da ogni altro. A queste si aggiungono le quattro dimensioni che noi abbiamo considerato nell’analisi qualitativa, perché più identificabili nel contenuto delle nostre interviste e hanno riguardato:

- il “grado di cronicità”, secondo il quale abbiamo considerato in che misura un dato evento si è ripetuto. La ricorrenza di un evento che, per tale ragione, normalmente viene banalizzato perché ritenuto meno importante, l’abbiamo invece utilizzato come chiave interpretativa delle nostre interviste;
- il “grado di causalità” secondo il quale abbiamo identificato non la “vera” causa, ma piuttosto il grado di difficoltà che poteva essere indagato come causa di un evento;
- il “Locus of Control” che ha riguardato la misura in cui i soggetti intervistati si sono ritenuti responsabili della realizzazione di un evento, ovvero in che misura hanno considerato che un dato evento si sia realizzato dipendentemente o indipendentemente dalla loro volontà;
- il “grado di reversibilità” che è legato al tema delle conseguenze. Si è trattato cioè di identificare quale evento avrebbe potuto modificare una data situazione.

3. Analisi dei dati emersi tramite le interviste

La “metodologia degli eventi” utilizzata per l’analisi delle interviste, ci ha guidato prima nella categorizzazione delle risposte in quattro macro-aree: aspetti generali della formazione, modalità di erogazione della formazione nella realtà di appartenenza, attenzione ai bisogni formativi dei docenti, valorizzazione del personale; successivamente abbiamo invece definito le dimensioni oggetto di analisi: il grado di cronicità, il grado di causalità, il Locus of Control e il grado di reversibilità. Questo processo ha facilitato la sistematizzazione delle informazioni rilevate, poiché ci ha guidato nella trascrizione all’interno delle stesse dimensioni di quelle espressioni che meglio potevano rappresentarle.

Dall’analisi delle interviste, svolta con la tecnica “carta e matita”, esaminando la prima dimensione (grado di cronicità) è emerso che tutti i dirigenti attribuiscono un elevato “valore alla formazione” dei docenti considerandola strumento indispensabile per rispondere ai bisogni emergenti e al cambiamento, un fenomeno che ormai interessa tutti i contesti con i quali i soggetti in formazione si relazionano. Essa è considerata dai DS una dimensione fondamentale utile per offrire agli insegnanti gli strumenti adeguati per identificare le strategie più idonee, per fronteggiare le questioni didattiche, metodologiche, relazionali, organizzative nella pratica quotidiana. Due elementi contrastanti rientrano in questa dimensione: a) una formazione non obbligatoria; b) una formazione obbligatoria. Infatti, la metà dei DS che non è d’accordo nel rendere la formazione obbligatoria, spiegando che il docente dev’essere libero di collocarsi nei percorsi più adatti ai propri bisogni. L’altra metà che è a favore di una formazione continua e obbligatoria per tutti, la vincola a elementi diversi: all’accumulo di crediti formativi, all’incentivazione, alla valutazione. Quest’ultima è considerata come lo strumento che può aiutare docenti a intraprendere un percorso di miglioramento continuo e superamento dell’autoreferenzialità. Un altro elemento di cronicità è stato “la

qualità del processo formativo". I diversi DS evidenziano, infatti, la necessità di fornire percorsi di qualità, esperti competenti e contenuti rispondenti ai bisogni dei docenti; questi ultimi hanno necessità di acquisire conoscenze, sperimentare strategie che possono realmente praticare nel loro quotidiano agire professionale. Solo una formazione che sappia fornire strumenti, guidare alla realizzazione di azioni creative d'insegnamento/ apprendimento, dare risposte a bisogni concreti, troverà insegnanti disponibili e motivati. Diversi DS sostengono che proprio la necessità di rispondere ai bisogni di ciascuno si intreccia con il bisogno di predisporre alcuni percorsi per insegnanti esperti e altri per quelli inesperti (formazione differenziata), in modo che ciascuno si possa identificare con la forma che trova più congeniale. Altro elemento significativo emerso è stato "la valorizzazione dei docenti", che di solito viene realizzata da parte dei DS attraverso forme diverse: con interventi sulla dimensione formativa dei docenti, con la distribuzione di incarichi e di responsabilità, con la creazione di spazi per tutti, con la condivisione e la relazione, con la costruzione di una scuola guidata da una squadra di docenti, ma anche ponendo loro stessi come modelli in cerca di conoscenze e nuove competenze, valorizzando i singoli e cercando di promuovere la motivazione alla crescita professionale. Dai dati emerge in modo evidente la consapevolezza di diversi dirigenti che oggi l'organizzazione e la conduzione efficace della scuola, dipende dal coinvolgimento e la partecipazione attiva di tutti i suoi attori. Si può cogliere quindi il tentativo da parte dei DS di esercitare la propria leadership attivando quelle che Quinn e Spreitzer (2005) definiscono strategie di *self-efficacy* per generare l'*empowerment* dei propri collaboratori, implementando azioni che stimolano le persone a essere motivate al miglioramento continuo. Un grado di cronicità è stato registrato anche per "il piano formativo nella scuola di appartenenza", anche se tale aspetto ha presentato due realtà contrastanti; infatti, in alcune scuole, nonostante la scarsità delle risorse, i DS (5) mettono in atto strategie per proporre percorsi formativi molto ricchi che coinvolgano diversi ambiti (aspetti interdisciplinari e disciplinari, cittadinanza e costituzione, legalità, aspetti emotivi, affettività, percorsi per la prevenzione all'abuso, tecnologia, DSA ...), mentre nelle altre realtà (la maggior parte), abbiamo rilevato un'attenzione minore verso la dimensione formativa, nonostante il riconoscimento del valore della formazione da parte dei DS. Altro aspetto che è rientrato in questa dimensione è stato "l'assenza di uno spazio e un tempo definito per la rilevazione di bisogni formativi dei docenti e la verifica dei percorsi realizzati"; infatti, i diversi DS hanno affermato di utilizzare tempi e modalità diverse (questionario, incontri informali e formali, accettazione proposte esterne), ma senza ritenere che tale momento sia una dimensione da considerare con cura. Conoscere i bisogni, intesi come scarto "tra ciò che il soggetto ha e quello che deve ancora avere costituisce il segno della massima attenzione al soggetto che richiede formazione[...]. Se il bisogno di formazione non viene opportunamente formalizzato, l'azione formativa non trova il giusto approdo" (Di Nubila, 2005, p. 172). Solo un'attenzione costante e una reale lettura dei bisogni formativi, potrà dar luogo ad azioni efficaci, generando motivazione, interesse e partecipazione. Senza far emergere le necessità formative dei soggetti, in grado di correlare i bisogni con le aspettative, gli interessi e le motivazioni, il rischio è dunque di attivare processi insignificanti e privi di senso. Un ultimo elemento caratteristico di questa dimensione è stato il dichiarato "bisogno di confronto" con i colleghi di altre istituzioni scolastiche, "per riuscire a costruire percorsi di condivisione e non di competizione". La maggior parte dei dirigenti intervistati (10), infatti, ha evidenziato che l'autonomia scolastica senza disponibilità di risorse, attribuendo poco spazio decisionale alle scuole e lasciandole a gestire in autonomia le gros-

se difficoltà che il sistema porta con sé, non fa altro che ostacolare la collaborazione e generare “competizione” tra le scuole.

La dimensione riferita al “grado di causalità” include tutti quegli elementi che i DS hanno considerato come “causa” della formazione poco adeguata dei docenti: la “scarsa motivazione del personale alla crescita professionale”, “la difficoltà di far cogliere ai docenti i bisogni emergenti segnalate dalle politiche scolastiche”. Quest’ultima è stata attribuita dai DS “come conseguenza della formulazione di norme imposte dall’alto, senza alcun coinvolgimento dei docenti nelle decisioni politiche”. Si tratta dunque di quelle azioni che si presentano come cambiamenti esogeni e che generalmente non producono risultati positivi, perché non richiedono coinvolgimento diretto delle persone. Un altro elemento rientrato in questa dimensione è “la discontinuità tra la formazione iniziale dei docenti e quella in itinere dei docenti”. Oggi non c’è un tempo per imparare e un tempo per fare, ma come dice Auteri (1999), “il tempo per apprendere deve servire soprattutto ad imparare e a reimparare a lavorare; il tempo del lavoro, e non solo, deve diventare sempre più anche un tempo di apprendimento delle conoscenze e delle capacità nuove e diverse” (pp. 44-45). Il rischio dunque è di negare la possibilità di un arricchimento professionale continuo, ma anche di avere docenti costretti a fronteggiare dinamiche e problematiche di natura diversa senza averne gli strumenti adatti.

La dimensione del “grado di reversibilità” invece ha incluso: “il bisogno di una formazione che conduca i docenti a conoscere meglio loro stessi, i loro punti di forza e di debolezza”. I DS, infatti, hanno fatto riferimento a una formazione capace di coinvolgere corpo e mente di guidare i soggetti alla conoscenza di sé e del gruppo, delle proprie capacità, a esplorare le proprie potenzialità, a sviluppare abilità riflessive. Un ulteriore elemento è stato “il profilo del docente ideale”; secondo i DS, infatti, la formazione dovrebbe focalizzarsi sullo sviluppo di competenze relazionali e tutte quelle competenze specifiche legate alla dimensione professionale dei docenti sviluppate al massimo livello, ma sono state anche evidenziate dimensioni che appartengono alla sfera personale (motivazione, umiltà, passione, creatività, apertura e fiducia). Questo concetto richiama il modello di Korthagen (2006), secondo il quale la dimensione personale e quella professionale del docente sono strettamente interconnesse e che una buona formazione deve necessariamente considerare. È emersa anche la necessità di “una formazione nelle sue diverse forme: in situazione, di consulenza, on-line, fra reti di scuole, teorico-pratica, la ricerca-azione, lezioni frontali e di gruppo”, che possa tenere conto dei bisogni e stili di apprendimento di ciascuno. Appare evidente che i Dirigenti facciano riferimento a una formazione che sia attenta alla persona nella sua globalità.

Analizzando la dimensione riferita al “Locus of Control” abbiamo potuto rilevare che i DS (quasi tutti), hanno attribuito la responsabilità dell’attuale sistema formativo e dei deficitari programmi formativi futuri, “alla scarsità di risorse e al sistema politico”; solo qualcuno manifesta una fievole consapevolezza della propria funzione, quando spiega che “alcuni sforzi comuni potrebbero essere implementati per creare contesti di apprendimento per tutti”.

Le ipotesi risolutive individuate dai DS, si identificano in sintesi in “una formazione continua e di qualità, nella disponibilità di docenti con alto profilo professionale e con competenze plurime; in un’organizzazione scolastica diversa che possa portare i docenti a destinare un tempo solo per la scuola; nella presenza di norme più snelle che possano aiutare i DS a motivare i loro docenti, ad assicurare la trasparenza, la comunicazione e la condivisione, la valorizzazione e il benessere delle persone che lavorano, la cultura della valutazione.” Da tutto que-

sto abbiamo potuto cogliere come i DS attribuiscono la responsabilità di ciò che non funziona come dovrebbe, a fattori solo esterni e come tra di loro non ci sia ancora una diffusa consapevolezza delle azioni che un dirigente potrebbe realizzare attraverso un adeguato esercizio della propria Leadership educativa. Ci riferiamo alla sua coerenza comportamentale, alla sua attenzione ai bisogni psicologici delle persone e alle specificità individuali, alla sua capacità di ascolto, al suo rispetto verso la dimensione personale di ciascuno, alla sua apertura ed empatia, al suo modo di guidare e di collaborare, alla sua competenza tecnico-professionale, alla sua capacità di creare reti e comunità di apprendimento. Costituiscono quegli aspetti che si denotano per il loro indiretto valore formativo e di orientamento, che per il dirigente della scuola autonoma sono indispensabili.

Riflessioni conclusive

I risultati della nostra ricerca offrono importanti spunti di riflessione sugli aspetti innovativi generati e richiesti dalle norme sull'autonomia scolastica e dalla normativa europea. Questa riflessione e i dati qui riportati ci portano però anche a cogliere quali dimensioni hanno ancora bisogno di essere sviluppate, perché il nostro sistema educativo possa dare risposte concrete ai bisogni dei singoli e della collettività. Dal nostro *framework teorico* sono emersi alcuni elementi fondamentali: da un lato la necessità di un profilo elevato del dirigente della scuola dell'autonomia; egli deve avere un'ampia gamma di competenze che gli permettano di organizzare, pianificare, rendicontare, coordinare una pluralità di relazioni creando un sistema di *governance* (azioni di *manager*), ma che gli garantisca anche di saper orientare, promuovere sviluppo e cambiamento, motivare al raggiungimento di obiettivi elevati (azioni di *leader*); dall'altro la necessità di trasformare le istituzioni educative in vere e proprie *learning organization* le cui dimensioni chiave sono: quella individuale che si identifica in una leadership trasformazionale che sappia motivare le persone che lavorano all'interno della propria organizzazione, verso una *vision* possibile; quella collettiva costituita dai soggetti organizzativi orientati al miglioramento e apprendimento continuo. Riuscire a perseguire tali obiettivi permetterebbe al dirigente della scuola di oggi di rispondere adeguatamente ai bisogni sociali a livello nazionale ed europeo. Per tale ragione attraverso la nostra ricerca ci siamo chiesti: quale consapevolezza di questa importante funzione vi è nei dirigenti delle nostre istituzioni scolastiche? Dai dati rilevati è emerso che i dirigenti coinvolti non hanno piena consapevolezza della loro funzione. Infatti, la dimensione riferita al "grado di cronicità" ci ha guidato a rilevare che i dirigenti intervistati hanno dimostrato poca coerenza tra ciò che riconoscono come importante per fronteggiare i cambiamenti e le sfide educative e le azioni reali implementate per favorire e sostenere lo sviluppo del personale e quello organizzativo. Riconoscono in maniera evidente l'importanza della formazione continua e di qualità dei docenti, del loro alto profilo professionale, ma sono poche le scuole (5) dove i dirigenti definiscono percorsi formativi riguardanti ambiti diversi, allo scopo di fornire ai propri "docenti ricche strategie di intervento didattico". Riconoscono l'importanza di realizzare percorsi formativi "differenziati" in modo tale che possano rispondere ai bisogni di ciascuno e dei diversi contesti; ma allora come è possibile che un dirigente che riconosce l'importanza di soddisfare i bisogni dei suoi docenti non predisponga tempi, spazi e modalità per un'attenta analisi di questi? Sulla base di quali chiari criteri possono essere predisposti i percorsi formativi all'interno delle scuole di appartenenza?

Alla domanda: “ Come esercita la sua leadership per promuovere bisogni formativi?”, la totalità dei dirigenti coinvolti afferma di coinvolgere i docenti attribuendo loro incarichi di responsabilità, di motivarli alla crescita professionale ponendosi loro stessi come figure in cerca di nuove competenze. Per quanto queste azioni possano essere positive, possiamo considerarli davvero sufficienti affinché una scuola si trasformi in un’organizzazione che apprende?

Il leader educativo della scuola autonoma è chiamato a guidare l’istituzione di cui è responsabile ad assumersi responsabilmente il compito di formare cittadini attivi e quindi disponibili a un apprendimento permanente lungo l’arco della vita; per tale ragione deve utilizzare tutte le sue competenze al fine di creare veri e propri contesti di formazione e apprendimento per tutti, ossia ciò che Senge definisce *learning organization* (2005). La funzione di leadership generativa di sviluppo professionale risulta fondamentale; essa, infatti, spesso può superare persino l’ostacolo della norma e della mancanza di risorse. Questa prospettiva probabilmente richiede la presenza di un dirigente capace in primo luogo di avere un nuovo inquadramento di se stesso, del proprio ruolo e dell’ambiente in cui opera. Si tratta di un leader in grado di generare *empowerment* per se stesso e per i suoi docenti, di sviluppare modalità nuove di affrontare i problemi e di applicare nuovi modelli operativi. Ci riferiamo anche alla possibilità di promuovere lo sviluppo di competenze nei docenti attraverso la generazione di leadership diffusa, intesa non solo come distribuzione di responsabilità e compiti legati alla sfera organizzativa, ma di valorizzare e orientare gli attori educativi nella scoperta delle loro potenzialità fino a trasformarli in leader di se stessi (*self-leader*), generatori di innovazione e cambiamento, sia all’interno della singola organizzazione sia della collettività. Questa può essere uno dei percorsi da seguire per poter implementare un modello *bottom-up*, utile a generare l’innovazione sostenibile del nostro sistema educativo, orientata a una cultura rinnovata e ad evitare spreco di energie nel creare situazioni dove il cambiamento è solo superficiale, temporaneo e inautentico (Frost, 2012).

Dai dati raccolti e analizzati secondo le dimensioni del “grado di causalità”, del “locus of control” e del “grado di reversibilità” abbiamo rilevato ancora quanto fievole sia la consapevolezza dei dirigenti nel riconoscere il loro “potere” di riuscire a promuovere i cambiamenti; infatti, tutti i partecipanti individuando la possibilità di modificare lo stato attuale delle cose (una formazione del personale che assicuri loro l’acquisizione di competenze elevate, ma anche percorsi che sappiano prendersi cura della persona-insegnante nella sua integralità, tenendo conto della sua dimensione professionale e personale, della dimensione individuale e di gruppo); le cause del nostro sistema deficitario (scarsa motivazione dei docenti alla crescita professionale, discontinuità della formazione, scarso coinvolgimento dei docenti alle decisioni politiche) e le responsabilità dell’attuale situazione dei sistemi scolastici (scarsità delle risorse, politiche), solo come elementi esterni al loro agire, dimostrano che se pur limitata e indefinita sia l’autonomia scolastica, non riescono a implementare strategie per rilanciarla in modo competente. Bisognerebbe passare dall’autonomia come strumento per raggiungere gli obiettivi e le finalità del sistema educativo nazionale all’autonomia come cultura organizzativa, risorsa e valore nell’ottica del principio costituzionale della sussidiarietà orizzontale. Esercitare un efficace ruolo di leadership educativa costituisce quindi una vera sfida in ambito educativo. Secondo Gunter (2001), infatti, la responsabilità della leadership educativa è quella di facilitare l’apprendimento creando un ambiente supportivo alla costruzione della conoscenza e allo sviluppo professionale. Perché allora i DS, proprio partendo da quel loro bisogno e desiderio manifestato di confronto, collaborazione tra scuo-

le non implementano azioni innovative di crescita e sviluppo del personale e delle loro organizzazioni, superando così gli ostacoli che possono ritrovare nelle norme e nella scarsità di risorse? Non potrebbe essere una prima azione per un rilancio dell'autonomia scolastica?


All'interno della scuola, solo l'esercizio di una leadership appropriata ed efficace, capace di trovare soluzioni creative, motivare e orientare, può assicurare l'innovazione e il cambiamento, attraverso la soddisfazione dei bisogni delle persone e la promozione dell'impegno e del coinvolgimento attivo di tutti i soggetti nella realizzazione degli obiettivi che l'istituzione si pone. Si tratta della sua capacità di guidare i suoi *follower* e l'istituzione di cui è responsabile a sopravvivere alle sfide generate dal fenomeno della globalizzazione, generando in essi bisogno e motivazione alla "formazione continua e ricorrente" (Lagrasta, 2010, pp. 180-182), ma anche all'autoapprendimento mediante l'esercizio della pratica riflessiva (Schön, 1993). Questo processo guida i soggetti a prendere consapevolezza di "ciò che sono", di riflettere su ciò che "potrebbero diventare", fino a superarsi, sviluppando una tensione al miglioramento continuo (Quaglino, 1999, p. XV).

Nell'attuale scenario della complessità, il dirigente della scuola dev'essere dunque capace di promuovere e sostenere tra i suoi docenti quel processo di *lifelong learning*, necessario a generare la capacità di apprendere, di cambiare e di creare nuova cultura, divenendo così un potente strumento sia per lo sviluppo delle persone sia per la facoltà di operare delle scelte, di agire in modo consapevole e riflessivo di fronte alle incessanti sfide personali, professionali e sociali. (Di Nubila, Fedeli, 2010). In questa prospettiva i ruoli degli attori-chiave del sistema-educativo, dirigenti e insegnanti, risultano strettamente interconnessi tra loro e da essi dipende la capacità della scuola di rispondere efficacemente ai repentini mutamenti e alle sfide della società complessa.

Riferimenti bibliografici

- Auteri, E. (1999). *Le nuove formazioni*. FOR, 39, 44-45.
- Campione, V. (2008). L'autonomia scolastica in Italia a dieci anni dall'avvio del processo. I principali nodi critici. *Programma Education*, FGA Working Paper, (2), p. 8. Torino: Fondazione G. Agnelli.
- Cerini, G. (2010). *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*. Santarcangelo di Romagna(RN): Maggioli Editore.
- D. Lgvo 30 Marzo 2001, n. 165-art.25. Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche.
- Di Nubila, R. D. (2005). *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*. Lecce: PensaMultimedia.
- Di Nubila, R. D., Fedeli, M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*. Lecce: PensaMultimedia.
- DiBella, A. J., Nevis, E. C., & Gould, J. M. (1996). Understanding organizational learning capability. *Journal of Management Studies*, 33, 361-379.
- Early, P., Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership*, London: Paul Chapman.
- Farina, A. (2010). *Il dirigente scolastico, gestione risorse umane e finanziarie*. Roma: Anicia, pp. 169-179.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38 (2), 205- 227.
- Gardner, H. (2009). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Gunter, H.M. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Paul Chapman – SAGE.

- Harbone P., & Johne A.(2003). Creating project climate for successful product innovation. *European Journal of Innovation Management*, 6(2), 118-132.
- Korthagen, F., Loughran, J, & Russel, T., (2006), Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices. *Teaching and Teacher education*, 22(8), 1020-1041.
- Kotter J.P., (2005). Ma cosa fanno davvero i leader? In G. Quaglino, *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi* (pp. 19-20). Milano: Raffaello Cortina.
- Lagrasta, G. (2010). Leadership educativa: complessità e organizzazione scolastica. In Cerini, G., *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management* (p.180-182). Santarcangelo di Romagna(RN): Maggioli.
- Lewin, K.(1942). Field Theory and Learning. *Yearbook of the National Society for the study of Education*, 41, 215-242.
- Manz, C. C., Sims Jr., H. P., (2005). La superleadership. Oltre il mito della leadership eroica In Quaglino G.P.(a cura di). *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*. (pp. 66-69). Milano: Raffaello Cortina.
- McBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration*, 45, (3), 242-264.
- McDonough, E. F. III (2000). Investigation on factors contributing to the success of cross-functional teams. *Journal of Product Innovation Management*, 17, 221– 235.
- Milani, P., Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Munari, A. (1998).Una metodologia degli eventi per la formazione e la ricerca. *Studium Educationis*, 3, 429-436.
- Quaglino, G. P. (1999). *Voglia di fare. Motivati per crescere nell'organizzazione*. Milano: Guerini.
- Quinn, R. E., Spreitzer, G. M. (2005). La via all'empowerment. In Quaglino G.P.(a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi* (pp. 221-236). Milano: Raffaello Cortina.
- Rone, S.(2013). *Headmaster's professional competences – facilitators of change for creativity in educational institution*. Ankara: Ani Publishing.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Senge, P. M., Charlotte, R., Ross, R. B., Smith, B. J., Kleiner, A.(1994). *The Fifth Dimension Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organisation*. New York: Doubleday.
- Senge, P.M. (2005). *Il nuovo lavoro del leader. Costruire l'apprendimento nelle organizzazioni*, in Quaglino G. P.(a cura di). *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi* (pp. 32-36). Milano: Raffaello Cortina.
- Sethi, R. (2000). New product quality and product development teams *Journal of Marketing*, 64, 1 – 14.
- Summa, I., (2008), Il Dirigente scolastico come leva per il cambiamento. *Dirigere la scuola*, Novembre.
- Xodo, C. (a cura di) (2010). *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*. Milano: Franco Angeli.
- Zollo, M. & Winter, S. G. (2002). Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. *Organization Science*,13, 339– 351.



Digital Storytelling e ricerca in educazione. I risultati di ALICE: Adaptive Learning via Intuitive/ Interactive, Collaborative and Emotional system

Digital Storytelling and research in education. The results of ALICE: Adaptive Learning via Intuitive/ Interactive, Collaborative and Emotional system

Giuseppina Rita Mangione

INDIRE

g.mangione@indire.it

ABSTRACT

The “new media generation” has encouraged new ways of intervening and re-weighting the educational activities, in particular, by adopting the concept of narrative learning in the digital context based on education by scenario. By accepting the idea of overcoming educational models based on the concept of reproduction and transmission, and abandoning predominantly receptive didactic architectures, the ALICE Project has been focused on the Digital Storytelling as a complex learning resource able to maximize the learning in emergency situations and risk through a reinterpretation of languages, educational situations and student’s role. First of all, the defined model has conducted to the design of a storytelling learning object that has been validated through an appropriate experimentation process on a random sample of 4 secondary schools in the Neapolitan surroundings, whose students took part in a contextualized narrative experience in the domain of risk education. The empirical validation in the field has allowed to confirm the didactic effectiveness of the narrative resource, pointing out possible correlations between learning dimension, motivation and participation.

La “new media generation” ha favorito la modalità di intervenire e ripesarne le attività didattiche riprendendo il concetto di narrative learning nel contesto digitale della didattica per scenari. Accettando l’idea di superare modelli educative basati sul concetto di riproduzione e trasmissione e abbandonando architetture didattiche prevalentemente ricettive, il progetto ALICE ha focalizzato l’attenzione sul *Digital Storytelling* capace di massimizzare l’apprendimento in situazione tramite una rivisitazione di linguaggi, situazioni educative e ruolo attivo dello studente. Il modello di *Digital Storytelling* ha guidato il design di un oggetto didattico complesso, validato tramite opportuna metodologia di sperimentazione che ha visto 4 scuole della Provincia di Napoli prendere parte ad un’esperienza narrativa contestualizzata nel dominio della risk education. La validazione empirica sul campo permette oggi di sostenere l’efficacia didattica della risorsa narrativa puntualizzando eventuali correlazioni tra le dimensioni di apprendimento, motivazione e partecipazione.

KEYWORDS

Digital Storytelling; Adaptive Education; Learning Objectives; Experimental Research.

Narrazioni digitali; Risorse didattiche; Istruzione adattiva, Obiettivi di apprendimento; Ricerca sperimentale.

Introduzione

Il *Digital Storytelling* è un *powerful tool* per l'insegnamento e l'apprendimento (Robin, 2008) che ha preso piede negli ultimi anni come conseguenza di una rivalutazione della pedagogia della narrazione (Gudmundsdottir, 2013; Huber et al., 2013; Lannan, 2011). La *new media generation*, e la conseguente possibilità di modellare ambienti cosiddetti *media rich* per la didattica (Rivoltella, 2012; Jenkins, 2009; Maragliano et al., 2006), ha contribuito a superare il concetto di narrazione lineare guardando al digitale come possibilità di introdurre elementi di dinamicità, reticolarità, adattività e interattività approssimando il pensiero cognitivo di una generazione di studenti "nativi digitali" e favorendo la comprensione dell'altro e del sé nel mondo (*external representation*) (Blas e Ferrari, 2014; Alexander, 2011; Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber, 1998;). La narrazione è uno degli approcci educativi maggiormente indicati per lo sviluppo di abilità cognitive e della conoscenza in azione (*knowledge in action*), proprio perché in grado di sostenere e alimentare processi di *meaning construction* attraverso strategie guidate e al contempo coinvolgenti e esplorative (Blas e Ferrari, 2014; Herman, 2011; Mangione et al., 2011). La narrazione in quanto "dispositivo immaginifico e creativo"¹ permette di trasmettere la memoria di un luogo, di un contesto, di una situazione, di comprenderlo da più punti di vista e permette la creazione di visioni preadolescenziali del mondo e il loro collegamento alle esperienze di vita.

Il *Digital Storytelling* si presenta come una valida strategia didattica che, avvalendosi della struttura narrativa classica, può offrire un grande supporto all'esplorazione guidata coinvolgendo gli studenti in "situazione", motivandoli (Yang e Wu, 2014) e chiedendo loro di impegnarsi in attività complesse quali, ad esempio, *problem-solving* e *decision making* (Niemi et al., 2014)

Accettando l'idea di superare modelli educativi basati sul concetto di riproduzione e trasmissione e abbandonando architetture didattiche prevalentemente ricettive il progetto ALICE² ha focalizzato l'attenzione sul *Digital Storytelling* come "risorsa didattica complessa", autoconsistente e adattiva al suo interno sulla base di momenti di valutazione e personalizzazione, capace di massimizzare l'apprendimento in situazioni di emergenza e rischio tramite una rivisitazione di linguaggi, ruoli e situazioni educative.

Il lavoro, dopo avere presentato lo Storytelling Design Model definito al fine di sostenere il design e la realizzazione di *Storytelling Learning Objects* (Gaeta et al., 2014) pone l'accento sulla fase sperimentale volta a validare l'efficacia della risorsa didattica generata nell'ambito dell'educazione al rischio. L'obiettivo è quello di investigare se un design innovativo di una risorsa narrativa non lineare, situata e adattiva possa sostenere l'apprendimento, la motivazione, e la partecipa-

1 Scarinci., A. *Digital storytelling: un'applicazione didattica per ripensare ai media attraverso i media in* <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/97279/TFM-Alessia%20Scarinci.pdf?sequence=1>

2 ALICE - Adaptive Learning via Intuitive/Interactive, Collaborative and Emotional system è un progetto finanziato nell'ambito del VII Programma Quadro della Comunità Europea ha visto partecipazione di qualificati istituti universitari e centri di ricerca scientifica e tecnologica di livello europeo (CRMPA – TUG – COVUNI – UOC) realizzare un ambiente e-learning innovativo, combinato negli aspetti di personalizzazione, collaborazione e simulazione. Maggiori informazioni al sito ufficiale del progetto <http://www.aliceproject.eu/>.

zione attiva dello studente. La sperimentazione condotta in 4 scuole italiane ha permesso di analizzare criticamente l'esperienza dello studente, di individuare correlazioni significative tra le dimensioni di apprendimento, motivazione e partecipazione. Lo *Storytelling* sperimentato riporta dati confortanti rispetto all'innovazione nella didattica *narrative based* in quanto format educativo utilizzabile per responsabilizzare gli studenti e massimizzare le "lesson learned" nel contesto della didattica delle emergenze.

1. la realizzazione di risorse didattiche narrative

Al fine di sviluppare un contenuto didattico caratterizzato da sequenze narrative reticolari e adattive è stato investigato l'uso dello *Visual Story Portrait* (VSP), uno *story map* caratterizzato da alcuni elementi essenziali indicati in Fig. 1: la *central challenge*, le *transformations* del *character* principale (con cui normalmente lo studente si identifica) e che permettono di affrontare le sfide, superando la tensione e conducendo verso la *story closure* (Ohler, 2008). Per valutare il potere o meglio la "storyability" delle situazioni la storia viene concettualizzata in termini di *transformations formations*, livelli di trasformazioni di tipo fisico/cinestetico, forza interiore, emotivo, morale, intellettuale, psicologico, sociale e spirituale (Ohler, 2008).

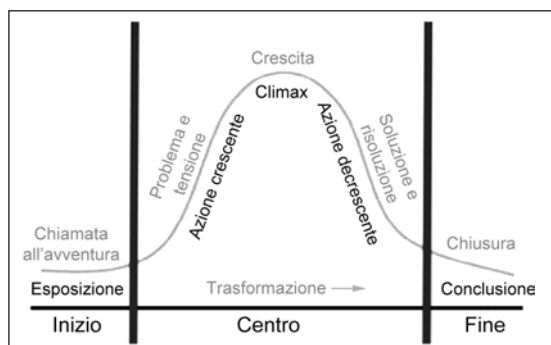


Fig. 1 – SVP di Ohler³

In ALICE l'approccio proposto per la modellazione della risorsa didattica complessa "storytelling" considera le *trasformazioni intellettuali* del VSP come cambiamenti in termini di obiettivi di apprendimento (*learning objectives*) ripresi dalla tassonomia di Bloom (Bloom, 1974). Gli studenti sono invitati a utilizzare le conoscenze e capacità cognitive per attraversare le differenti "situazioni didattiche" associate alle varie fasi di un classico VSP (*Inizio, Chiamata All' Avventura, Problema, Trasformazione, Soluzione, Chiusura o Fine della Storia*) (Mangione et al., 2011; Mangione et al., 2013). Ogni situazione è una combinazione di circostanze

3 L'immagine, opportunamente tradotta, è tratta da Perales L. J. *A Visual Portrait of a Story Analysis*. Published: September 6, 2010 al sito: <http://www.perceptioned.org/sept01.htm> (ultimo accesso 16.09.2014).

legate ad un determinato tempo e un determinato luogo a cui la storia fa riferimento. In Tab. 1. viene riportata la corrispondenza tra le situazioni del VSP, gli obiettivi di apprendimento di Bloom (Krathwohl, 2002; Halawi, McCarthy e Pires, 2009) e le trasformazioni del *character*, del protagonista principale della storia, in cui lo studente è chiamato a riconoscersi.

Situazione (VSP)	Obiettivi di apprendimento	Trasformazione del carattere
<i>Inizio</i>	Conoscenza	Il protagonista conosce, ricorda o descrive un concetto o legge in una storia
<i>Chiamata</i>	Comprensione	Il protagonista spiega, interpreta la relazione causale tra gli eventi e prevedere nuovi eventi
<i>Problema</i>	Applicazione	Il protagonista scopre, costruisce e applica la comprensione di una situazione o evento
<i>Cambiamento</i>	Analisi	Il protagonista scompone una situazione, definisce un'opzione diversa, organizza qualche azione, confronta opportunità e variabili
<i>Soluzione</i>	Sintesi	Il protagonista cerca di ottenere una comprensione astratta di una situazione
<i>Chiusura</i>	Valutazione	Il protagonista critica o difende un'idea valuta una situazione al fine di agire utilizzando in modo corretto il concetto di un diritto acquisito

Tab. 1: Mapping tra situazioni, obiettivi di apprendimento e trasformazioni

Per assicurare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento assegnati, ciascuna situazione si presenta come la composizione di “eventi didattici” la cui struttura favorisce i processi cognitivi legati alle fasi dell’organizzazione, selezione e integrazione di informazioni (Mangione et al., 2012; Gardenfors e Johansson, 2014). Gli eventi didattici vengono ripetuti per ogni situazione narrativa e definiti in relazione agli obiettivi corrispondenti: l’evento iniziale (*advancer*), progettato per attivare una conoscenza pregressa dello studente e per garantire il suo coinvolgimento iniziale nella situazione; l’evento di apprendimento (*learning*) che sostiene l’obiettivo di massimizzare la comprensione dell’argomento da parte dello studente e si basa su un approccio fortemente guidato; l’evento di riflessione (*reflective*), progettato per sostenere il discente nel suo processo di riflessione sui concetti appresi e aiutandolo a consolidare le conoscenze acquisite; ed infine l’evento di valutazione (*assessment*) per valutare se il tipo di trasformazione cognitiva auspicata si sia verificata.

Il risultato dell’evento di *assessment* determina un rimodellamento del percorso narrativo che mira a facilitare, sostenere e rimotivare lo studente nel proseguire l’esperienza e raggiungere così il livello di apprendimento ottimale.

La Fig. 2 mostra il flusso di eventi all’interno di ciascuna situazione caratterizzato dalla presenza di due iterazioni. L’evento di *assessment* permette di ottenere una misura della sua comprensione tramite test in grado di rappresentare uno specifico obiettivo di conoscenza (prima iterazione). Una volta ottenuto un punteggio (seconda iterazione) la narrazione si dirama e suggerisce allo studente, sulla base di specifiche regole definite dal docente di dominio, differenti percorsi di recupero (Mangione et al., 2011).

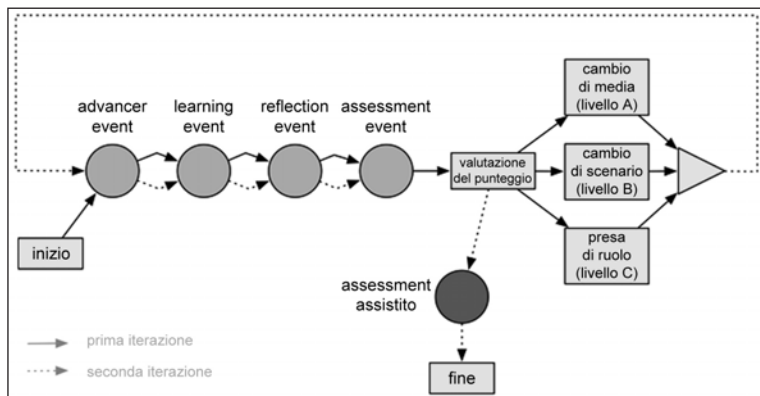


Fig. 2: Flusso dello *storytelling*

Uno dei percorsi alternativi richiama lo studente a prendere una nuova prospettiva all'interno della storia. La gestione dei ruoli è fondamentale per gli aspetti educativi definiti dal modello di *storytelling*. Coerentemente con una "prospettiva interazionista" si accetta l'idea di come gli individui siano in grado di assumere determinate "views" (es: Aiutante, Eroe, Vittima, Antagonista, Saggio, etc.) durante l'interazione con la risorsa di apprendimento, che selezionate in modo random, permettono allo studente di vivere situazioni ed eventi con una maggiore responsabilità e immedesimazione (Paiva, Machado e Prada, 2001, Porteous, Cavazza, e Charles 2010, Mangione et al., 2013). Nella seconda iterazione, a seguito di una ulteriore valutazione non soddisfacente, lo studente accede ad un *assessment facilitato* individuale o collaborativo.

Un tool di authoring, descritto in (Gaeta et al., 2014) è stato disegnato e sviluppato al fine di supportare l'editing e il playing, mostrati in Fig. 3, di un outline narrativo basato sul modello definito. Il tool permette agli educatori di creare, sulla base di un template flessibile e personalizzabile rispetto a sequenze di eventi e regole di adattività, differenti percorsi cognitivi integrando differenti tipologie di contenuti multimediali.

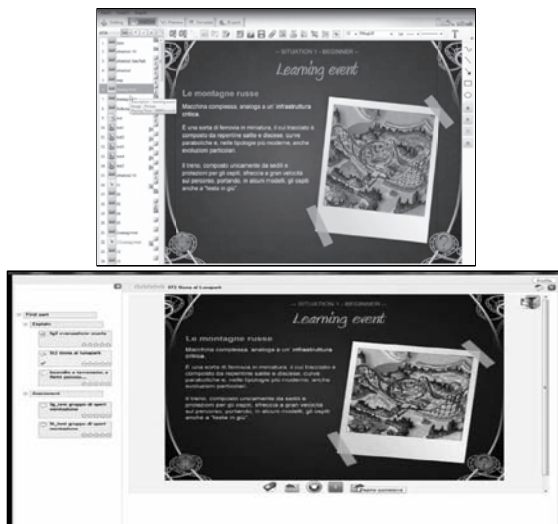


Fig. 3: Authoring e Playing

L'authoring tool si presenta come *desktop application* e le *digital stories* costruite possono essere fruite sia dal PC o da dispositivo mobile come Tablet e smartphone.

2. Realizzazione e sperimentazione della risorsa *storytelling*

La ricerca sperimentale condotta su un campione di 4 scuole italiane ha mostrato (come vedremo nella sezione successiva) l'efficacia della risorsa *storytelling* creata nell'ambito dell'educazione all'emergenza, oggi un tema molto sentito a scuola e per il quale esistono corsi specifici ed obbligatori da seguire insieme agli alunni.

2.1. Definizione delle classi sperimentali e accesso ad uno *storytelling learning object*

Il gruppo sperimentale, è stato costruito sulla base di una procedura di campionamento casuale sistematico. In totale 29 studenti (appartenenti ad una fascia d'età 14-16 anni delle prime classi di 4 Istituti Superiori del territorio napoletano), hanno avuto accesso alla piattaforma di learning IWT⁴ (Adorni et al., 2010) e sono stati iscritti ad un corso on line sul tema della "gestione del rischio sismico al Luna Park". Il corso è stato costruito interagendo con docenti di fisica al fine di costruire una storia in grado di utilizzare il tema dei "moti della fisica": per facilitare la comprensione del terremoto al Luna Park. Tra le varie risorse didattiche possibili prevedeva (*video lessons*, test esercitativi, interviste e testimonianze) è stata quindi disegnata una risorsa di tipo *Digital Storytelling* a cui erano associati obiettivi di conoscenza e di corretto comportamento in caso situazione di emergenza in ambienti complessi.

In Fig. 4 possiamo visualizzare un esempio di *situation* e di eventi didattici che lo *storytelling* presentava agli studenti. La *situation#1*, quella di *Beginning*, sensibilizza gli studenti sul tema dei terremoti e dando alcune piccole informazioni relativamente al terremoto e alla gestione in spazi complessi ed aperti, come il Luna Park. Gli eventi permettono allo studente di riconoscere gli elementi di complessità di un Luna Park descrivendone le caratteristiche distintive, il funzionamento della macchina complessa "montagne russe" e mettendolo nelle condizioni di individuare tutte quelle manovre che garantiscono la sicurezza ordinaria e straordinaria.

L'*advancer event* introduce alcuni concetti chiave legati al luna park e ai parchi divertimenti, tracciando la genesi dei Luna Park, per poi introdurre lo studente nella struttura luna Park legata alla storia costruita. Lo studente può esplorare la struttura e approfondire i luoghi che ne fanno un contesto critico. Il *learning event*, come mostrato in Fig. 5, pone l'accento sulla descrizione delle montagne russe, con particolare attenzione al loro funzionamento, ai principi della fisica a cui fare riferimento, e alla messa in sicurezza in caso di funzionamento ordinario e in caso di sisma o eventi naturali. Il *reflective event* favorisce la sintesi e la memorizzazione dei concetti chiave. Infine l'*assessment event* ha come obiettivo quello di fornire una misura del "Ricordare" del valutare cioè se lo studente è in possesso di elementi di conoscenza mnemonica associati all'obiettivo di "comprensione".

4 IWT è un ambiente virtuale "modulare" user-centric, basato sulla rappresentazione esplicita della conoscenza, dove è possibile predisporre ed eseguire scenari personalizzati sulle specifiche esigenze e caratteristiche di ogni singolo utente.

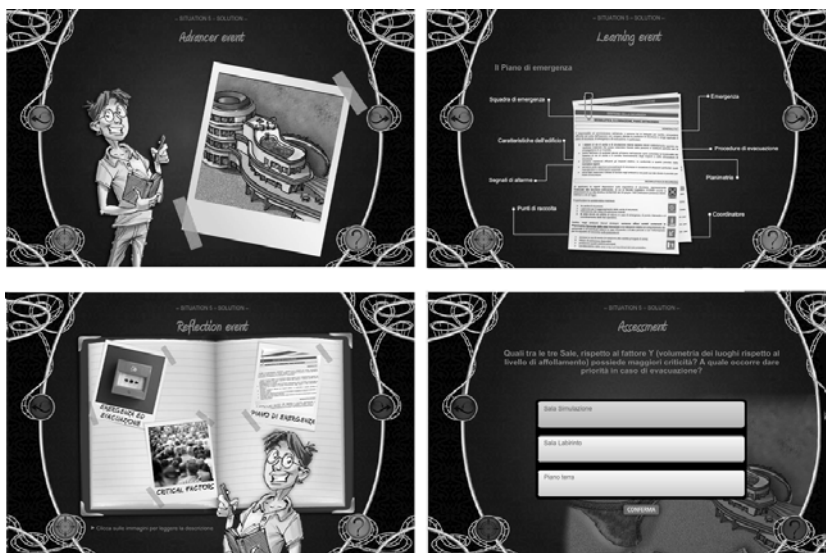


Fig. 4: Eventi didattici per una situazione di tipo “Beginning”

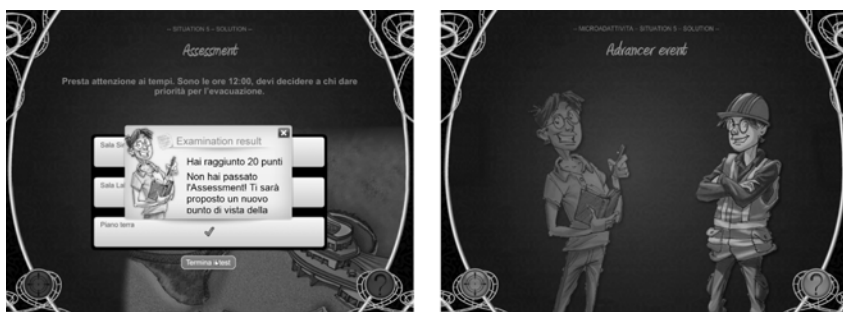


Fig. 5: Cambio di ruolo al termine di un evento di assessment

Un risultato negativo all’evento di assessment suggerisce allo studente di prendere un nuovo ruolo e di rivivere la situazione con una nuova prospettiva più coinvolgente e di maggiore responsabilità (es: Helper), come mostrato in Fig. 5, che migliora la comprensione e guida nel superamento delle varie prove che la storia riserva.

2.2. Analisi dei dati dell’esperienza didattica basata sulla risorsa complessa storytelling

Gli studenti, con prevalenza della componente maschile (17/29), distribuiti in classi sperimentali⁵ hanno preso parte all’esperienza narrativa. Il numero di ac-

5 5 studenti appartenevano alla classe dell’istituto Alessandro Volta, 6 studenti afferivano alla classe dell’Istituto Tecnico Economico Federico II, 11 studenti alla classe dell’Istituto Tecnico Commerciale Siani, e 7 studenti della classe dell’ITIS “Enzo Striano”.

cessi alla risorsa per classe sperimentale si presenta soddisfacente: tutti gli studenti (29/29) hanno fruito la risorsa anche ricorrendo ad accessi multipli grazie alla possibilità di mantenere aggiornato il proprio profilo studente e poter quindi sospendere e rientrare nella storia in modo abbastanza autonomo rispettando le esigenze e i tempi di apprendimento individuali.



Fig. 6: Accessi alla risorsa *storytelling*

L'attrattività viene confermata dai dati di tracciamento che mostrano un aumento del numero di accessi direttamente proporzionale ai tempi di navigazione spesi per ogni classe sperimentale. Come mostrato in Fig. 7, gli studenti hanno esplorato i vari livelli di comunicazione dell'esperienza narrativa e hanno navigato la risorsa complessa per un tempo medio ritenuto sufficiente a completare tutti gli eventi educativi e sostenere i vari assessment che le situazioni presentavano.

La Fig. 8 mostra inoltre come i tempi di navigazione (espressi in secondi) siano proporzionali ai livelli e tipi di conoscenza da acquisire nelle varie *situation* narrative.

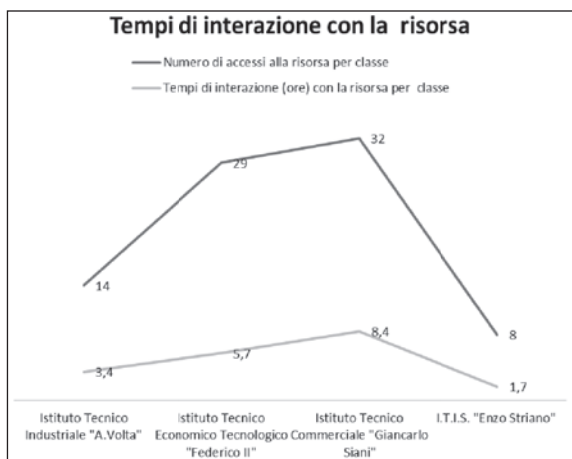


Fig. 7: Tempi di interazione con la risorsa



Fig. 8: Tempi di navigazione per *situation*

Questo dato è molto importante per validare la struttura didattica delle situazioni e della loro associazione ai livelli di conoscenza della tassonomia di Bloom. La Fig. 8 mostra infatti una progressione lineare soddisfacente: man mano che si attraversa la tassonomia di Bloom, emerge la necessità da parte degli studenti di prestare maggiore attenzione aumentando i tempi di permanenza. Durante le prime 3 *situation* (*Beginning*, *Call Adventure* e *Problem*) i tempi medi di navigazione, esplorazione e permanenza sulle singole *situation* si aggirano intorno ai 30/45 minuti. Nelle *situation#4*, *situation#5* e *situation#6* (*Middle*, *Solution*, *Closure*) i tempi di esplorazione, navigazione e permanenza aumentano toccando un tempo medio per situazione che va dai 50 ai 70 minuti. Le prime tre *situation* sono ancora introduttive e solo dalla terza si incomincia ad intravedere una chiamata all'azione legata alla presenza di un problema. Dalla situazione 4 in poi l'eroe protagonista della storia è chiamato più volte a definire meglio il problema, a comprendere il tipo di azione che ci si aspetta da lui e a risolvere il problema. Questo comporta la necessità da parte degli studenti di ritornare più volte sui concetti chiave da utilizzare nelle situazioni in cui sono chiamati a scegliere ed agire e richiede una maggiore riflessione ed attenzione. Si nota infatti che le medie dei punteggi rispetto ai primi 3 livelli della tassonomia di Bloom (Conoscenza, Comprensione e Applicazione) sono abbastanza buoni, e non si notano forti scostamenti rispetto ai punteggi finali ottenuti dai componenti delle varie classi dei gruppi sperimentali.

Man mano che si prosegue con le altre tre *situation* e ci si confronta con scene e prove legate alla parte elevata della tassonomia di Bloom (Analisi, Sintesi e Valutazione) si nota una riduzione dei valori medi con un aumento progressivo dei tempi di navigazione e permanenza sulla *situation*. La *situation 5* presenta tempi medi maggiori per tutto il gruppo sperimentale causati non solo dal picco di climax che si ha quando l'eroe deve risolvere praticamente il problema ma anche dal percorso adattivo generato sulla base di specifici gap conoscitivi.

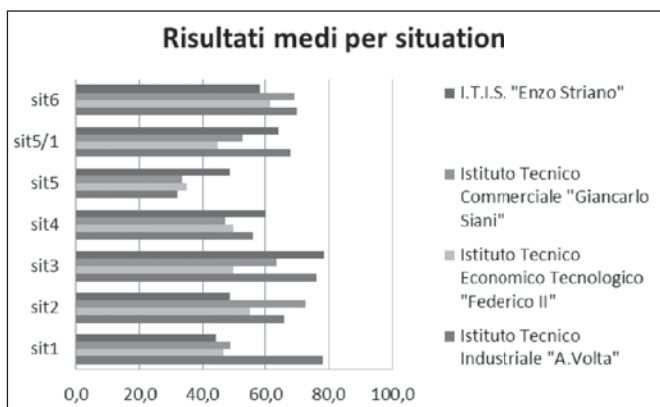


Fig. 9: Risultati di assessment

Il grafico 8 mostra che 12/29 studenti sono stati indirizzati verso un cambio di ruolo che ha permesso, come dimostra la Fig. 9, di recuperare le conoscenze e superare un secondo evento di assessment in modo ottimale. Un archetipo narrativo di tipo "helper" ha guidato l'apprendimento nella *situation*#5 richiamando lo studente ad intervenire direttamente nell'azione di evacuazione e nel prestare soccorsi alle vittime. Lo studente ha così potuto rivivere la *situation Solution* con maggiore responsabilità e recuperando quell'autostima funzionale all'attivazione dell'attenzione e migliorando la predisposizione ad apprendere. Dalla Fig. 9 si nota inoltre che questo cambio di ruolo ha avuto ricadute positive anche nelle *situation* successive (*situation*#6) dove lo studente che ha beneficiato del recupero riesce ad ottenere buoni risultati mostrando quindi l'acquisizione di capacità di valutazione e sintesi.

La Fig. 10 mette a confronto le conoscenze acquisite semplicemente durante l'esperienza narrativa (e quindi tracciate dagli eventi di assessment previsti in ogni *situation*) e quelle attestate dalla prova sommativa finale associata alla risorsa complessa nel suo insieme.

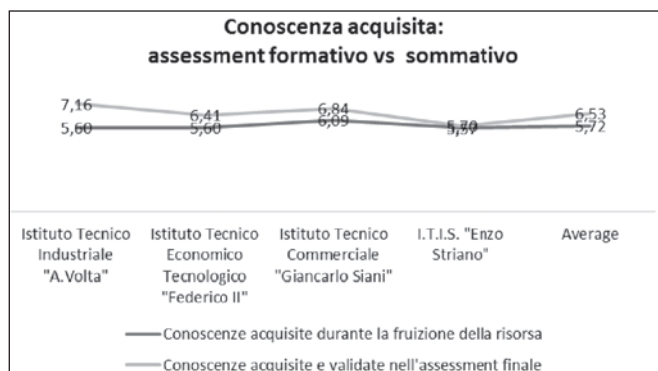


Fig. 10: Conoscenza acquisita

Dalla figura si evince che la struttura esplorativo-guidata propria del *Digital Storytelling*, ha permesso agli studenti di acquisire in media un livello conoscen-

za sul concetto “come comportarsi in caso di terremoto” pari a 5,72, superiore alla soglia minima indicata dal docente in fase di predisposizione dell’esperienza (pari a 5,0). Questo valore minimo è stato inoltre superato durante la prova sommativa durante la quale gli studenti hanno raggiunto un livello di conoscenza media pari a 6,53.

Non vi è scarto rilevante tra conoscenze apprese durante l’interazione con la risorsa e i suoi eventi e quelle rilevate durante l’assessment finale. Ciò significa che la risorsa è stata in grado di guidare lo studente nell’acquisizione e nella maturazione di determinati concetti, ricorrendo a percorsi alternativi e che ha saputo fare fronte ad una “assenza di memoria selettiva ed associativa a lungo termine” imputata ai nativi digitali e che li spinge a dirottare gli input informativi verso la memoria a breve termine. La risorsa didattica complessa ha saputo mantenere in equilibrio l’attenzione e atteggiamento multitasking spingendo gli studenti ad utilizzarle entrambe come abilità complementari per affrontare in modo intelligente i limiti di un apprendimento basato su una memoria a breve termine utilizzando scenari reali come quello del terremoto.

I tempi di permanenza e gli accessi alla risorsa *storytelling* sono stati supportati da un buon livello di usabilità dell’interfaccia di interazione. Il questionario SUS (System Usability Scale) strumento di misurazione dell’usabilità degli ambienti e software didattici i cui risultati vengono mostrati in Fig. 11 tramite un grafico dispersione, è stato somministrato subito dopo l’interazione dello studente con la risorsa didattica, riporta un valore medio di 60.25, con un massimo di 70. Il grafico mostra la deviazione mediana e media, fondamentale per mostrare la consistenza del valore analizzato.

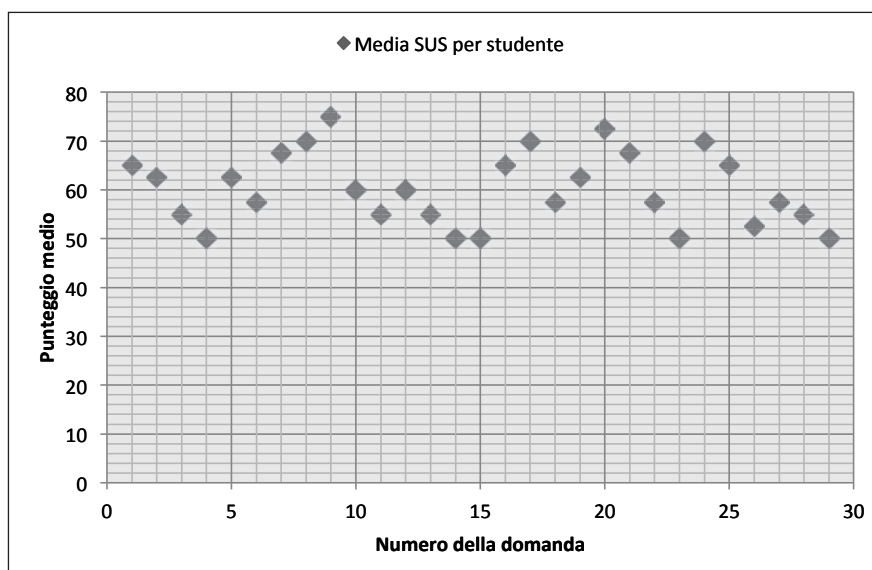


Fig. 11: Valori medi di usabilità

Inoltre è stato possibile ricavare una misura del livello di coinvolgimento rispetto alle tematiche del corso confrontando i commenti inseriti (*memo* e *tags*) dagli studenti alle varie scene della narrazione ed i tempi di navigazione per le varie *situation*. La combinazione di questi due fattori, presentata nel grafico 12,

rivela un buon livello di *pacing* e di *note taking*. In media gli studenti hanno fatto un commento ogni 10 minuti di navigazione, e questo valore aumenta per le situation che richiedono una maggiore attività da parte degli studenti, una maggiore riflessione sulle leggi e i concetti da apprendere, e una loro maggiore responsabilità per la risoluzione dei problemi e nel *decision making*.



Fig. 12: Attività di note taking

Infine è possibile rilevare il livello di attenzione e motivazione dello studente. Il grafico 13 mette in relazione il numero di volte che gli studenti sono usciti dalla sessione narrativa per rientrare in un secondo momento ricominciando dal punto in cui ha abbandonato la storia con il livello di apprendimento conseguito.

La Fig. 13 indica che, anche i gruppi per i quali si sono rilevati maggiori movimenti in termini di *stop and go*, si è mantenuto un livello di motivazione ed attenzione.



Fig. 13: Livello di motivazione e attenzione

La struttura guidata trova conferma anche nell'impatto che hanno avuto la presenza di risorse alternative di approfondimento per i quali si registrano soddisfacenti tempi medi di accesso e navigazione (in Fig. 14a). Gli studenti ad esempio potevano nella situation#3 (*Problem*) avvalersi di una lettura quantitativa delle leggi e delle loro applicazioni in contesti straordinari come il terremoto e i suoi effetti sulla giostra Montagne Russe. Questa lettura ha accompagnato la comprensione e la riflessione sui fenomeni presentati all'interno della narrazione interattiva (Fig. 14b).

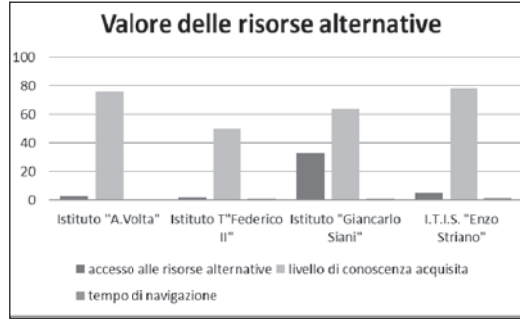


Fig. 14a: Livello di motivazione

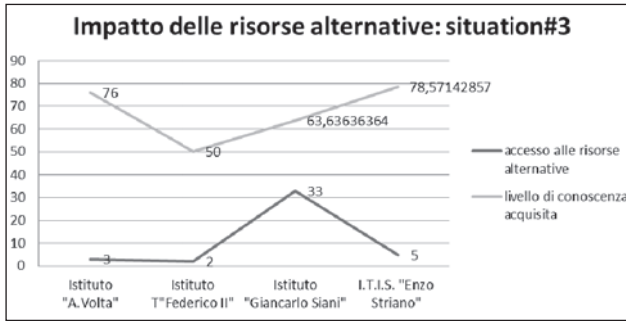


Fig. 14b: Focus sulla situation#3

Non sembra sia possibile indicare una diretta rispondenza tra accessi alle risorse e livelli di apprendimento conseguiti per la situation#3. È evidente che gli studenti, hanno comunque mostrato interesse per una lettura più tradizionale delle leggi che regolano i moti fisici, ma i livelli di conoscenza raggiunti non sono correlabili con queste viste alternative.

D'altra parte però, recuperando le informazioni analizzate sulle attività di approfondimento e note taking, possiamo, guardando la Fig. 15, ipotizzare una forte correlazione tra il numero di note e commenti fatte dalle varie classi sperimentali con gli accessi alle risorse e i tempi di navigazione della situation#3.



Fig. 15: Risorse alternative

Quest'ultimo dato conferma come la risorsa *storytelling* sia stata capace di controllare gli stimoli multipli e il ricorso al multitasking dei nativi con la predisposizione strutture guidate in grado di permettere agli studenti di costruire legami concettuali solidi e richiamabili anche in caso di interruzioni e accessi multipli.

Conclusioni e prospettive

Nell'ambito dell'educazione all'emergenza la risorsa didattica di tipo *storytelling* è risultata efficace in termini di mantenimento dell'attenzione e della motivazione, nonché nell'assicurare l'acquisizione di un buon livello di conoscenza.

I risultati della sperimentazione pilota condotta su 4 scuole italiane incoraggiano la ricerca a proseguire nella definizione di esperienze interattive ed adattive basate sulla pedagogia narrativa. È opportuno indicare le limitazioni di questo studio legate principalmente al fatto che si tratta di prime analisi esplorative con un campione pilota e che sarà necessaria più ricerca per collegare le competenze di gestione del rischio con ambienti innovativi di apprendimento. La ricerca dovrebbe rivedere le conclusioni a cui si è pervenuti con strumenti di statistica inferenziale per concludere se esistono differenze significative tra variabili studiate (test statistici ANOVA per esempio), oppure se ci siano correlazioni tra variabili (regressione lineare, coefficiente R tra livello di motivazione e tempo di uso della risorsa didattica story based).


È inoltre importante sottolineare una serie di riflessioni interessanti emerse dal confronto con i docenti in aula, che sono stati i conduttori e i coaching dell'esperienza, in merito alla valutazione delle abilità in contesti di rischio. I docenti mettono in evidenza la necessità di rivedere la struttura delle *situation* didattiche al fine di integrare *prove di azione* volte ad ottenere una misura della capacità dello studente di applicare la conoscenza acquisita. In accordo con il filone di studio che sottolinea come non sia possibile valutare la conoscenza in azione usando semplicemente *quizzes* o *multiple-choice questions* (Scouller, 1998), pensiamo sia opportuno richiamare la *somatic pedagogy* (Amann, 2003) ed intervenire con un livello di *body engagement* nello *storytelling* (Glenberg, 2008; Di Tore et al., 2013) tramite *exergame* Kiili et al., 2014). La sperimentazione ha inoltre messo in luce la possibile integrazione disciplinare di una risorsa di questo tipo (al momento usata per la didattica motoria) in particolare nelle materie scientifiche (quali appunto la fisica) sostenendo lo sviluppo di conoscenza in azione tramite *exergame* narrativi.

Occorre quindi riflettere sulla possibilità di intervenire nell'insegnamento di abilità specifiche relative al dominio della *risk education* con un nuovo tipo di prove didattiche che richiamino il corpo nell'esperienza educativa (Sibilio, 2012) e che avvalendosi di interfacce naturali favoriscano l'acquisizione di conoscenza tramite modelli di interazione più prossimi ai giovani (Faiella e Mangione, 2012) e intervengano nello sviluppo di abilità tramite processi di imitazione e modellamento.

Riferimenti bibliografici

- Adorni, G., Battigelli, S., Brondo, D., Capuano, N., Coccoli, M., Miranda, S., e Vivianet, G. (2010). CADDIE and IWT: two different ontology-based approaches to Anytime, Anywhere and Anybody Learning. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 6(2), 53-66.
- Alexander, B. (2011). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media: Creating Narratives with New Media*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Amann, T. (2003). Creating space for somatic ways of knowing within transformative learning theory. In *Proceedings of the fifth international conference on transformative learning*, pp. 26-32.
- Banaszewski, T. (2002). Digital Storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia schools*, 9(1), 32-35.
- Blas, N. D., & Ferrari, L. (2014). Digital storytelling at school: what kind of educational benefits?. *International Journal of Arts and Technology*, 7(1), 38-54.
- Bloom, B. S. (1974). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1-2*. Longmans: McKay.
- Di Tore, P. A., Mangione, G. R., Di Tore, S., & Aiello, P. (2013). Human Machine Interaction, embodied cognition and phenomenology: the body in digital storytelling. *Learning & Teaching with Media & Technology*, 448.
- Faiella F., Mangione. G., (2012) E-learning. Le pratiche consolidate e i nuovi scenari di ricerca. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gaeta, M., Loia, V., Mangione, G. R., Orciuoli, F., Ritrovato, P., & Salerno, S. (2014). A methodology and an authoring tool for creating Complex Learning Objects to support interactive storytelling. *Computers in Human Behavior*, 31, 620-637.
- Gardenfors, P., & Johansson, P. (Eds.). (2014). *Cognition, education, and communication technology*. L'ondono-New York: Routledge.
- Glenberg, A. M. (2008). Embodiment for education. *Handbook of cognitive science: An embodied approach*, pp. 355-372.
- Gudmundsdottir, S. (2013). Story-Maker, Storyteller: Narrative Structures in Curriculum. *Advances in Research on Teaching*, 19, 141-156.
- Halawi, L. A., McCarthy, R. V., e Pires, S. (2009). An evaluation of e-learning on the basis of Bloom's taxonomy: an exploratory study. *Journal of Education for Business*, 84(6), pp. 374-380.
- Herman, D. (2007). Storytelling and the sciences of mind: Cognitive narratology, discursive psychology, and narratives in face-to-face interaction. *Narrative*, 15(3), 306-334.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: Mit Press.
- Lannan, J. S. (2011). *Using narrative in the classroom: A pedagogy to promote student engagement* (Doctoral dissertation, Education: Faculty of Education).
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., e Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (Vol. 47). London: SAGE Publications.
- Kiili, K., Tuomi, P., Koskela, M., & Earp, J. (2014). Learning by Creating Educational Exergames. In *Finnish Innovations and Technologies in Schools*(pp. 87-96). SensePublishers.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Mangione, G. R., Orciuoli, F., Pierri, A., Ritrovato, P., e Rosciano, M. (2011, November). A new model for storytelling complex learning objects. In *Intelligent Networking and Collaborative Systems (INCoS), 2011 Third International Conference on* (pp. 836-841). IEEE.
- Mangione, G. R., Orciuoli, F., Pierri, A., Ritrovato, P., & Rosciano, M. (2011). *A New Model for Storytelling Complex Learning Objects*. Paper presented at the *Intelligent Networking and Collaborative Systems (INCoS), 2011 Third International Conference on*.
- Maragliano, R., (2006). Pochi bambini molti media. In: Marina, D' Amato (a cura Per una so-

- ciologia dell'infanzia. Dinamica della ricerca e costruzione delle conoscenze. *Childhood and Society/Infanzia e Società*, Special Issue Vol. 2 (2006), no 1 New York: Lulu Press.
- Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., & Kuokkanen, A. (2014). Digital Storytelling for 21st-Century Skills in Virtual Learning Environments. *Creative Education*, 5(09), 657.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Paiva, A., Machado, I., & Prada, R. (2001, January). Heroes, villains, magicians,...: dramatis personae in a virtual story creation environment. In *Proceedings of the 6th International conference on Intelligent user interfaces*, 129-136. ACM.
- Porteous, J., Cavazza, M., e Charles, F. (2010, May). Narrative generation through characters' point of view. In *Proceedings of the 9th International Conference on Autonomous Agents and Multiagent Systems: volume 1-Volume 1*, pp. 1297-1304.
- Rivoltella, P. C. (2012). Beyond Digital Natives: European Research on Media Education; Challenges of Technology and Pedagogical Issues. *Educational Technology*, 52(2), 25-29.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Scouler, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, pp. 453-472.
- Sibilio M., (2012) *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica*. Napoli. Liguori.
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.



Costruzione di un ambiente di apprendimento analogico per la disabilità intellettiva nella secondaria di secondo grado

Construction of an analogical learning environment for intellectual disability in the high school

Silvio Bagnariol

Università Ca' Foscari, Venezia

silvio.bagnariol@unive.it

ABSTRACT

In order to try to reduce the frequent situations of separation (Canevaro, D'Alonzo & Ianes, 2007), that are often lived by students with intellectual disability and with Special Educational Needs, here is presented a new learning environment, a new "ecological class" (Vayer & Duval, 1992).

Through the use of analogical languages, that best help students with intellectual disability in the process of abstraction and comprehension of reality (Antonietti, 1999; Cottini & Rosati, 2008), some classes of high school have dealt with a learning training in a multimodal (Caldin, 2014) laboratory based on the "capabilities approach" (Sen, 1992).

Per provare a ridurre le frequenti situazioni di separazione (Canevaro, D'Alonzo & Ianes, 2007), che spesso vivono gli studenti con disabilità intellettiva e con Bisogni Educativi Speciali, viene qui presentato nuovo ambiente di apprendimento, una nuova "classe ecologica" (Vayer & Duval, 1992). Mediante l'utilizzo dei linguaggi analogici, che meglio aiutano gli studenti con disabilità intellettiva nel processo di astrazione e comprensione della realtà (Antonietti, 1999; Cottini & Rosati, 2008), alcune classi di una scuola secondaria di secondo grado hanno affrontato un training di apprendimento in un laboratorio "multimodale" (Caldin, 2014) e "capacitante" (Sen, 1992).

KEYWORDS

Intellectual Disability, Learning Environment, Laboratory, Analogical Languages.

Disabilità intellettiva, Ambiente di apprendimento, Laboratorio, Linguaggi analogici.

Introduzione

La scuola italiana si è fatta carico da oltre cinquant'anni di portare avanti la sfida formativa sancita chiaramente nell'articolo n. 34 della nostra Costituzione: *"la scuola è aperta a tutti"*.

Tuttavia per alcuni decenni successivi è sopravvissuta la suddivisione in disabili "educabili" – per cui era prevista una formazione protetta negli "Istituti e nelle classi speciali" - e disabili "non rieducabili", di cui facevano parte gli studenti con *disabilità fisica grave* e tutti i *disabili psichici*, per i quali non era prevista alcuna scolarizzazione ma meri interventi assistenziali (Nocera, 2001).

Il paradigma medico, oltre a sancire l'appartenenza alla "normalità" o alla "non-normalità", destinava i disabili, gravi o meno gravi che fossero, ad un unico ineluttabile destino esistenziale e formativo "speciale": vivere una vita parallela povera di apprendimenti e di reti sociali in ambienti isolati dai coetanei "normodotati".

La svolta storica è avvenuta nel momento in cui si è iniziato a pensare alla *disabilità* non come ad una *condizione statica e immutabile* del soggetto ma come ad una limitazione dei *funzionamenti adattivi* che tale soggetto mette in atto in *risposta ai differenti contesti* in cui apprende (Canevaro & Ianes, 2002): in merito al differente grado di partecipazione e apprendimento alla vita scolastica degli studenti con disabilità, si è parlato prima di *inserimento*, poi di *integrazione* e quindi di *inclusione* (Nocera, 2014).

Nel tempo il paradigma medico che contrapponeva lo "speciale" versus il "normale" è stato sostituito da quello della "speciale normalità" (Ianes, 2006), secondo cui la *classe* al cui interno ha uno studente con disabilità, per dirsi veramente "inclusiva" deve promuovere l'attivazione delle *risorse* (Ianes, Demo & Zambotti, F. 2010) e dei *talenti* (Margiotta, 1997) di tutti.

Gli studenti con disabilità fanno parte oggi del grande gruppo dei "Bisogni Educativi Speciali" (MIUR, 2012), cioè di tutti quegli studenti che presentano un qualche problema di "Human Functioning" (Ianes & Macchia, 2008).

Come rileva Ianes, il processo di integrazione-inclusione presenta però ancora notevoli problemi e difficoltà: "l'integrazione non si discute ma spesso è insoddisfacente" (Ianes, 2011) e a fronte di un modello teorico e normativo avanzato, il sistema scolastico di integrazione italiano oggi "si rivela *insoddisfacente nella sua applicazione*" (ibidem).

I dati sulla scuola del 2012/2013 rivelano inoltre che il totale degli alunni con disabilità in Italia è cresciuto del 3,2% rispetto all'anno scolastico precedente e il 66,7% presenta un livello di "disabilità intellettiva" (MIUR, 2013).

1. Ambienti e contesti di apprendimenti "agentivi" per la disabilità intellettiva

Alcune ricerche (Canevaro, D'Alonzo & Ianes, 2007) indicano *che la percentuale di alunni stabilmente inseriti con i compagni in classe, diminuisce con l'avanzare dell'ordine scolastico: nella scuola secondaria di primo e soprattutto di secondo grado, gli alunni disabili tendono cioè a passare sempre più tempo in situazioni di separazione*.

In che modo si potrebbe diminuire questo dato e restituire maggiore partecipazione e crescita formativa anche a questi studenti che troppo spesso nella scuola secondaria rimangono ai margini del processo di insegnamento-apprendimento?

Probabilmente va condotta una riflessione su quali siano le reali opportunità

di apprendimento nelle classi appartenenti a quest'ordine di scuola in riferimento al ruolo degli *ambienti* e dei *contesti* di apprendimento.

Alcune “teorie della mente” e paradigmi antropologici recenti attribuiscono infatti un ruolo essenziale all’“ambiente di apprendimento”: il concetto di “plasticità cerebrale” e la possibilità di attuare la Modificabilità Cognitiva Strutturale in *ambienti* che siano improntati sulla *modificazione attiva* (Feuerstein, 2005); l'importanza dei *fattori contestuali e ambientali del modello antropologico “ICF”* (OMS, 2001); il paradigma del “capability approach” (Sen, 1992) applicato alla costruzione di *ambienti di apprendimento e contesti “di agentività”* (Ellerani, 2014); la “full inclusion” intesa come “*cornice dentro cui tutti gli alunni – a prescindere da abilità di genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità scolastiche*” (Booth, 2008, p.13).

Per “*ambiente di apprendimento*” ci riferiamo: a qualcosa che “*avvolge*”, in cui si entra e ci si può muovere (Gallino, 1994), ad un luogo in cui gli studenti possono lavorare insieme a partire dalla presenza di una molteplicità di strumenti e di risorse (Wilson, 1996), all’insieme dei dati materiali – spazi, mobili e oggetti (Vayer & Duval, 1992) che la classe ha a disposizione per quell’esperienza di apprendimento.

Le risorse e i “dati materiali” (ibidem), se costituiscono una condizione “a priori” non possono però, da sole, sviluppare apprendimenti. È indispensabile che nell’ambiente si possano collocare *situazioni, circostanze, ed eventi* (ibidem) che nascono dalla *relazione* che gli studenti generano tra loro e con gli oggetti a loro disposizione: è nel “*contesto*”, dal latino cum texere = tenere assieme, “*trama*”, che i processi d’apprendimento possono “*situarsi*” in un insieme di relazioni che coinvolgono insegnanti e alunni (D’Alonzo, 2012).

Nella scuola secondaria, gli “oggetti” nella classe quali i banchi, la cattedra ma anche le tecnologie e i materiali, hanno infatti troppo spesso diminuito il loro potenziale inclusivo e di “mediatori attivi” (Damiano, 2013).

Attraverso la realizzazione di ambienti e di contesti di apprendimento maggiormente “agentivi” (Sen, 1992) anche nella scuola secondaria di secondo grado, si potrebbero allora favorire esperienze multimodali (Caldin, 2014) di confronto, di autoapprendimento, di cooperative learning, di didattica laboratoriale, di mediazione tra i compagni e tra questi e il docente.

Il cambiamento potrebbe iniziare dalla necessità di sviluppare le “capacitazioni” (Sen, 1992) negli studenti con disabilità intellettiva e in genere con Bisogni Educativi Speciali per realizzare, nel tempo, la “full inclusion” (Booth, 2008) di tutti.

2. Verso la costruzione di nuova classe “ecologica”: il disegno dell’ambiente di apprendimento analogico

Gli studenti con disabilità intellettiva hanno un *pensiero più concreto*, minore capacità di svincolarsi dai dati *percettivi* (Lewin, 1935) e presentano spesso difficoltà nel *linguaggio verbale*, nelle abilità di *lettura*, nello *sviluppo lessicale* e *fonologico* (Fedeli & Meazzini, 2004; Van der Schuita, Segers, Van Balkoma & Hans Verhoevena, 2011). Per via dell’*azione* e del *fare*, questi studenti devono quindi poter costruire *comportamenti, oggetti, schemi, rappresentazioni, situazioni*

“analogiche”. I “linguaggi analogici” sono i “linguaggi dell’immagine” (Watzlawick, 1967), che “attuano corrispondenze con grandezze reali” (Bateson G, 1976) e che li aiutano nel processo di astrazione e comprensione della realtà (Antonietti 1999 & Cottini 2008).

A partire da queste considerazioni è stato realizzato un ambiente di apprendimento “ecologico” (Vayer & Duval, 1992) in cui situare (Wenger, 2006) i linguaggi analogici specifici di *quel* disabile intellettivo – immagini, foto, tabelle, cartoncini, disegni – e coinvolgere tutta la classe in un *training di apprendimento laboratoriale analogico*.

Per scegliere la soluzione ambientale ottimale per il training, il docente ha dovuto strutturare adeguatamente lo spazio della classe e si è servito del *disegno* al computer per immaginare il futuro ambiente prima che venisse realizzato.

La classe è stata suddivisa in “spazio delle funzioni” – del lavoro in gruppo, delle nuove tecnologie, dei materiali cartacei e del colore – e in “spazio dei movimenti” – della staticità e del movimento.

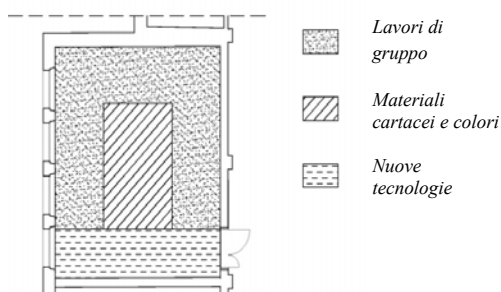


Fig. 1: Lo spazio delle funzioni

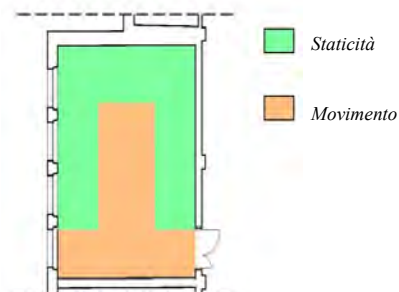


Fig. 2: Lo spazio dei movimenti

La soluzione adottata ha permesso agli studenti una chiara percezione dello spazio in altrettanti “luoghi funzionali”: il “luogo delle strumentazioni tecnologiche” (LIM, computer, telecamera) il “luogo dei materiali cartacei e dei colori”, il “luogo della produzione laboratoriale in mini gruppo”.

La disposizione degli arredi è stata disegnata considerando i vincoli strutturali e spaziali dell’aula, le richieste del compito laboratoriale e le disposizioni in materia di sicurezza. Al centro della classe in una fascia ben distinta, sono stati disposti i materiali cartacei e i colori, mentre nel lato corto gli studenti hanno potuto trovare alcune nuove tecnologie quali una telecamera, una fotocamera digitale, un computer fisso e uno portatile, una stampante a colori.

I banchi sono stati messi a gruppetti di quattro ai margini dell’aula per consentire agli studenti di lavorare assieme e per garantire il minor disturbo possibile fra i gruppi stessi.

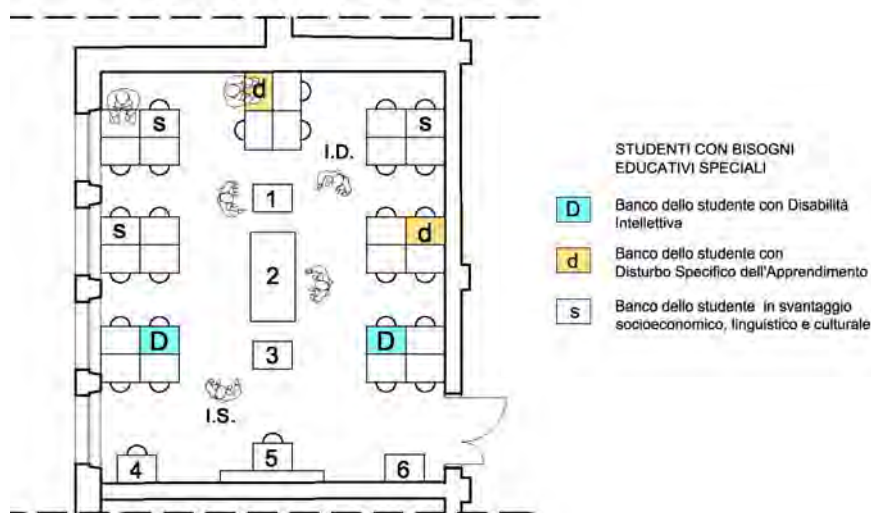


Fig. 3. Il nuovo ambiente di apprendimento analogico. 1: libri e riviste; 2: materiali cartacei; 3: colori e materiali da cancelleria; 4: computer fisso e stampante a colori; 5: computer portatile; 6: telecamera e macchina fotografica digitale. L'insegnante di sostegno "I.S." e quello della disciplina "I.D." lavorano assieme in co-teaching.

La composizione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali nei diversi tavoli, in particolare quelli al cui interno erano presenti gli studenti con disabilità intellettiva (D) ma anche con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (d) e con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale (s), è stata progettata dai docenti della classe per garantire a tutti la massima partecipazione.

3. Quadro metodologico

La ricerca vuole verificare se *utilizzando un ambiente di apprendimento che promuove, strumenti, processi, linguaggi, di tipo "analogico" si migliorino apprendimento e relazione degli studenti con disabilità intellettiva e quindi di tutta la classe.*

La ricerca è di tipo sperimentale a due gruppi, uno di "controllo" (GC) e uno "sperimentale" (GS) (Trincherò, 2002), di cui hanno fatto parte sei classi e otto studenti con disabilità intellettiva di una scuola Secondaria di Secondo grado del Friuli Venezia Giulia a indirizzo professionale.

In tutte le classi è stata rilevata la presenza importante di studenti con Disturbi Specifici di Apprendimenti, stranieri con svantaggio socioeconomico, linguistico o appartenenti all'area dei Bisogni Educativi Speciali.

Il gruppo sperimentale, ha portato a termine per circa due mesi e per due volte a settimana un "training analogico" sul tema dell'"abuso di alcool", il cui cuore è stato il *laboratorio analogico*. Nell'ambiente di apprendimento gli studenti hanno familiarizzato in piccolo gruppo con alcuni linguaggi analogici richiesti in alcuni esercizi quali: l'organizzazione visuo-spaziale dei termini trovati in un brainstorming, la rappresentazione di una "word-cloud", la costruzione di alcune mappe concettuali, lo studio e la verifica di grafici, tabelle e istogrammi, il montaggio di semplici video, la realizzazione di fotomontaggi e di power point.

Ogni gruppetto doveva risolvere gli esercizi scegliendo tra materiali presenti nei vari tavoli di lavoro quelli più facilitanti: carte e cartoncini di ogni tipo, giornali, riviste, libri, pastelli e pennarelli ma anche computer, macchina digitale e stampante sono serviti a realizzare prodotti estremamente creativi, originali e differenti tra di loro.

Prima e dopo il training tutti gli studenti hanno risposto ad una batteria di test che ha voluto indagare la variazione della “literacy” in matematica, lettura e scienze in alcuni domini cognitivi.

Per gli studenti senza disabilità sono state utilizzate alcune prove OCSE-PISA, mentre per gli studenti con disabilità, a seconda della loro gravità, sono state utilizzate le prove INVALSI, MT, PEARLS e TIMMS.

Per la variazione del “livello di popolarità” tutti gli studenti hanno risposto ad alcune domande sociometriche, i cui risultati sono stati rappresentati in apposti sociogrammi.

4. Risultati ottenuti

Gli *studenti con disabilità* appartenenti al gruppo sperimentale hanno avuto un incremento complessivo medio della prova del 25 %, di cui il 33 % nei test “non continui” e il 18 % nei “test continui”.

I sociogrammi evidenziano come per tutte le classi sperimentali vi sia stata una netta modificazione del livello di popolarità di questi studenti prima e dopo il training. Nell’esempio qui di seguito, gli studenti con disabilità “B.A” ed “L.P” (i triangolini colorati) passano dai settori di minor popolarità – quelli esterni a cerchio – verso i settori più interni. In particolare lo studente “B.A” riceve da una a quattro preferenze (Fig. 5).

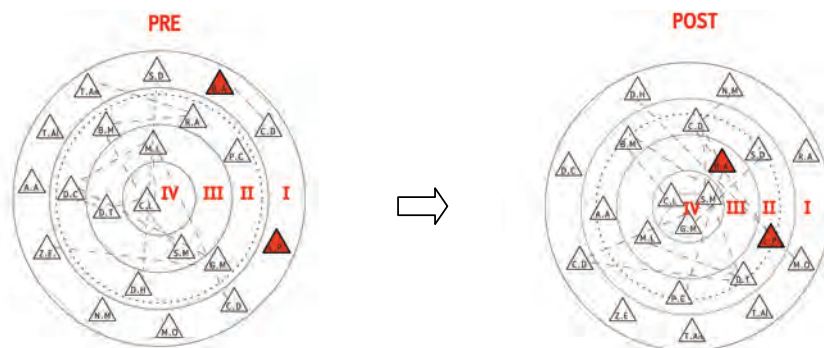


Fig. 4. Sociogramma delle scelte ricevute da tutta la classe prima e dopo il training laboratoriale in risposta alla domanda “Chi vorresti come compagno di banco?”. I: settore di minore popolarità - IV: settore di maggiore popolarità.

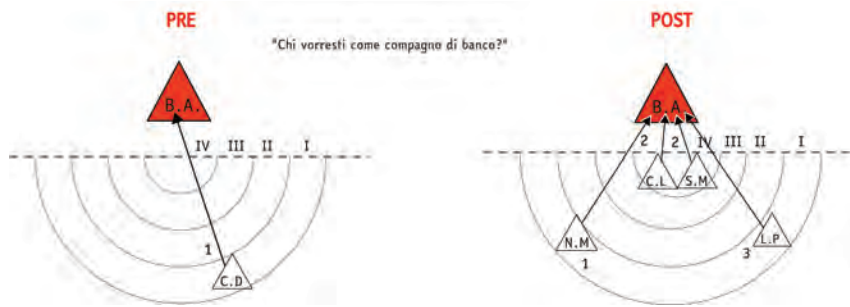


Fig. 5. Sociogramma delle scelte ricevute dallo studente con disabilità "B.A" prima e dopo il training laboratoriale

Gli *studenti senza disabilità* delle classi sperimentali hanno avuto un incremento medio del 20 % nei test non continui e meno significativo in quelli continui.

I sociogrammi evidenziano che in queste classi molti compagni dopo il training ricevono un punteggio differente facendo variare anche di molto i livelli di popolarità iniziali.

Sia nei test cognitivi sia in quelli sociometrici le classi di controllo non rilevano perturbazioni significative.

Conclusioni

Dopo l'esperienza del *training analogico nel nuovo ambiente di apprendimento*, gli studenti con o senza disabilità appartenenti alle classi sperimentali dell'Istituto Professionale scelto per la ricerca, hanno migliorato il livello iniziale di "literacy" e creato nuove relazioni con gli altri compagni della classe.

I linguaggi utilizzati e l'ambiente di apprendimento "agentivo" (Sen, 1992) si sono quindi dimostrati efficaci per promuovere la "capacitazione" e l'inclusione di tutti gli studenti.


Questi risultati potrebbero tuttavia essere ulteriormente consolidati a seguito di un training maggiormente diffuso all'interno dell'anno.

I questionari di gradimento somministrati alla fine di ogni attività e l'osservazione sistematica dei comportamenti rilevano che gli studenti si sono ritrovati all'interno di un contesto piavevole e di un modo diverso di fare scuola e vorrebbero che questa esperienza fosse riproposta anche nelle discipline del curriculum scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti, A. (1999). *Educare alla visualizzazione. Training immaginativo-spaziale per soggetti con ritardo mentale*. Trento: Erickson.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Caldin, R. (2014). *La pedagogia speciale, la sua situazione paradossale e il debito impagabile alla generazione che ci ha preceduto*. In Corsi M., *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp 149 –163). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Canevaro, A. & Ianes, D. (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L. & Ianes, D. (A cura di). (2007). *L'integrazione scolastica dal 1997 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*. Bolzano: University Press.
- Cottini, L. & Rosati L., (2008). *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi.
- D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Ellerani, P. (2014). Interdipendenze e contesti capacitanti per l'innovazione e lo sviluppo. *Atti del Convegno IX Edizione SIREF summer school, 11-12-13 Settembre 2014*. Roma.
- Fedeli, D. & Meazzini, P. (2004). *Lettura e ritardo mentale*. Milano: Franco Angeli.
- Feuerstein, R. (2005). *La Teoria di Feuerstein e i suoi sistemi applicativi*. Gerusalemme: ICELP Associazione Connessioni.
- Gallino L., (1994). Gli ambienti di apprendimento nella scuola e nel lavoro, *Atti del convegno La metafora e la comunicazione*. Torino.
- Ianes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2011). Note a margine del Rapporto: "Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte". Disponibile in <http://www.darioianes.it/site/articoli/note-a-margine-del-rapporto-gli-alunni-con-disabilita-nella-scuola-italiana-bilancio-e-proposte/> [22 Novembre 2014]
- Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Margiotta, U. (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*. Roma: Armando Editore.
- Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca. (2013). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dati statistici A.S. 2012/2013*. Disponibile in: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus121113> [15 Novembre 2013].
- Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca. (2012). *DM 27/12/2012. Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Disponibile in: <http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/dir271212.pdf> [23 Novembre 2014].
- Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erickson.
- Nocera, S. (2014). *Inserimento, integrazione, inclusione. Parole che cambiano, o situazioni nuove?* Disponibile in: <http://effeta.fondazionequalandi.it/articolionline/inserimento-integrazione-inclusione> [22 Luglio 2014].
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Sen, A. (1992). *La disegualianza*. Bologna: il Mulino.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di Ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Van der Schuita, M., Segers, E., Van Balkoma, B & Hans Verhoevena, L. (2011). How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, September–October, 1884-1894. Disponibile in <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S089142221100134X> [21 Novembre 2014].
- Vayer, P. & Duval, A. (1992). *Verso un'ecologia della classe. Ricerche sugli arredi, gli spazi, i territori e gli oggetti della classe*. Roma: Armando.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Ubaldini.
- Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato, Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Wilson, B. (1996). *Constructivist Learning Environments*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.



La lessicografia per la descrizione e l'analisi dei corpus linguistici

Lexicography for the description and analysis of a linguistic corpus

Ritamaria Bucciarelli

Università Ca' Foscari, Venezia

r.bucciarelli@unive.it

ABSTRACT

The desire to build a corpus in education stems from the urgency to digitally make up for traditional paper-based tools. Fad or face-to-face classroom consultation for vocabulary or grammar activities can improve the educative action. A culture could be accessed through its linguistic uses, such as grammatical and lexical motives: for example, the frequency of a term. The willingness of researchers to give a useful tool for the description, analysis and comparison of written languages was implemented in the distant 1986 when, in collaboration with M. Gross, it was understood that it was required to play on the fixed aspect and non-compositionality of languages in order to effectively carry on professional communications, with the addition of lexicographic tools for the purpose of helping disability and providing sensory guidance. This is how WorkTool was born, that is, a database approach designed to handle lexicon building and to spot token forms in sign languages.

La volontà di costruire un corpora in ambito didattico nasce dall'urgenza di sopperire con strumento elettronico al tradizionale cartaceo. La consultazione diretta in aula o in fad per svolgere attività lessico-grammaticale può rendere efficace l'azione educativa. Le motivazioni grammaticali di azioni linguistiche di un corpus come: le forme lessicali e grammaticali, le molteplici occorrenze di un lemma possono permettere di accedere ad una cultura attraverso i suoi usi linguistici. La volontà dei ricercatori di dare uno strumento utile per la descrizione e analisi e comparazioni delle lingue scritte ha trovato attuazione nel lontanissimo 1986, quando in collaborazione con M. Gross si è capito che bisognava giocare sulla fissità e non composizionalità delle lingue per rendere efficace la comunicazione professionale e nel contempo utilizzare gli stessi strumenti lexicografici per la disabilità sensoriale ed orientativi. Nasce il WorkTool, un approccio su base di dati inteso per la gestione della costruzione del lessico e per l'individuazione di forme elementary nella lingua dei segni.

KEYWORDS

Linguistic corpus, Transduction, Decoding, Translation, Real time production.

Corpus linguistico, Transduzione, Decodifica, Traduzione, Produzione in tempi reali.

Introduzione

Nel corso degli anni di studi e di ricerca sono stati messi a punto nuovi metodi per l'indagine linguistica basati essenzialmente sulla costruzione di lessici-sintattici che, giovandosi delle opportunità offerte dalla elaborazione informatica, mirano ad una descrizione, la più esaustiva e formalizzata possibile, di una data lingua. Le ricerche fanno parte del progetto Lessico-Grammatica della lingua italiana L.G.L.I. Il modello teorico di riferimento è rappresentato dalla grammatica "a operatori e argomenti" di (Harris 1957, 1963, 1970.) Ne è derivato un approccio rigorosamente analitico in cui, fermo restando la centralità della sintassi e la rigidità delle regole trasformazionali, la grammatica di una lingua non va interpretata più come modello astratto, ma viene piuttosto indagata a partire da concreti enunciati. L'attività è stata incentrata sull'approfondimento dei metodi per l'indagine linguistica ed è stata finalizzata anche all'individuazione di modalità di applicazioni curriculari per una moderna glottodidattica.

Il rapporto tra linguistica e informatica ha avuto inizio, con (Gross 1975), come una relazione concernente un dominio fortemente transdisciplinare in cui la linguistica ha realizzato modelli, procedure di tipo informatico per raffinare, formalizzare i propri dati e i propri metodi. Le applicazioni della linguistica all'informatica sono state molteplici, basti ricordare l'analisi sintattica automatica e il trattamento automatico dei dati linguistici. La linguistica costituisce una strategia per la comunicazione per la trasmissione scritta dei nuovi linguaggi sintetici e per i professionisti della scrittura che utilizzano la comunicazione istituzionale. I nuovi strumenti per la didattica mirano a favorire la professionalizzazione del disabile sensoriale, che può superare quasi interamente nel campo della lettura e della scrittura, grazie alle sempre più numerose applicazioni informatiche. Nel progetto sono impegnati ricercatori con competenze specifiche nel settore linguistico, pedagogico ed informatico, ma nel contempo posseggono competenze plurime per la transazione.

1. Premessa

L'ipotesi operativa è nata dalla volontà di trovare metodi e strumenti per l'acquisizione della lingua, per il disabile sensoriale e per gli studenti stranieri, ma soprattutto per capire i meccanismi di manipolazioni e di trasformazione e riformulazione che permettono ad ogni umano di commutare le oralità in testi scritti. Il risultato finale è stato lungo e laborioso, ma ci ha permesso alla fine di creare un corpus didattico intelligente e cioè interattivo con il corpus di scrittura e di traduzione. La ricerca è partita dalla sperimentazione della diffusione delle tecniche generative- trasformazionali e del lessico grammatica nei progetti lingue per gli studenti L₂ e di supportarle con la grammatica prescrittiva. Quando nel 1999 abbiamo conosciuto le grammatiche tedesche (Leuniger 1992) la prima si è interessata alla fonetica descrittiva e più tardi T. Hanche e il secondo alla *il Lexicon a database approach to handle lexicon building and spotting token forms in sign languages*, ci ha permesso di intuire e di perfezionare le nostre ipotesi e cioè che il sordo deve comunicare in codice per poter comparare il linguaggio verbale in codice scritto. L'idea è stata supportata dal metodo Cuzzocrea "DFB" che ha ideato i cheremi per i digrammi cioè ha conferito al cherema il valore del codice linguistico dei grafemi. Il cherema trasdotto in codice conferisce alla lingua dei segni i valori dei grafici e ne permette la manipolazione.

2. Risultati attesi

Il risultato è la creazione del coprus linguistico e di traduzione in cui le entrate sono elencate in ordine alfabetico, corredate da informazioni di tipo morfo-grammaticali e suddivise in base alla loro caratteristica di unità di significato autonome e contengono informazioni di carattere morfo-sintattico formalizzate in base alle proprietà distribuzionali e trasformazionali di ogni singolo elemento. Ogni singola tabella importata diventa una grammatica locale pronta per essere applicata durante l'analisi testuale automatica. Le liste sono state compilate unicamente seguendo il dizionario della lingua le liste (AC) rilevate da (De Mauro, 2000) e Continuare nella ricerca e trasformare il corpus AC in LIS e cioè portare avanti la ricerca iniziata da colleghi in Germania, e cioè WorkTool, a database approach to handle lexicon building and spotting token forms in sign languages.

3. WorkTool

L'idea di un corpus per la didattica nasce dagli studi approfonditi di comparazione dei codici DGS:

The DGS Corpus project takes place at the *Institute for German Sign Language and Communication of the Deaf* at the University of Hamburg. The project is financed by funds of the academy programme which are borne by the federal government and the federal states (Länder).

WorkTool è composto da una base dati costruito in una prospettiva basata sulla possibilità di creare ontologie elaborate a partire dalla struttura sintattica in cui occorrono specifici predicati (A. ELIA 2013). I temi trattati sono i seguenti:

1. la formalizzazione delle proprietà sintattiche di un insieme specifico di predicati semantici, da effettuare in base alle regole di co-occorrenza e restrizione di selezione;
2. la struttura e l'applicazione di dizionari elettronici generici;
3. la costruzione di automi a stati finiti e trasduttori, da applicare durante l'analisi testuale automatica.

Si otterrà dunque un dizionario di consultazione, analisi e lettura "quantitativa" dei dati e pertanto strumento didattico di consultazione che favorisce nuove modalità di fruizione delle risorse. Il nuovo digital computazionale è costituito da diversi momenti interagenti, perché, potenziando gli ambiti delle conoscenze linguistiche, migliora qualitativamente l'*output* informatico (R. Bucciarelli 1986). Il criterio vettore guida che permette l'*input* è la linguistica strutturale. In fase di archiviazione dati l'analisi è diretta al sintagma e ancor più a sintesi di elementi morfemici e lessemici atti a produrre tecniche di apprendimento cognitivo per non complessità strutturale e semantica di testi specialistici. Esso prevede la realizzazione di un *parser* morfologico-sintattico-semantico, che sia in grado di operare scelte strutturali sulla base di codici personalizzati, quali la posizione di un certo costituente, nonché di strutture fisse, frasi sidomatiche, polirematiche ecc., formule utilizzate in varie parti del testo in analisi, allo scopo di intuire i sistemi di trascrizione e aggiunge l'icona della lingua dei segni.

Un file text di produzione, detto anche (*Human search converter*) perché l'operatore utilizza i codici inseriti nel DB mediante interrogazione, al fine di ridurre il testo in digitalizzazione. Inoltre compone il testo e gli attribuisce le pro-

prietà semantiche e d'uso linguistico. È questa segmentazione che manipola il linguaggio attraverso le tecniche di cancellazione, sostituzione, dislocazione, ri-conversione della tipologia testuale che va a riprodurre[5].

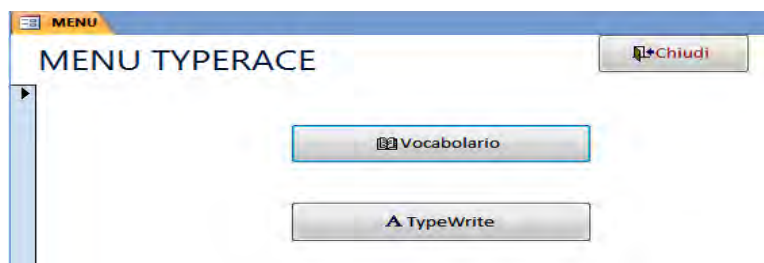
Un file text di riproduzione, trasduzione, traduzione della comunicazione in tempi reali.

Conclusioni

Le ricerche fin qui condotte hanno dato ottimi risultati per la didattica della lingua italiana in moodle di cui io sono docente e non solo: moodle.unive.it

Il prototipo informatico

Il progetto affronta il dominio applicativo delle codifiche computazionali. Dovendosi prestare a definire un insieme di possibili vocaboli a rappresentazione del suo codice e, potendo essere espresso in differenti lingue, l'approccio applicativo è stato basato su Microsoft® ACCESS. Il risultato è l'implementazione di due moduli principali per coadiuvare le attività di generazione e sviluppo di sistemi di codifica (*DEFINER*) e per elaborare documenti in codice al fine di ottenere una traduzione veloce ed affidabile (*PARSER*). Lo sviluppo del progetto prevede uno stadio prototipale dei due moduli sopra indicati rilasciati in un unico DB, necessari alla messa a punto delle matrici di codifica e le caratteristiche basilari del *PARSER*. La versione prototipale contiene tutte le prestazioni fondamentali individuate nel progetto e relative al problema della codifica. Il prototipo consentirà la messa a punto dei codici e le verifiche tecniche e prestazionali del *PARSER*. [...]. Caratteristiche della prima versione definitiva, Sistemi di protezione, Aspetti di interfaccia e semplicità di uso, ecc. Fin dalla versione prototipale sono evidenti i due ambiti di lavoro, "Testo" per le attività di stesura e traduzione di documenti in codice sulla base del sistema di codifica (attività del modulo precedentemente denominato *PARSER*) e "Codifica" per consentire la definizione e la manutenzione del sistema di codifica (attività del modulo precedentemente denominato *DEFINER*). Nell'ambito delle attività di stesura e traduzione è disponibile la voce "Vocabolario" che consente la stesura di testo libero contenente codici. Dopo aver provveduto alla stesura del testo, può essere richiesta la traduzione immediata di quanto scritto sulla base del sistema di codifica specificato o disponibile, mediante "TypeWrite" [Fig.1].



Il menu [fig.1]

Il controllo del *PARSER* consente di individuare esattamente i codici presenti nel testo scritto provvedendo alla traduzione, lasciando inalterato quant'altro ambiguo o inesatto. Il testo tradotto è ancora modificabile ed estendibile, sia nella versione in codice che in quella già tradotta [Fig.2].



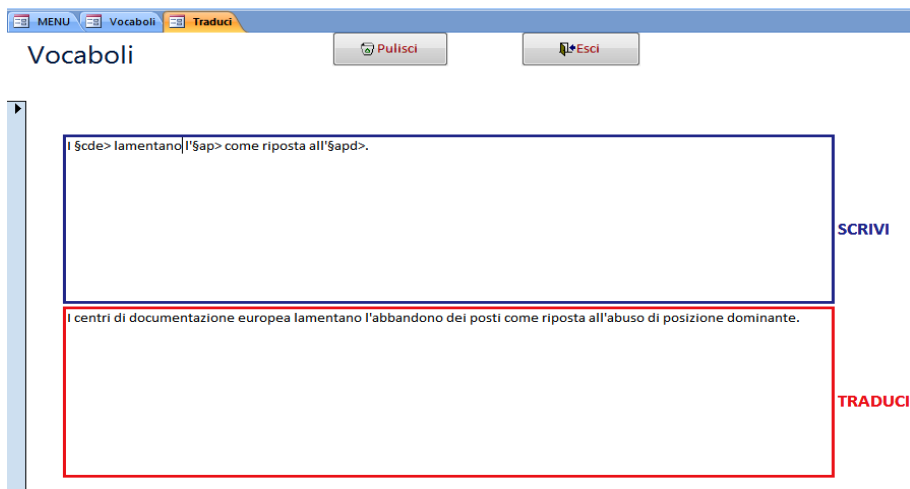
Liste di archiviazione [fig.2]

Nell'ambito dell'attività di definizione e sviluppo del sistema di codifica può essere richiesta una parola chiave dell'accesso alla consultazione e variazione del sistema di codifica, quindi consente la definizione delle strutture del sistema di codifica [Fig3].



Liste di struttura [fig.3]

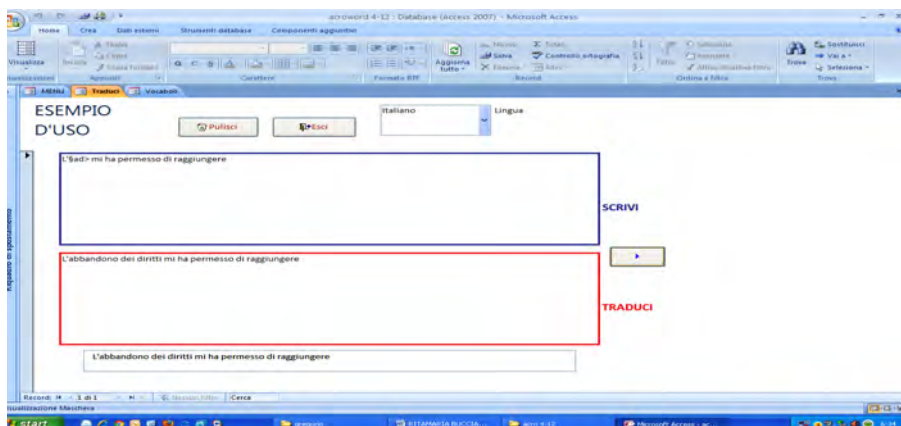
Criteri di proiezione dei Sistemi di Codifica, Rilascio di versioni Race usate solo per stesura e traduzione, ecc. Per ogni sistema di codifica potranno essere specificate le strutture, contenenti simboli caratteristici iniziali come “\”, “.”, “-”, “*”, “#” e “§” alle quali sono associate in una relazione “uno a molti” in una corrispondente traduzione. È disponibile fin dalla versione prototipale ogni possibilità di aggiornamento al sistema di codifica. È infatti possibile aggiungere una nuova relazione che associa una struttura ad una traduzione, modificare una relazione precedentemente inserita nel sistema di codifica o eliminare una relazione dopo averla selezionata. Il prototipo di Race richiede risorse elaborative standard per applicazioni monoutente in ambiente Windows ed è progettato per mantenere tali requisiti anche nelle versioni definitive [Fig. 4].



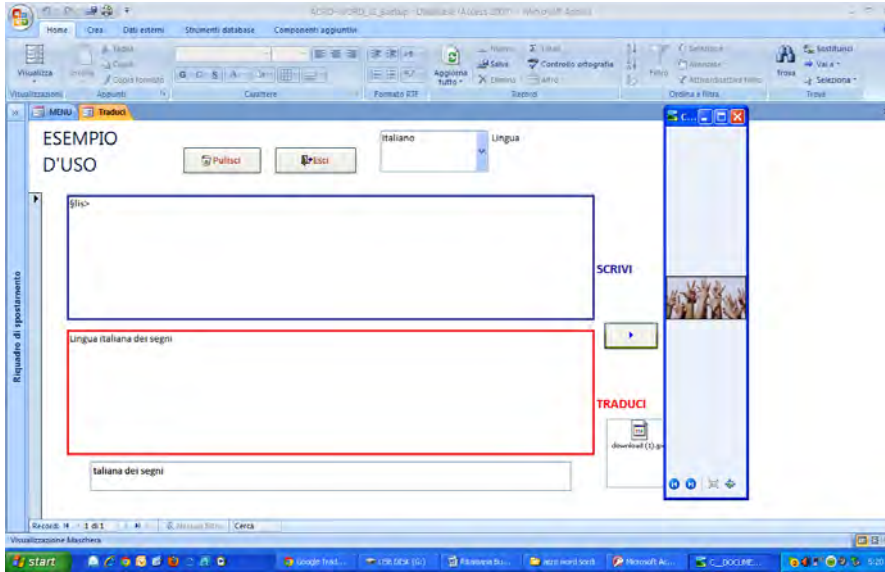
File text o corpus di produzione [fig.4]

Le caratteristiche hardware/software consegnate per il corretto funzionamento di Race sono:

PC 80386 con 4 MB o superiori; Windows XP o superiori; ACCESS 2007 e oltre. Essendo una applicazione progettata negli aspetti realizzativi sotto gli standard di interfaccia Windows, con menù altamente intuitivi, non richiede dettagliato manuale operativo [Fig. 5].



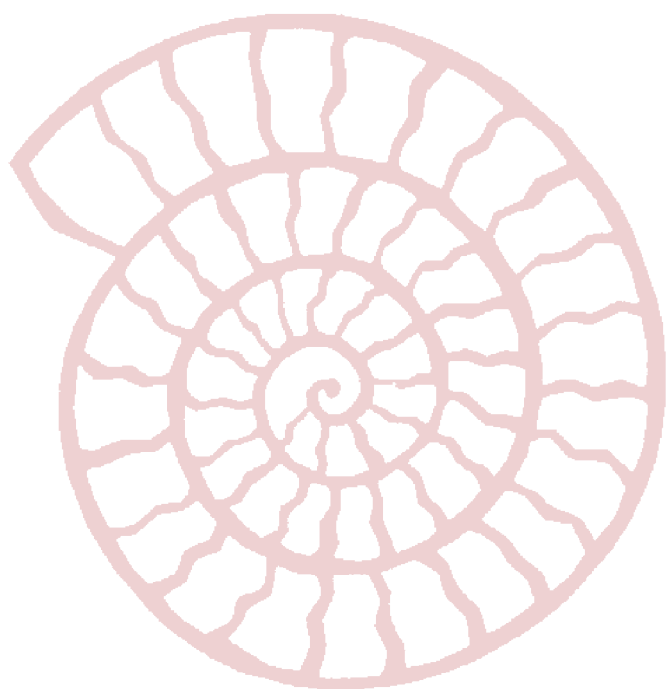
Esempio d'uso




Esempio d'uso [fig. 5]

Riferimenti bibliografici

- Bucciarelli, R. (2013). *Didattica e tecnologie di rete*, risorsa educativa aperta elettronica, Virtual Library, Università Ca' Foscari di Venezia, reperibile presso il link: <http://cird.unive.it/dspace/> della scheda dei metadati della risorsa; vi si accede cercando la risorsa nella library, e cliccando sul link proposto dal sistema: <http://cird.unive.it/dspace/handle/123456789/1044>.
- Bucciarelli, R., © software Aco-Word: Copora language teaching and translation of the Italian language DTELA_{CF}.
- Bucciarelli, R., Galdi, A. (a cura di) (2013). *Project work Immersion in the textual typologies of italian writing*. (collana di linguistica e glottologia). Salerno: I.R.I.S.
- D'Agostino, E., Elia, A., Vietri, S. (2004). *Lexicon grammar, Eletronic dictionaires and local grammar in italian, in leclère, C. La porte, È Piot, M.Silberzten, Syntax lexis and lexicon –Grammar. Papers in hounour of M. Gross., J. Benjamins*. Amsterdam- Philadelphia.
- De Mauro, T. (1994). I linguaggi scientifici. In De Mauro T. (a cura di). *Studi sul trattamento linguistico dell'informazione scientifica*. Roma: Bulzoni,
- Elia, A., D'agostino, E., Martinelli, M., EMDA (2001). *Lexicon –grammar della lingua italiana*. Napoli: Liguori,
- Hohenberger, A. (1996). *le categorie funzionali e acquisizione del linguaggio: auto-organizzazione di un sistema dinamico*. Tesi di dottorato, Johann Wolfgang Goethe-Universität di Francoforte, Germania.
- Konradi, J. (2006). *La terapia Afasia nella prima fase acuta? Un gruppo di studio per confrontare gli effetti del trattamento e remissioni spontanee*. Milano-Lodi: IPA/VI.





L'influenza della pratica del dibattito regolamentato sull'abilità d'individuare le fallacie argomentative

Influence of competitive debate practice on the ability to identify fallacies

Manuele De Conti

Università degli Studi di Padova

manueledeconti@hotmail.com

ABSTRACT

Debate practice is often considered a sufficient condition for acquiring argument skills. However, this statement is supported only by anecdotal or irrelevant evidence, and it likely suffers from oversimplification of the learning-by-doing pedagogical perspective. Therefore, the purpose of the pre-experimental survey was to determine whether debate practice improves the ability to identify fallacies. To assure the outcomes were not influenced by other factors, students' attitudes on items topic were monitored. Results showed that mere debate practice did not improve the ability to identify argument fallacies and that this outcome was not dependent on the students' attitudes on items topic. Therefore, this survey suggests rethinking the ways in which this activity is designed in order to make debate practice more effective.

La pratica del dibattito è spesso ritenuta una condizione sufficiente per acquisire abilità argomentative. Tuttavia, tale affermazione trova solo il supporto di prove aneddotiche o scarsamente rilevanti e, con probabilità, risente di un semplicistico approccio educativo ispirato al learning-by-doing. Pertanto, l'obiettivo del pre-esperimento realizzato in questa indagine fu di rilevare se vi fosse un miglioramento dell'abilità d'individuare fallacie argomentative, nei partecipanti ai dibattiti. Contestualmente, per assicurare che i risultati non fossero influenzati da altri fattori, il grado di accordo degli studenti alle tematiche che componevano gli item venne monitorato. L'analisi dei risultati dei questionari mostrò che la sola partecipazione agli incontri di dibattito non migliorò l'abilità di individuare le fallacie argomentative e che tale risultato non fu dipendente dal grado di accordo degli studenti alle tematiche degli item. Tale indagine suggerisce pertanto di ripensare le forme in cui quest'attività viene progettata per rendere gli stessi dibattiti formativamente più incisivi.

KEYWORDS

Competitive Debate, Argumentation, Fallacies, Polarization.

Dibattito regolamentato, Argomentazione, Fallacie, Polarizzazione.

1. Introduzione

Il dibattito regolamentato, denominato anche *school debate* o *competitive debate*, è un metodo didattico, educativo e formativo che si configura come un confronto regolato, in cui due interlocutori o parti con punti di vista inconciliabili tentano di far aderire un uditorio alla propria posizione avanzando, contestando e difendendo argomenti rilevanti alla questione dibattuta (Branham, 1991). Adottata dalle istituzioni educative di tutto il mondo per fornire opportunità d'apprendimento a partire dai livelli d'istruzione secondari, questa attività è per lo più relizzata in forma torneale e sta trovando ampia diffusione anche negli istituti scolastici italiani (De Conti, 2013a; Nicolli & Cattani, 2008).

La stretta relazione tra il dibattito regolamentato e la pratica argomentativa, associata anche a prove aneddotiche ed empiriche che sottolineano miglioramenti dell'abilità di ragionamento critico nei partecipanti, supporta l'asserzione di molti ricercatori secondo cui la sola pratica del dibattito regolamentato sia sufficiente a migliorare l'abilità d'argomentare dei dibattenti (Allen, Berkowitz, Hunt & Loudon, 1999; Colbert, 1995; Meany & Schuster, 2003).

Tale asserzione, tuttavia, ad un'attenta analisi, si rivela controversa quando si considera che i) le prove aneddotiche possono essere soggette a distorsioni cognitive; ii) l'abilità di ragionamento critico non si identifica con l'abilità argomentativa — infatti, i test di ragionamento critico si focalizzano maggiormente sul carattere logico dei ragionamenti, piuttosto che sugli aspetti pragmatici, dialettici o retorici dell'attività argomentativa; iii) l'affermazione della proporzionalità diretta tra ore di pratica di dibattito e miglioramenti dell'abilità argomentativa è un'eccessiva semplificazione dell'impostazione pedagogica denominata *learning-by-doing*, che sostiene l'apprendimento attraverso il fare, l'operare (Dewey, 1916).

Pertanto, per far fronte alla carenza di ricerche empiriche sul rapporto tra la pratica del dibattito regolamentato e l'abilità argomentativa, fu ideato un pre-esperimento con l'obiettivo di monitorare, nei partecipanti a progetti dibattimentali, la variazione della loro abilità d'individuare alcune rilevanti fallacie argomentative.

2. Ipotesi formulata per il pre-esperimento

Saper argomentare è un'abilità complessa e l'identificazione di argomenti fallaci, ossia di quelle mosse o quei ragionamenti considerati validi ma che tali non sono, ricopre in essa un ruolo fondamentale (Cattani, 2011; Copi & Cohen, 1997; Eemeren, Grootendorst & Henkemans, 2002). Infatti, non solo le fallacie, intese come violazioni di regole dialogiche (Cantù & Testa, 2006), sono il concetto fondamentale di una delle più importanti teorie argomentative pragmatiche dell'ultimo decennio, ossia l'impostazione argomentativa *pragma-dialettica*, ma anche intese come violazioni delle regole inferenziali logico-formali, hanno assunto un ruolo centrale nella prospettiva epistemica, fin dalla nascita della logica.

Essere capaci d'individuare le fallacie ha anche un elevato ed intrinseco valore pedagogico. Infatti, permette di evitare di essere ingannati dagli altrui discorsi (Cattani, 2011), e di evitare l'autoinganno, come indicò già il filosofo ed economista britannico J.S. Mill (1846): “nella vita, ragionare in modo sbagliato è inevitabile e per salvaguardarsi da esso, è importante capire quali siano i tipi più comuni di ragionamento invalido” (p. 449). Inoltre, tale abilità favorisce il *fair play*, o comportamento leale, durante il dibattito (Griffin, 1997), garantisce la compren-

sione di cosa sia necessario affinché un argomento possa essere accettato da parte di una persona razionale (Facione, 1987), promuove la responsabilità etica (Baker & Martinson, 2001; Marietta-Brown, 2011), e rende le interazioni più efficaci (Vasilyeva, 2010).

Pertanto, vista la centralità delle fallacie per l'attività argomentativa e per l'educazione all'argomentazione, e dato come obiettivo il controllo dell'affermazione secondo cui la pratica del dibattito sarebbe sufficiente a migliorare l'abilità d'argomentare, è fondamentale mettere alla prova se la partecipazione ai dibattiti regolamentati influisca sull'abilità di individuare questi errori. L'ipotesi H_0 (a) formulata per questo pre-esperimento fu pertanto:

- a) la partecipazione ai dibattiti regolamentati non migliora l'abilità di individuare le fallacie argomentative.

Inoltre, una seconda ipotesi fu posta. Come emerge dalla letteratura (Budesheim & Lunquist, 1999; De Conti, 2013b) la partecipazione ai dibattiti può determinare in alcuni studenti polarizzazione, ossia un movimento nella direzione della propria iniziale tendenza o atteggiamento (Petty & Wegener, 1998) che rafforza la confidenza nella propria originaria posizione (Sears, Freedman, & O'Connor, 1964) e radica in essa (Lord, Lepper & Preston, 1984; Lord, Ross & Lepper, 1979).

Tale fenomeno si verifica quando una persona crede fortemente nella propria posizione (Lao & Kuhn, 1996; Pomerantz, Chaiken, & Tordesillas, 1995; Raden, 1985), e questa viene difesa oppure ne viene ascoltata la difesa (Budesheim & Lundquist, 1999; Lao & Kuhn, 1996; Sears, Freedman & O'Connor, 1964), e implica la svalutazione di prove e ragionamenti a sostegno delle posizioni incompatibili (Lord et al., 1979).

Pertanto, considerato sia che il dibattito può indurre a rafforzare la convinzione nella tesi che si condivide, sia che una forte convinzione nelle tesi in cui si crede può pregiudicare l'abilità di valutazione degli argomenti (Newstead, Pollard, Evans & Allen, 1992; Oakhill, Johnson-Laird & Garnham, 1989; Thouless, 1959), si rese necessario verificare che i risultati ottenuti con la somministrazione del questionario non fossero influenzati dal grado di adesione degli studenti ai temi degli scenari dibattimentali elaborati. A questo riguardo fu formulata l'ipotesi H_0 (b):

- b) l'abilità di individuare le fallacie non dipende dal grado di adesione degli studenti agli argomenti su cui gli scambi dibattimentali sono costruiti.

3. Metodo

3.1. Strumento

Il questionario adottato per l'indagine ricalcò, sebbene parzialmente, la forma del questionario predisposto da Y. Neuman (2003) e adottato anche da molti altri autori (Neuman, Glassner & Weinstock, 2004; Neuman & Weizman, 2003; Ricco, 2007; Weinstock et al., 2004; 2006) per valutare l'abilità di individuare le fallacie. Gli item rappresentarono scambi dibattimentali tra due soggetti, uno schierato a favore e l'altro contro un determinato tema. Tale elemento, assente in molti altri questionari inerenti alle fallacie d'impianto eminentemente logico, piuttosto che

dialogico (Black, Mills & Forde, 2009; Dreyfus & Yungwirth, 1980; Ennis et al., 1964; Hample, Sells & Velásquez, 2009), riproduce quanto più fedelmente possibile il contesto nel quale si ritiene che l'abilità valutata sia stata affinata, ossia quello dei dibattiti regolamentati.

Tuttavia, a differenza del questionario predisposto da Y. Neuman, che non include fallacie rilevanti per il contesto dibattimentale, il questionario somministrato incluse fallacie quali l'*ignoratio elenchi*, l'attacco al fantoccio e la falsa pista. Queste tre fallacie, che riguardano rispettivamente le funzioni *costruttiva*, *offensiva* e *difensiva*, sono in realtà tra le più pertinenti alla definizione di dibattito che richiede d'*avanzare*, *contestare* e *difendere* argomenti rilevanti alla questione dibattuta. Infatti, l'*ignoratio elenchi* consiste nell'argomentare una conclusione diversa e irrilevante rispetto a quella che si sarebbe dovuto; l'*attacco al fantoccio* occorre quando si attacca una posizione diversa e più debole di quella sostenuta dall'interlocutore distorcendola o facendola apparire implausibile; la *falsa pista*, invece, si presenta quando si distrae l'uditorio dalla vera questione, argomentando senza provare alcuna conclusione e quindi solo divagando.

Ciascuno dei 18 item del questionario fu provvisto di due domande. Queste domande non avevano come obiettivo di rilevare quanto questi argomenti risultassero ragionevoli o meno (Eemeren, Garssen & Mueffels, 2009, 2012; Eemeren et al., 2000) ma di capire, mediante una domanda chiusa, se il partecipante considerasse quel particolare scambio dialogico problematico o non corretto — domanda di *identificazione* — e di comprendere, mediante una domanda aperta, se fosse stata effettivamente individuata la fallacia rappresentata dallo scambio dibattimentale — domanda di *chiarificazione*.

Il questionario così composto e integrato da una necessaria sezione socio-demografica fu validato, nella sezione riguardante gli scambi dibattimentali, prima della somministrazione. Questa scelta fu ritenuta opportuna perché nessun questionario in precedenza considerato riguardava le stesse fallacie selezionate per questa indagine. La validazione pertanto prevede la somministrazione di un questionario caratterizzato da 36 item, 18 scambi argomentativi fallaci e 18 corretti, a 83 studenti del IV e V anno del liceo e di età compresa tra i 15 e i 19 anni (M_2 16,75).

Dall'analisi dell' α di Cronbach sui dati così ottenuti fu possibile selezionare gli item per il questionario sperimentale. Tuttavia mentre per le scale riguardanti le fallacie dell'*attacco al fantoccio* (7 item, $\alpha = 0,8$) e della *falsa pista* (6 item, $\alpha = 0,76$) fu possibile raggiungere una buona affidabilità, per la scala relativa all'*ignoratio elenchi* questo non fu possibile (5 item, $\alpha = 0,44$). Ciononostante, nel questionario sperimentale furono inseriti item relativi anche a questa fallacia.

Per rilevare invece il grado di accordo o disaccordo che i soggetti dell'indagine avevano sulle tematiche trattate dagli scambi dibattimentali fu predisposta un'apposita sezione. Tale sezione, finalizzata a mettere alla prova l'ipotesi $H_0(b)$, riportava i temi su cui gli scambi dibattimentali erano costruiti, affiancati da una scala Likert a 5 modalità con estremi «In totale disaccordo» e «In totale accordo».

3.2. Partecipanti e procedura

Il questionario fu somministrato ad una parte degli studenti partecipanti al progetto di dibattito regolamentato proposto dall'Università di Padova prima e dopo gli incontri di dibattito del torneo. La somministrazione pre-torneo avvenne a dicembre, al termine della formazione, e raggiunse 40 studenti di tre differenti istituti ed età compresa tra i 16 e i 18 anni ($M_2 = 16,9$). Tuttavia, durante il progetto, un gruppo composto da 22 di questi studenti, tutti iscritti in uno stesso istitu-

to, espressero il desiderio di non procedere nell'attività perché ritennero ingiusto il verdetto del loro secondo dibattito. Sebbene questo gruppo fu successivamente, e non facilmente, indotto a svolgere gli ulteriori dibattiti del torneo, fu ritenuto inopportuno procedere la sperimentazione con loro. La somministrazione post-torneo, pertanto, avvenne a maggio per i soli soggetti rimanenti, ossia 18 (N = 18) studenti di due diversi istituti e di età media, al tempo della somministrazione *ex post*, di 18 anni.

4. Risultati

Per mettere alla prova l'ipotesi $H_0(a)$ fu effettuato un *t*-test per campioni appaiati secondo le scale predisposte dalla validazione del questionario. I risultati (Tab. 1) misero in evidenza come non ci fosse significatività tra la somministrazione *ex ante* e la somministrazione *ex post*. Infatti il test mostrò come per la fallacia d'*ignoratio elenchi* ($p = 0,871$), per quella dell'attacco al fantoccio ($p = 0,782$) e per quella della falsa pista ($p = 0,816$) non fosse possibile rigettare l'ipotesi $H_0(a)$. Pertanto, la sola partecipazione agli incontri di dibattito non sembrò aver migliorato l'abilità di individuare le fallacie argomentative negli studenti considerati¹.

Fallacia	\bar{x}	σ	Sig. (2-code)
<i>Ignoratio elenchi</i> PRE-POST	,00952	,24504	,871
Attacco al fantoccio PRE-POST	,00949	,14315	,782
Falsa pista PRE-POST	,00910	,16338	,816

Tab. 1: Significatività nell'individuazione delle fallacie

Anche analizzando solamente le domande di *identificazione* che componevano gli item, ossia le domande che chiedevano al rispondente se considerava il particolare scambio dibattimentale come problematico o non corretto, la probabilità che i cambiamenti avvenuti fossero determinati dal caso fu molto alta (Tab. 2).

Domanda di identificazione	\bar{x}	σ	Sig. (2-code)
<i>Ignoratio elenchi</i> PRE-POST	,04444	,25257	,466
Attacco al fantoccio PRE-POST	-,00794	,16596	,842
Falsa pista PRE-POST	-,00926	,16639	,816

Tab. 2: Significatività per le domande di identificazione

1 È fondamentale ricordare che la scala relativa alla fallacia di *ignoratio elenchi* non era comunque affidabile.

L'assenza di significatività del *t*-test, inoltre, non fu attribuibile all'eccessiva facilità o difficoltà degli item componenti il questionario poiché, soprattutto per le scale affidabili — ossia quelle relative all'attacco al fantoccio e alla falsa pista — e relativamente alle domande di identificazione delle fallacie, la difficoltà² degli item, calcolata in fase di validazione del questionario, può essere considerata accettabile (Tab. 3).

Difficoltà item	<i>Ignoratio elenchi</i>	Attacco al fantoccio	Falsa Pista
1	86,52	80,72	39,68
2	72,86	77,78	86,21
3	95,18*	45,12	58,82
4	86,59	32	47,06
5	93,88*	76,54	62,96
6	-	89,92	86,76
7	-	92,59*	-

Tab. 3: Difficoltà degli item

Riguardo all'ipotesi $H_0(b)$ si poté osservare, dalle rispettive tavole di contingenza con residui standardizzati (Tabb. 4, 5, 6, 7, 8, 9), l'assenza di una generale influenza del grado di adesione al tema trattato.

Ignoratio elenchi somministrazione pre		Item 3		Item 4		Item 7		Item 9		Item 16	
		Libertà espr.		Quote rosa		Tortura		Globalizzazione		Eutanasia	
		Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto
Totale disaccordo	Cont.	4	4	0	1	5	2				
	Residui stnd.	,2	-,2	-,3	,1	1,7	-1,2				
Parziale disaccordo	Cont.	2	1	1	0	0	2	1	4		
	Residui stnd.	,6	-,5	2,6*	-,9	-,8	,6	,6	-,2		
Indeciso	Cont.	1	1	0	6	1	3	0	3	1	2
	Residui stnd.	,1	-,1	-,8	,3	-,3	,2	-,6	,2	1,2	-,4
Parziale accordo	Cont.	1	4	0	6	0	3	1	7	0	7
	Residui stnd.	-,8	,7	-,8	,3	-1,0	,7	,1	,0	-,9	,3
Totale accordo	Cont.			1	2	0	2	0	2	1	7
	Residui stnd.			1,1	-,4	-,8	,6	-,5	,2	,1	,0
	Cont.	8	10	2	15	6	12	2	16	2	16

Tab. 4: Tavola di contingenza ex ante della fallacia Ignoratio elenchi

- 2 L'indice di difficoltà degli item, ossia la percentuale degli studenti che hanno risposto correttamente all'item, permette di riconoscere quali item vadano eliminati e quali mantenuti affinché un questionario possa essere affidabile. Sebbene non ci sia pieno accordo su quali siano i margini entro cui gli item debbano attestarsi al fine di una rilevazione educativa gli item con indice di difficoltà compreso tra i 0,20 e i 0,90 possono essere considerati accettabili (Fotiu, n.d.; Shroeder, 1999).

Ignoratio elenchi sommministrazione post		Item 3		Item 4		Item 7		Item 9		Item 16	
		Espressione		Quote rosa		Tortura		Globalizzazione		Eutanasia	
		Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto
Totale disaccordo	Cont.	2	4			2	1	0	2		
	Residui stnd.	,0	,0			,8	-,6	-,6	,3		
Parziale disaccordo	Cont.	1	2	0	3	3	3	1	5	1	1
	Residui stnd.	,0	,0	-,6	,2	,4	-,3	,0	,0	,6	-,4
Indeciso	Cont.	1	1	1	6	2	3	1	2	2	1
	Residui stnd.	,4	-,3	,2	-,1	,0	,0	,7	-,3	1,3	-,8
Parziale accordo	Cont.	2	5	0	4	0	3	1	6	2	6
	Residui stnd.	-,2	,2	-,7	,3	-,1,1	,9	-,2	,1	-,1	,1
Totale accordo	Cont.			1	2	0	1			0	5
	Residui stnd.			1,1	-,4	-,6	,5			-,1,2	,7
	Cont.	6	12	2	15	7	11	3	15	5	13

Tab. 5: Tavola di contingenza ex post della fallacia Ignoratio elenchi

Attacco al fantoccio sommministrazione pre		Item 1		Item 2		Item 5		Item 6		Item 13		Item 14		Item 17	
		Canone		Diversità		Alcolici		Anarchia		Nucleare		Pena di morte		Domeniche s/auto	
		Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.
Totale disaccordo	Cont.	1	3	3	11	2	4	2	5	1	2	2	10	1	1
	Residui stnd.	,8	-,3	-,1	,0	,5	-,3	,4	-,2	,7	-,3	,0	,0	,1	-,1
Parziale disaccordo	Cont.	0	5	1	3	1	3	1	6	1	4	1	2	2	0
	Residui stnd.	-,7	,3	,1	-,1	,1	,0	-,4	,2	,2	-,1	,7	-,3	1,1	-,1,0
Indeciso	Cont.	1	3			1	1	1	0	0	4	0	1	0	1
	Residui stnd.	,8	-,3			,8	-,4	1,6	-,9	-,8	,4	-,4	,2	-,7	,6
Parziale accordo	Cont.	0	4			0	4	0	3	0	4	0	1	5	6
	Residui stnd.	-,7	,2			-,1,0	,5	-,8	,4	-,8	,4	-,4	,2	-,1	,1
Totale accordo	Cont.	0	1			0	1			1	1	0	1	0	1
	Residui stnd.	-,3	,1			-,5	,3			1,2	-,5	-,4	,2	-,7	,6
	Cont.	2	16	4	14	4	13	4	14	3	15	3	15	8	9

Tab. 6: Tavola di contingenza ex ante della fallacia Attacco al fantoccio

Attacco al fantoccio somministrazione post		Item 1		Item 2		Item 5		Item 6		Item 13		Item 14		Item 17	
		Canone		Diversità		Alcolici		Anarchia		Nucleare		Pena di morte		Domeniche s/auto	
		Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.
Totale disaccordo	Cont.	1	4	1	7	2	4	1	6	0	2	3	6	1	0
	Residui stnd.	,6	-,2	-,3	,1	1,0	-,4	-,4	,2	-,7	,4	,7	-,4	1,0	-,8
Parziale disaccordo	Cont.	1	5	1	6	1	3	2	4	1	3	0	3	0	1
	Residui stnd.	,4	-,1	-,2	,1	,4	-,2	,6	-,3	,1	,0	-,8	,4	-,6	,5
Indeciso	Cont.			1	1	0	2	0	2	0	5	1	0	2	1
	Residui stnd.			1,2	-,5	-,6	,3	-,7	,4	-,1,1	,6	1,6	-,9	,8	-,6
Parziale accordo	Cont.	0	7	0	1	0	4	1	1	1	3	0	4	2	6
	Residui stnd.	-,9	,3	-,4	,2	-,8	,4	,8	-,4	,1	,0	-,9	,5	-,6	,5
Totale accordo	Cont.					0	2	0	1	2	0	0	1	2	3
	Residui stnd.					-,6	,3	-,5	,3	2,2*	-,1,2	-,5	,3	,0	,0
	Cont.	2	16	3	15	3	15	4	14	4	13	4	14	7	11

Tab. 7: Tavola di contingenza ex post della fallacia Attacco al fantoccio

Falsa pista somministrazione pre		Item 8		Item 10		Item 11		Item 12		Item 15		Item 18	
		Marijuana		Riscatti		Giornalismo		Acqua		Sigarette		Scuola-lavoro	
		Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.
Totale disaccordo	Cont.	3	1	2	1	0	3	1	5	2	5		
	Residui stnd.	,7	-,7	1,1	-,7	-,7	,3	,4	-,1	,4	-,2		
Parziale disaccordo	Cont.	1	2	1	4	0	2	1	4	1	4	1	7
	Residui stnd.	-,4	,4	-,5	,3	-,6	,3	,5	-,2	-,1	,1	-,4	,2
Indeciso	Cont.	2	0	2	3	0	3	0	2			0	1
	Residui stnd.	1,0	-,1,0	,4	-,2	-,7	,3	-,5	,2			-,4	,2
Parziale accordo	Cont.	3	2	0	2	2	3	0	4	0	4	2	5
	Residui stnd.	,3	-,3	-,8	,5	1,2	-,6	-,7	,3	-,9	,5	,6	-,3
Totale accordo	Cont.	0	4	0	1	1	3			1	1		
	Residui stnd.	-,1,4	1,4	-,6	,4	,4	-,2			,8	-,4		
	Cont.	9	9	5	11	3	14	2	15	4	14	3	13

Tab. 8: Tavola di contingenza ex ante della fallacia Falsa pista

Falsa pista somministrazione post		Item 8		Item 10		Item 11		Item 12		Item 15		Item 18	
		Marijuana		Riscatti		Giornalismo		Acqua		Sigarette		Scuola-lavoro	
		Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto
Totale disaccordo	Cont.	2	0	2	3	1	0	3	1	6	1	0	0
	Residui stnd.	,7	-,9	,8	-,4	1,6	-,9	-,4	,1	1,0	-,2	1,1	-,8
Parziale disaccordo	Cont.	2	1	2	2	1	5	1	8	0	3	2	4
	Residui stnd.	,1	-,2	1,1	-,6	-,3	,2	,6	-,2	-,4	,1	-,1	,1
Indeciso	Cont.	2	2	0	5	1	2	0	3	0	4	1	2
	Residui stnd.	-,3	,4	-,1,1	,6	,4	-,2	-,4	,1	-,5	,1	-,1	,0
Parziale accordo	Cont.	4	3	0	3	1	5	0	2	0	2	2	5
	Residui stnd.	-,1	,2	-,8	,5	-,3	,2	-,3	,1	-,3	,1	-,3	,2
Totale accordo	Cont.	1	1			0	2			0	2		
	Residui stnd.	-,2	,3			-,7	,4			-,3	,1		
Cont.		11	7	4	13	4	14	1	16	1	17	6	11

Tab. 9: Tavola di contingenza ex post della fallacia Falsa pista

Solamente in due circostanze, ossia sull'argomento delle *quote rosa* — nella somministrazione *ex ante*, ($s > 1,96$, cfr. Tabella 4) e in riferimento alla modalità «Parziale disaccordo» — e su quello del *nucleare* — nella somministrazione *ex post*, ($s > 1,96$, cfr. Tabella 7) e in riferimento alla modalità «Totale accordo» — tra grado di adesione al tema e abilità di individuare la fallacia del relativo item ci fu una relazione significativa. Tuttavia, poiché questi risultati sono isolati, presenti esclusivamente in una delle due somministrazioni, riferiti a modalità diverse, e nel caso del tema relativo alle *quote rosa* appartenenti alla scala della fallacia *ignoratia elenchi*, già non affidabile, non si ritiene che questi risultati possano fornire dati utili a rigettare l'ipotesi posta. Pertanto l'ipotesi $H_0(b)$ non sarebbe rigettabile e il grado di adesione al tema su cui furono costruiti gli item non sembra influenzare l'abilità d'individuare le fallacie.

5. Discussione e conclusione

Per verificare che i dati relativi al rapporto tra pratica del dibattito e abilità argomentativa non fossero soggetti all'influenza di specifiche variabili legate alla pratica del dibattito, sulla scorta di precedenti indagini empiriche (Budesheim & Lunquist, 1999; De Conti, 2013b) la presente indagine propose di monitorare il grado di adesione dei rispondenti rispetto alle tematiche degli item che costituivano il questionario. Tuttavia, come mostrano le analisi dei dati (Tabelle 4, 5, 6, 7, 8, 9) il grado di assenso o dissenso nei confronti delle tematiche degli item non avrebbe influenzato la prestazione dei rispondenti, favorendo così un risultato non condizionato da tali, accidentali, fattori.

Ciononostante, e diversamente dalle aspettative, l'analisi dei dati raccolti non conduce ad alcun risultato statisticamente significativo. Mentre infatti si attendeva e auspicava un miglioramento dell'abilità d'individuazione delle fallacie argomentative — come peraltro sembrano attestare alcuni studi volti a rilevare l'abilità critica dei dibattenti (Allen et al. 1999; Colbert, 1995; Green & Klug, 1990; Greenstreet, 1993; Korcok, 1997; Semlak & Shield, 1977) — la pratica del dibattito, ossia la semplice partecipazione agli incontri di dibattito, non ha indotto tale miglioramento negli studenti presi in esame. Anche quando gli studenti risposero

correttamente alla domanda di identificazione delle fallacie, spesso non furono capaci, per l'item di chiarificazione, di vederne l'irrelevanza rispetto a quanto doveva essere sostenuto, contestato o difeso con tali argomenti, valutandoli solamente dal punto di vista dei contenuti. Questa tendenza è simile a quella riscontrata nello studio di A. Dreyfus e E. Jungwirth (1980) secondo il quale, fattori contestuali quali temi familiari agli studenti — e non il grado di adesione a tali argomenti che comunque non ha avuto un'influenza significativa — porterebbero a prestare maggior attenzione ai contenuti delle conclusioni piuttosto che alla forma logica degli argomenti.

Questo risultato induce pertanto a ridimensionare fermamente l'idea che la sola pratica del dibattito, secondo un semplicistico approccio educativo ispirato al *learning-by-doing*, conduca ad un miglioramento delle abilità critico-argomentative, come lo è l'individuazione delle fallacie. Sarebbe opportuno quindi ripensare le forme in cui quest'attività viene organizzata e progettata per rendere gli stessi dibattiti formativamente più incisivi. Ad esempio, alcune buone pratiche sarebbero la conduzione da parte di esperti di argomentazione, qualche giorno dopo ciascun dibattito, di una meta-discussione sul dibattito stesso in modo da rendere proficua la riflessione sull'esperienza e favorire l'acquisizione di nozioni integrative della formazione; oppure i giudici, che usualmente al termine di ciascun incontro forniscono agli studenti una restituzione del loro operato, potrebbero dedicare più tempo agli aspetti argomentativi dell'incontro, focalizzandosi in modo particolare sulle fallacie commesse; infine progettare la formazione al dibattito in modo che non si limiti a precedere il torneo, che dura diversi mesi, ma che si integri a esso, potrà accentuare la portata educativa e formativa della pratica dibattimentale stessa.

La smentita delle aspettative che hanno motivato quest'indagine sollecita inoltre un altro interessante interrogativo, ossia come sia possibile che alcune indagini rilevino dei miglioramenti nell'abilità indagata mentre la presente ricerca non conduca a risultati significativi. Trascurate alcune debolezze metodologiche della presente ricerca quale ad esempio il ristretto numero di partecipanti all'esperimento, l'assenza di un gruppo di controllo, la focalizzazione su tre sole fallacie, e la non affidabilità di una delle scale utilizzate, c'è un'ipotesi ragionevole capace di spiegare tale discordanza: i test adottati nelle altre indagini sui dibattenti non valutano un'abilità analoga a quella di questa indagine. Il *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Test*, il test più diffuso nelle indagini indicate (Cfr. Allen et. al., 1999), non include infatti una sezione dedicata all'individuazione delle fallacie informali, come quelle incluse nella presente indagine. Infatti quando le domande avanzate nel questionario WGCTA riguardano la valutazione di deduzioni³ o la forza o debolezza delle ragioni presentate⁴, gli item rimandano

- 3 Un esempio di valutazione delle deduzioni tratto dalla versione del test per la Gran Bretagna è il seguente: dalle affermazioni «Alcune vacanze sono piovose» e «Tutti i giorni piovosi sono noiosi» deriva: a) «I giorni limpidi non sono noiosi»; b) «Alcune vacanze sono noiose» o c) «Alcune vacanze non sono noiose» (Watson-Glaser Practice Test, p. 6).
- 4 Un esempio di valutazione della forza di un argomento è invece: qual è l'argomento più forte dato l'interrogativo «Tutti i giovani in Gran Bretagna dovrebbero iscriversi all'Università?»: a) Sì perché così avrebbero la possibilità d'indossare le sciarpe della loro università; b) No perché una gran parte dei giovani non ha le abilità o non è interessata a ricavare beneficio dall'istruzione universitaria; c) No perché lo studio eccessivo danneggia permanentemente la personalità (Watson-Glaser Practice Test, p. 10).

al massimo all'individuazione di fallacie strettamente logiche oppure alla valutazione della verità di alcune premesse (*Watson-Glaser Practice Test*).

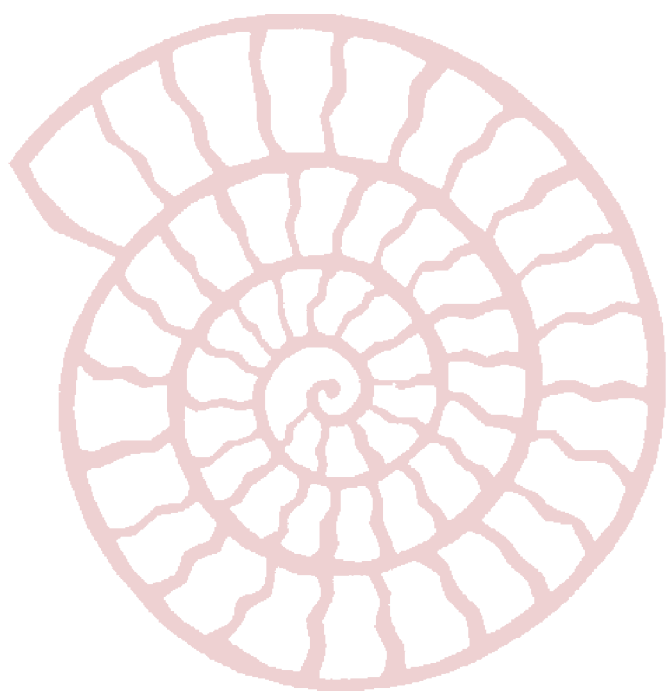
Pertanto l'osservazione qui mossa si avvicina a quella già avanzata da H. Bill (1993) secondo la quale, per quanto affidabile, il WGCTA valuta aspetti limitati dell'abilità critico-argomentativa. Posta la validità di questa obiezione, aver riconosciuto la specifica e limitata prospettiva argomentativa, ossia quella *logico-formale*, entro cui si manifesta parte della portata pedagogica attribuita in generale al *dibattito regolamentato*, è un risultato positivo di questa indagine che incrementa la consapevolezza dei limiti raggiunti dalla ricerca finora realizzata dalla comunità scientifica e che permetterà di integrare adeguatamente la didattica dibattimentale.

Riferimenti bibliografici

- Allen M., Berkowitz S., Hunt S. & Loudon, A. (1999). A Meta-analysis of the Impact of Forensics and Communication Education on Critical Thinking. *Communication Education*, 48(1), 18-30.
- Baker, S., & Martinson, D. L. (2001). The TARES Test: Five Principles for Ethical Persuasion. *Journal of Mass Media Ethics*, 16, 148-175.
- Bill, H. (1993). The value of competitive debate as a vehicle for promoting development of critical thinking ability. *Contemporary Argumentation and Debate*, 14, 1-22.
- Black, N. C., Mills, P. R., & Forde, D. R. (2009). An Assessment of University of Alabama Students' Reasoning about Social Problems. *The University of Alabama McNair Journal*. Retrieved from <http://graduate.ua.edu/mcnair/journals/2009/Black.pdf>.
- Branham R. (1991). *Debate and Critical Analysis: the Harmony of Conflict*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Budesheim T. L., & Lundquist A. R. (1999). Consider the Opposite: Opening Minds Through In-Class Debates on Course-Related Controversies. *Teaching of Psychology*, 26(2), 106-110.
- Cantù, P. & Testa, I. (2006). *Teorie dell'argomentazione. Un'introduzione alle logiche del dialogo*. Milano: Mondadori.
- Cattani, A. (2011). *Discorsi ingannevoli. Argomenti per difendersi, attaccare, divertirsi*. Padova: Edizioni GB.
- Colbert K. R. (1995). Enhancing Critical Thinking Ability Through Academic Debate. *Contemporary Argumentation and Debate*, 16, 52-72.
- Copi, M. I., & Cohen, C. (1997). *Introduzione alla logica*. Bologna: Il Mulino.
- De Conti, M. (2013a). Dibattere a scuola: scegliere il proprio percorso educativo. *Studi sulla formazione*, 16(1), 111-120.
- De Conti, M. (2013b). Dibattito regolamentato e sua influenza sugli atteggiamenti dei partecipanti. *Psicologia dell'Educazione*, 7(3), 77-95.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: Macmillan.
- Dreyfus, A., & Jungwirth, E. (1980). A Comparison of the 'Prompting Effect' of Out-of-School with that of In-School Contexts on Certain Aspects of Critical Thinking. *European Journal of Science Education*, 2(3), 301-310.
- Eemeren van, H. F., Garssen, B., & Meuffels, B. (2009). *Fallacies and Judgments of Reasonableness. Empirical Research Concerning the Pragma-Dialectical Discussion Rules*. Dordrecht: Springer.
- Eemeren van, H. F., Garssen, B., & Meuffels, B. (2012). The Disguised Abusive Ad Hominem Empirically Investigated: Strategic Manoeuvring with Direct Personal Attacks. *Thinking & Reasoning*, 18(3), 344-364.
- Eemeren, van F., Grootendorst, R. & Henkemans, F. S. (2002). *Argumentation. Analysis, Evaluation, Presentation*. London: Mahwah.
- Ennis, R. H., Gardier, W. L., Morrow, R., Paulus, D., & Ringel, L. (1964). *The Cornell Class Rea-*

- soning Text. Retrieved from <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/cornellclass-reas.pdf>.
- Facione, P. A. (1987). Teaching About Fallacies. *Teaching Philosophy*, 10(3), 211-217.
- Fotiu, R. (n.d.). *Item Analysis*. Retrieved from: <https://www.msu.edu/dept/soweb/itanhand.html>.
- Green, C. S. & Klug, H. G. (1990). Teaching critical Thinking and Writing Through Debates: An Experimental Evaluation. *Teaching Sociology*, 18(4), 462-471.
- Greenstreet, R (1993). Academic Debate and Critical Thinking: A Look at the Evidence. *The National Forensic Journal*, 11, 13-28.
- Griffin, S. (1997). *Fair Play: Teaching the Logical Fallacies*. Articolo presentato all'Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Phoenix, AZ.
- Hample, D., Sells, A. & Velásquez, A. L. I. (2009). The Effect of Topic Type and Personalization of Conflict on Assessments of Fallacies. *Communication Reports*, 22(2), 74-88.
- Korcok, M. (1997). *The Effects of Intercollegiate Debating on Critical Thinking Ability*. Florida State University. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20080405235256/http://mailer.fsu.edu/~ewotring/com5312/critical.html>.
- Lao, J., & Kuhn, D., (1996). *Effects of Evidence on Attitudes: Is Polarization the Norm?* Psychological Science, 7(2), 115-120.
- Lord G. C., Ross L. & Lepper R. M. (1979). Biased Assimilation and Attitude Polarization: the Effects of Prior Theories on Subsequently Considered Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(11), 2098-2109.
- Lord, G. C., Lepper, R. M., & Preston, E. (1984). Considering the Opposite: A Corrective Strategy for Social Judgment. *Journal of Personality and social Psychology*, 46(6), 1231-1243.
- Marietta-Brown, A. (2011). As Seen on TV: Teaching Fallacies Through Infomercials. *Communication Teacher*, 25(3), 127-130.
- Meany, J. & Shuster K. (2003). *On That Point! An Introduction to Parliamentary Debate*. New York, NY: IDEA.
- Mill, J. S. (1846). *A System of Logic*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Neuman, Y. (2003). Go Ahead, Prove that God Does not Exist! On High School Students' Ability to Deal With Fallacious Arguments. *Learning and Instruction*, 13, 367-380.
- Neuman, Y., & Weizman, E. (2003). The Role of Text Representation in Students' Ability to Identify Fallacious Arguments. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 56(A), 33-60.
- Neuman, Y., Glassner, A., & Weinstock, M. (2004). The effect of a reason's truth-value on the judgment of a fallacious argument. *Achta Psychologica*, 116, 173-184.
- Newstead, S. E., Pollard, P., Evans, J. St. B. T., & Allen, J. L. (1992). The Source of Belief Bias Effects in Syllogistic Reasoning. *Cognition*, 45(3), 257-248.
- Nicolli, S., & Cattani, A. (Eds.) (2008). *Palestra di botta e risposta. La disputa filosofica come formazione al dibattito nella scuola*. Padova: CLEUP.
- Oakhill, J. V., Johnson-Laird P. N., & Garnham A. (1989). Believability and syllogistic reasoning. *Cognition*, 31, 117-140.
- Petty, R. E. & Wegener D. T. (1998). Attitude change: Multiple roles for persuasion variables. In D., Gilbert, S. Fiske, & G., Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 323-390). New York, NY: McGraw-Hill.
- Pomerantz E., Chaiken S. & Tordesillas R. (1995). Attitude Strength and Resistance Processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(3), 408-419.
- Raden, D. (1985). Strength-Related Attitude Dimensions. *Social Psychology Quarterly*, 48(4), 312-330.
- Ricco, R. B. (2007). Individual Differences in the Analysis of Informal Reasoning Fallacies. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 459-484.
- Schroeder, D. (1999). *Optimal Item Difficulty*. Retrieved from <http://www.uwosh.edu/testing/faculty-information/test-scoring/score-report-interpretation/item-analysis-1/item-difficulty>.
- Sears, D. O., Freedman, J. L., & O'Connor, E. F. (1964). The Effects of Anticipated Debate and Commitment on the Polarization of Audience Opinion. *Public Opinion Quarterly*, 28(4), 615-627.

- Semlak W. D. & Shields D. (1977). The Effect of Debate Training on Students Participation in the Bicentennial Youth Debates. *Journal of the American Forensic Association*, 13, 192-196
- Thouless, H. R. (1959). Effect of Prejudice on Reasoning. *British Journal of Psychology*, 50(4), 289-293.
- Vasilyeva, A. L. (2010). The Treatment of Fallacies in Argumentative Situations During Mediation Sessions. *Argumentation and Advocacy*, 46(4), 173-192.
- Watson-Glaser Practice Test, Pearson. Retrieved from http://www.pearsonvue.com/nph-str/wg_practice.pdf.
- Weinstock, M., Neuman, Y., & Glassner, A. (2006). Identification of Informal Reasoning Fallacies as a Function of Epistemological Level, Grade Level, and Cognitive Ability. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 327-341.
- Weinstock, M., Neuman, Y., & Tabak, I. (2004). Missing the Point or Missing the Norm? Epistemological Norms as Predictors of Students' Ability to Identify Fallacious Arguments. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 77-94.



Recensioni / Reviews





Aristide Gabelli

L'uomo e le scienze morali

Giuseppe Marchiori

MIUR

giuseppe.marchiori@istruzione.it

La recensione dell'opera di Gabelli *L'uomo e le scienze morali* si ispira alla ricerca semiologica e alla ricerca socratica. Il *paper* presenta le tre edizioni dell'opera, alcuni cenni alla vita e al pensiero dell'autore in relazione al contesto storico-culturale, una riproduzione parziale dell'Indice dell'edizione del 1871, le parti strutturali dell'opera in connessione con aspetti teorici e temi rilevanti, l'indice dei nomi dell'edizione del 1871, una citazione da uno studioso di Gabelli.

La ricerca semiologica si configura come attività che mira a conoscere la struttura degli oggetti osservati. Questi costituiscono il *corpus* definito anteriormente alla ricerca stessa, che segue sin dall'inizio un principio di pertinenza, per cui quegli oggetti sono descritti da un unico punto di vista². In quanto attività strutturalista, la ricerca semiologica consta di una successione di operazioni il cui fine è la ricostruzione dell'oggetto nelle sue regole di funzionamento.

Lo scopo di ogni attività strutturalista, riflessiva o poetica che sia, è di ricostruire un «oggetto», in modo da ma-

nifestare in questa ricostruzione le regole di funzionamento (le «funzioni») di questo oggetto³.

Il reale osservato viene scomposto e ricomposto al fine di manifestare il «funzionale»⁴. L'attività strutturalista, nel contempo, mette in luce il processo della creazione del senso. Già presso gli antichi greci si può trovare una forma di attività affine: essi si accostavano alla natura e provavano meraviglia di fronte alla sua «naturalità» nella quale percepivano «un immenso *fremito* del senso»⁵.

La ricerca socratica, a differenza di quella semiologica, mirava a raggiungere il «che cos'è» e a fornire una definizione che superasse la molteplicità degli esempi e che corrispondesse all'unità dell'«essenza» e del «concetto»⁶. L'oralità dialettica socratica, con la sua componente ironica, si costituiva come esame dialogico delle opinioni degli uomini di cultura del tempo, come descritto nell'*Apologia di Socrate* in relazione al responso dell'oracolo di Delfi, secondo il quale Socrate era il più saggio dei Greci⁷. Per

- 1 Gabelli, A. (1869). *L'uomo e le scienze morali*. Milano: Gaetano Brigola Librajo-Editore. Si consultino nel testo le datazioni delle edizioni seguenti.
- 2 R. Barthes (1964/2002). *Elementi di semiologia*. Torino: Einaudi, pp. 78-81.
- 3 R. Barthes (1963/1976²). *L'attività strutturalista*. In Id. *Saggi critici*. Torino: Einaudi, pp. 308-315, part. p. 309.
- 4 *Ivi*, p. 313.
- 5 *Ivi*, p. 314. Barthes cita le *Lezioni sulla filosofia della storia* di Hegel.
- 6 G. Reale (2013⁴). *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*. Milano: BUR, pp. 161-169. Cfr. E. Berti (2012⁴). *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*. Roma-Bari: Gius. Laterza e Figli, pp. 186-194.
- 7 Platone, *Apologia di Socrate*, 20 E-21 A.

risolvere l'enigma suscitato dal vaticinio, Socrate iniziava l'esame dei sapienti⁸. Da un lato esso si presentava come confutazione delle loro opinioni e dimostrava che coloro che ritenevano di essere sapienti in realtà non lo erano; dall'altro lato il metodo dialettico-confutatorio, in connessione con la missione divina di cui parla Socrate nell'*Apologia*⁹, mirava all'esortazione alla virtù e aveva un significato etico-educativo¹⁰. La ricerca socratica era connessa con la concezione dell'essenza dell'uomo come anima (*psyché*), intesa come intelligenza, personalità intellettuale e morale, ragione. Il nuovo significato di *psyché*, nell'ambito della cultura greca, si affermava con la protrettica e l'arte dialettica socratiche. La cura dell'anima si configurava, in Socrate, come supremo compito morale: a partire dalla concezione dell'essenza dell'uomo come anima si sviluppavano l'etica socratica e il nuovo concetto di virtù¹¹.

La recensione dell'opera di Gabelli *L'uomo e le scienze morali* si ispira alla ricerca semiologica e alla ricerca socratica: il *paper* è concepito come ricerca della *strut-*

tura e del *che cos'è* dell'opera. Essa conosce tre edizioni¹²:

- 1^a edizione: Milano, Gaetano Brigola Librajo-Editore, 1869. L'opera presenta in esergo un passo di Pascal e contiene una «Prefazione» con in calce il luogo e la data: «Milano, 13 giugno 1869»¹³.
- 2^a edizione: Firenze, Successori Le Monnier, 1871. L'opera presenta: in esergo la dedica al padre; un'«Avvertenza», con in calce il luogo e la data: «Milano, 20 maggio 1871»; la «Prefazione alla prima edizione»¹⁴.
- 3^a edizione: Torino [etc.], G.B. Paravia, 1915, a cura con prefazione e note di Luigi Credaro.

Il contesto culturale nel quale si colloca il pensiero di Gabelli è quello del «primo positivismo»¹⁵. Dopo la partecipazione alle esperienze risorgimentali durante la sconfitta di Venezia e il suo ritorno sotto il dominio austriaco (1849), la formazione giuridica presso l'Università di Padova (1849-1854)¹⁶,

8 Platone, *Apologia di Socrate*, 21 Bss.

9 Platone, *Apologia di Socrate*, 28 E, 33 C.

10 G. Reale, *Socrate*, cit., pp. 127-142.

11 Ivi, pp. 187-231, 235ss. Cfr. E. Berti, *In principio era la meraviglia*, cit., pp. 138-141. Per una lettura pedagogica della figura di Socrate cfr. U. Margiotta (2007). *Genealogia della formazione. Vol. I. Le radici educative della cultura occidentale*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, pp. 113-143. Per una ripresa della pedagogia socratica in relazione agli sviluppi della cultura contemporanea cfr. M.C. Nussbaum (2010/2013). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino, pp. 65-93.

12 Sono state consultate le seguenti edizioni: la seconda edizione (1871) nella ristampa della casa editrice Edmond Le Monnier del 2002 (d'ora in poi USM); la terza edizione (1915) presso la Biblioteca Universitaria di Padova. Nella Prefazione di quest'ultima edizione Credaro rileva la «missione socratica» che anima l'opera (pp. XIV-XVI). La Biblioteca Universitaria di Padova conserva una parte di quella che fu la biblioteca personale di Aristide Gabelli: cfr. P. Zamperlin (a cura di) (2011). *Aristide Gabelli tra diritto e pedagogia. Il Fondo Gabelli della Biblioteca Universitaria di Padova*. Padova: Il Poligrafo.

13 Cfr. «<http://books.google.com/>».

14 Cfr. «<http://books.google.com/>». La dedica è la seguente: «A mio padre che delle traversie della vita si consolò educando i suoi figli».

15 G. Flores D'Arcais (1951). *La pedagogia del positivismo italiano*. Padova: Editoria Liviana, p. 21. Per un inquadramento del pensiero e dell'opera di Gabelli in relazione alla cultura del suo tempo cfr.: G. Piaia, *Aristide Gabelli nel positivismo italiano*, in F. De Vivo – P. Zamperlin (a cura di) (1995). *Nuovi contributi allo studio di Aristide Gabelli*. Padova: Imprimitur, pp. 19-30; C. Callegari, *Aristide Gabelli e la cultura del suo tempo: riflessioni per un confronto critico*, in P. Zamperlin, *Aristide Gabelli tra diritto e pedagogia*, cit., pp. 21-63. Per un confronto pedagogico tra il pensiero di Gabelli e quello di Marchesini cfr. C. Callegari, *Giovanni Marchesini e Aristide Gabelli. Analisi di testi per un confronto pedagogico*, in G. Zago (a cura di) (2014), *Il pensiero pedagogico di Giovanni Marchesini e la crisi del positivismo italiano*. Lecce-Rovato (BS): Pensa MultiMedia Editore, pp. 115-175. Cfr. inoltre: M. Giusti (2012). *Il manuale di scienze umane. Pedagogia. Dalla Scolastica al Positivismo*. Novara: De Agostini Scuola, pp. 282-285.

16 Sulla formazione giuridica di Gabelli, cfr. E. Palermo Fabris, *La formazione giuridica di Aristide Gabelli*, in P. Zamperlin, *Aristide Gabelli tra diritto e pedagogia*, cit., pp. 11-20.

gli studi a Vienna (1854-1857)¹⁷, il ritorno in famiglia e i brevi soggiorni a Firenze e Torino, Gabelli dal 1859 si stabilisce a Milano, dove viene in contatto con la «tradizione storicistico-positiva» di Romagnosi e Cattaneo. Questi, considerato l'iniziatore del positivismo italiano, dirige dal 1859 al 1865 il «Politecnico», periodico propagatore della corrente del «positivismo storicista»¹⁸. Gabelli pubblica nel periodico lo scritto *Sulla corrispondenza della educazione alla civiltà moderna* (1866)¹⁹. A Milano Gabelli collabora alla «Gazzetta dei tribunali»; è nominato direttore della scuola tecnica (1861) e del Convitto Nazionale Longone (1865); scrive e pubblica saggi sulle riviste «Monitore dei tribunali» – periodico da lui fondato assieme all'avvocato Giovanni Porro e diretto fino al 1869 –, «La Perseveranza», «Politecnico». Nel 1869 è nominato provveditore centrale dell'istruzione primaria e si trasferisce a Firenze; nel 1870 è inviato a Roma e nel 1871 è nominato provveditore provinciale di Milano. Lavora presso l'amministrazione centrale a Roma dove, nel 1874, è nominato provveditore agli studi. Nel 1882 ottiene il collocamento a riposo. Partecipa a Congressi pedagogici e prosegue la sua attività

in commissioni di studio e nella redazione di relazioni e progetti. Nel 1886 è eletto deputato; durante il mandato pronuncia alcuni discorsi sull'istruzione in Italia. Muore a Padova nel 1891²⁰.

In ambito pedagogico il positivismo si focalizza principalmente attorno a due temi interconnessi: 1) costruzione di una pedagogia su basi scientifiche, 2) carattere formativo delle scienze sul piano intellettuale, morale e civile²¹. Il primo tema si inserisce nel programma generale del positivismo e trova sviluppo, in Gabelli, a partire dalla critica «alla metafisica» e «all'apriori del dogmatismo». Tale critica costituisce la «premissa prima», positivistica, del suo pensiero²², in connessione con la quale egli sviluppa la sua riflessione sul significato della scienza e della religione²³ e punta all'estensione del metodo sperimentale delle scienze fisiche all'ambito delle scienze morali²⁴. Il secondo tema è collegato alla natura «metodologica e non sistematica» del suo positivismo²⁵, per cui questo si limita ad essere «metodo di scienza e di educazione»²⁶: assume centralità il metodo educativo in quanto ispirato al metodo scientifico, che prevede l'uso sistematico dell'osserva-

- 17 Presso l'Università di Vienna Gabelli viene in contatto con la cultura storiografica tedesco-protestante: cfr. G. Piaia, *Aristide Gabelli nel positivismo italiano*, cit., p. 19.
- 18 D. Bertoni Jovine (1973). *Nota Introduttiva*. In *Positivismo pedagogico italiano. Volume primo. De Sanctis, Villari, Gabelli*, a cura di D. Bertoni Jovine, con la collaborazione di R. Tisato. Torino: UTET, pp. 503-541, part. pp. 504-505. Sul pensiero di Romagnosi, «epigono dell'illuminismo e anti-illuminista, sensista e superatore del sensismo, partecipe della vita di due secoli "l'un contro l'altro armato"», cfr. A. Gambaro (1963). *La pedagogia del Risorgimento*. In *Questioni di storia della pedagogia*. Brescia: La Scuola, pp. 407-664, part. pp. 484-485, 495-502 (testo citato a p. 502); sul pensiero e sull'opera di Cattaneo, «pedagogista democratico», «testa vigorosa di pensatore e di scienziato, quale appare luminosamente nei suoi profondi studi di economia, di storia, di linguistica, di filosofia applicata, di critica letteraria, e anche di pedagogia», cfr. A. Gambaro, *La pedagogia del Risorgimento*, cit., part. pp. 484-485, 596-597, 609-625 (testo citato a p. 610).
- 19 Cfr. A. Gabelli (1972). *Educazione positiva e riforma della società. Antologia degli scritti educativi*, a cura di R. Tisato. Firenze: La Nuova Italia, pp. 61-76.
- 20 Cfr.: R. Tisato, *Introduzione*, in A. Gabelli, *Educazione positiva e riforma della società*, cit., pp. IX-LXXIII, part. pp. XXVII-XXX; M. Giusti, *Il manuale di scienze umane. Pedagogia. Dalla Scolastica al Positivismo*, cit., pp. 282-283; G. Sircana, *Gabelli Aristide*, in *Dizionario biografico degli italiani*, <http://www.treccani.it/biografie/>.
- 21 R. Tisato, *Introduzione*, cit., pp. XVI-XVII. Per una presentazione generale del positivismo pedagogico cfr. F.M. Bongioanni, *Il positivismo pedagogico*, in *Questioni di storia della pedagogia*, cit., pp. 665-728.
- 22 G. Flores D'Arcais, *La pedagogia del positivismo italiano*, cit., p. 21.
- 23 *Ivi*, pp. 22-24.
- 24 USM, pp. 154-189.
- 25 G. Flores D'Arcais, *La pedagogia del positivismo italiano*, cit., p. 25.
- 26 *Ivi*, p. 35.

zione e dell'esperienza e la formulazione di ipotesi in vista della verifica effettuale²⁷. In Gabelli metodo e «stile di vita» si identificano: si tratta di un metodo – «metodo intuitivo» – che presenta la scuola come un «laboratorio» e anticipa «motivi peculiari dell'attivismo»²⁸.

L'uomo e le scienze morali costituisce un'«introduzione» teoretica²⁹ agli scritti di Gabelli e quindi al suo pensiero³⁰. Per esplicitare la struttura dell'opera si può presentare una riproduzione parziale dell'Indice³¹.

Avvertenza
Prefazione alla prima edizione
PARTE PRIMA
CAPITOLO I. L'amor di sé
CAPITOLO II. Il bisogno di essere felici
CAPITOLO III. La volontà
CAPITOLO IV. La coscienza
CAPITOLO V. Il bene
PARTE SECONDA
Applicazioni
CAPITOLO I. Applicazioni al metodo
CAPITOLO II. Applicazioni alla morale
CAPITOLO III. Applicazioni al diritto
Riepilogo

Nell'Avvertenza alla seconda edizione Gabelli spiega di aver accresciuto e modificato alcune parti della precedente edizione con l'intenzione di renderla più chiara. Nella Prefazione alla prima edizione egli spiega la genesi delle idee esposte nell'opera: «Le idee contenute in questo libro ... vennero rischiarandosi nella mia mente a poco a poco, dietro lo studio di casi pratici e di questioni particolari ... Dopo essermi, per dispetto d'ogni sistema, racchiuso nei nudi fatti ho veduto sorgere da questi un'altra volta, se non dei principii, almeno delle idee generali ... e lentamente, trovandole confermate da nuove osservazioni, mi parve di poter mettere insieme, non dirò un'altra scienza, ma qualche cosa di simile»³². Gabelli spiega che le idee del libro sono l'«interpretazione» del suo tempo e in questo senso le ritiene «utili». Egli avverte l'aspetto problematico delle scienze morali, riconducibile alla presenza di «elementi soggettivi», dei «sentimenti», e vede nella «critica della coscienza» il modo per liberare la via dal «dogmatismo» e dall'«illusione» di «verità innate». L'indagine ha tratto le prove di quanto affermato da «fatti» e da «osservazioni comuni e semplici», legati a

27 Ivi, p. 34. Sul positivismo metodologico cfr.: F. Cambi, *Gabelli e il Positivismo metodologico: un modello maturo*, in G. Bonetta (a cura di) (1994). *Aristide Gabelli e il metodo critico in educazione*. L'Aquila-Roma: Japadre Editore, pp. 35-53. Cambi esplicita il positivismo metodologico di Gabelli presentando i suoi tre testi filosofici: *L'uomo e le scienze morali* (1869), la raccolta dei *Pensieri* (1886), l'articolo *Il positivismo naturalistico in filosofia* (1891). Sul positivismo metodologico e sulla rilevanza del «metodo» in Gabelli cfr. anche: G. Cives, *Aristide Gabelli pedagoga innovativa*, ivi, pp. 19-34, part. pp. 28-30; G. Genovesi, *La teoria della scuola in Aristide Gabelli*, ivi, pp. 55-71, part. pp. 65-69; E. Catarsi, *I programmi del 1888 di Aristide Gabelli*, ivi, pp. 73-95, part. pp. 75ss; M. Moretti, *Gabelli e Villari. Scuola e vita civile nell'Italia unita*, ivi, pp. 123-158, part. pp. 131ss; M.A. Di Paolo, *I molteplici interessi di studio di Aristide Gabelli*, ivi, pp. 159-177, part. pp. 160-162.

28 G. Genovesi, *La teoria della scuola in Aristide Gabelli*, cit., p. 67.

29 R. Tisato, *Introduzione*, cit., p. XXXII. Bertoni Jovine presenta il volume con le seguenti parole: «Nel volume *L'uomo e le scienze morali*, il Gabelli tenta di dare un ordine teorico al suo pensiero. In esso egli dichiara esplicitamente di aderire ad alcuni principi già affermati dal Cattaneo e posti poi a fondamento di tutto il positivismo: l'importanza cioè del metodo sperimentale, la rinuncia alla metafisica, al dogmatismo, all'*a priori*; la assimilazione dei fenomeni e delle leggi morali ai fenomeni storici, soggetti a evoluzione e cambiamenti; il ridimensionamento dei poteri spirituali i quali, storicamente sviluppati essi stessi, non possono darci verità universali, ma soltanto verità generali proporzionate ai sistemi di verifica conosciuti», D. Bertoni Jovine, *Nota Introduttiva*, cit., p. 509.

30 Gabelli ha scritto e pubblicato articoli sulle riviste «Rivista Veneta», «Monitore dei tribunali», «La Perseveranza», «Politecnico», «Nuova antologia», «Il risveglio educativo», «Archivio di statistica», e sulla «Gazzetta di Venezia»; cfr. P. Zamperlin, *Aristide Gabelli tra diritto e pedagogia*, cit., pp. 177-182.

31 Indice della seconda edizione (1871). La riproduzione è priva del riferimento alle pagine.

32 USM, p. 1.

quello che quotidianamente gli uomini vedono e toccano. Di fronte alla critica di scetticismo, egli spiega che il dubbio ha contribuito a far progredire il genere umano ed è stato per lui stimolo alla ricerca della verità. In conclusione egli scrive: «a nulla giova cangiare i confini e il governo del nostro paese, se non pensiamo a cangiare noi stessi, per dar principio al nostro vero risorgimento»³³.

L'opera è divisa in due parti corrispondenti ai due sintagmi nominali del titolo: la prima parte ha un «impianto fenomenologico»³⁴ e presenta la concezione dell'uomo propria di Gabelli (primo sintagma nominale: «l'uomo»); la seconda parte ha un «impianto epistemologico»³⁵ e presenta la sua concezione della scienza e nella fattispecie delle scienze morali (secondo sintagma nominale: «le scienze morali»). La prima parte si presenta come un «breve trattato di morale intellettualistica e utilitaristica»³⁶ e segue un «procedimento induttivo»³⁷ che descrive l'uomo percorrendo le tappe corrispondenti ai cinque capitoli: l'amor di sé, il bisogno di essere felici, la volontà, la coscienza, il bene. Nel terzo capitolo Gabelli affronta il tema della libertà e nell'ultimo egli esplicita la sua concezione del bene come «utile dell'umanità»³⁸.

Nella seconda parte Gabelli presenta il suo «discorso sul metodo»³⁹. Nella premessa egli spiega che «dai fatti comuni e semplici e da umili osservazioni ci siamo elevati a poco a poco fino alle questioni più ardue della filosofia. Ora, da questa altezza alla quale ci troviamo, dobbiamo prepararci a ridiscendere lungo la china opposta per guadagnare ancora il fondo della vallata»⁴⁰. Al procedimento induttivo della prima par-

te segue un procedimento «deduttivo» che intende «applicare» le questioni speculative agli studi sull'uomo e cioè alle scienze morali. La seconda parte è divisa in tre capitoli: il primo affronta l'applicazione al metodo, il secondo l'applicazione alla morale, il terzo l'applicazione al diritto. È in questa parte che Gabelli estende il metodo sperimentale delle scienze fisiche all'ambito delle scienze morali.

Nel primo capitolo egli presenta alcuni aspetti del metodo sperimentale: l'esperienza, il fatto, la legge, osservare, esaminare, sperimentare, toccare con mano. È in questo capitolo che Gabelli riporta un passo di Ardigò nel quale egli presenta in modo critico il metodo dei «metafisici», opposto a quello sperimentale⁴¹. Nell'applicazione di quest'ultimo alle scienze morali Gabelli dimostra consapevolezza della relatività delle conclusioni e sottolinea l'opportunità di abbandonare i principi a priori. Nel secondo capitolo egli esplicita, da un punto di vista storico e in relazione al tema dell'educazione, la «morale scientifica»⁴² in quanto separata dalla religione e legata al principio utilitaristico. Il terzo capitolo indaga le modificazioni che si producono nella filosofia del diritto in quanto essa viene dedotta dall'esperienza. Attraverso un esame della genesi del diritto penale, civile e costituzionale, Gabelli esplicita la sua concezione del diritto secondo la visione utilitaristica e mostra che esso può dirsi scienza solo seguendo la via del metodo sperimentale⁴³.

Nel Riepilogo Gabelli riprende i contenuti del libro sottolineando l'unità delle scienze morali, simile a quella delle scienze fisiche, e rilevando che si tratta di un'unità

33 USM, pp. 2-5.

34 G. Piaia, *Aristide Gabelli nel positivismo italiano*, cit., p. 24.

35 *Ivi*, p. 25.

36 R. Tisato, *Introduzione*, cit., p. XXXII.

37 *Ivi*, p. XXXV.

38 USM, p. 139. Sul tema della libertà e sull'utilitarismo cfr. R. Tisato, *Introduzione*, cit., pp. XXXIII-XXXIV; G. Flores D'Arcais, *La pedagogia del positivismo italiano*, cit., p. 26ss.

39 R. Tisato, *Introduzione*, cit., p. XXXV.

40 USM, p. 153.

41 USM, p. 156. Sui rapporti tra Gabelli e Ardigò cfr. C. Callegari, *Giovanni Marchesini e Aristide Gabelli*, cit., p. 118.

42 USM, p. 201.

43 Sul pensiero giuridico di Gabelli cfr. M.A. Di Paolo, *I molteplici interessi di studio di Aristide Gabelli*, cit., pp. 166-168.

oggettiva per cui «le medesime verità differentemente applicate diventano la logica, la morale, il diritto, la politica, l'educazione»⁴⁴.

La «coscienza metodica»⁴⁵ del positivismo metodologico di Gabelli costituisce il nucleo teorico che consente l'estensione del metodo sperimentale all'ambito delle scienze morali, pur nella consapevolezza della differenza tra i due ambiti scientifici⁴⁶. Questa estensione porta Gabelli sia a evidenziare i pregi dei metodi quantitativo-sperimentali, come la statistica⁴⁷, nell'ambito delle scienze morali, sia ad applicarli praticamente, ad esempio in molte sue indagini ministeriali⁴⁸. Egli ritiene che la statistica sia uno strumento utile non solo in campo pedagogico-educativo, ma anche giuridico e

politico⁴⁹. La «coscienza metodica» costituisce nel contempo il nucleo teorico con cui Gabelli "interpreta" il suo tempo⁵⁰. Nell'ambito di questa interpretazione si può collocare la sua concezione dei prodotti tecnologici⁵¹, a cui fa riferimento nel primo capitolo in relazione al tema dell'amor di sé: essi sono visti come espressione dell'«ingegno umano», che suscita un «sentimento» di «ammirazione» ma che è ridimensionato dai «fenomeni» della «natura»⁵².

Un'ulteriore operazione nella ricerca della *struttura* dell'opera e del suo *che cosa* è la presentazione dell'Indice dei nomi, che consente di «gettare uno sguardo sugli autori»⁵³ cui Gabelli fa riferimento (edizione 1871).

Addisson ⁵⁴ , 94	Lange G., 26
Alberto Magno, 165	Laplace P.-S., 167n, 170
Alcabizio, 165	La Rochefoucauld F. de, 145
Alessandro Magno, 75	Leibniz G.W., 47, 48
Ardigò R., 156	Littré M.-P.-E., 170
Aretino P., 207	Luigi XI, 271
Aristide, 135, 137, 138	Machiavelli N., 170
Aristotele, 82, 165	Malthus T.R., 175, 176, 177, 178
Blair U., 27	Manzoni A., 164
Borsari L., 257	Mill J.S., 170
Cardano G., 165	Newton I., 86
Channing W.E., 188	Omero, 132n, 271
Chateaubriand F.-R. de, 41	Pascal B., 42, 50, 74
Cicerone M.T., 82, 140n, 152	Plinio S.G., 165
Comte A., 164, 170	Prévost-Paradol L.-A., 144, 300
Copernico N., 86	Quetelet L.A.J., 170
Della Porta G., 165	Rémusat C.-F.-M. de, 42
Diogene di Sinope, 75	Renan J.E., 170
Frank A., 1	Savigny F.C. von, 169
Galilei G., 33, 35, 74, 86, 161, 166n, 254	Say J.-B., 176, 177, 178
Garnier A., 144	Schiller F., 39
Gervinus G., 270	Simon J., 78
Gesù Cristo, 205, 206	Socrate, 144
Goethe J.W., 110	Strauss D.F., 169
Humboldt K.W. von, 110	Taine H.-A., 170
Janet P.A.R., 85n	Tassoni A., 166n
Jouffroy T.-S., 36, 39, 40, 62, 117	Temistocle, 135, 137
Kant I., 105n, 106n	Vacherot E., 170
Lagrange J.-L., 110	Villari P., 162, 167

44 USM, p. 303.

45 F. Cambi, *Gabelli e il Positivismo metodologico*, cit., pp. 45ss.

46 *Ivi*, pp. 48-49.

47 A. Gabelli, *Gli scettici della statistica*, «Archivio di Statistica», a. II, vol. I, Roma, Tip. Elzeviriana, luglio 1877.

48 Cfr. M.A. Di Paolo, *I molteplici interessi di studio di Aristide Gabelli*, pp. 165-166, 173, 175-176.

49 *Ivi*, p. 166.

Un ultimo contributo sono le parole con cui Flores D'Arcais spiega il motivo del suo «incontro» con Gabelli.

Ma l'interesse più specifico si precisò (e questo è stato forse il motivo dell'incontro con il Gabelli) proprio in ordine al rapporto più ampio ... tra la realtà effettuale e gli ideali, i valori dell'educazione ... La prospettiva mi si presentava sempre, in qualche modo, come un qualcosa che travalicava il fatto, e cioè che andava oltre, onde mi pareva che il positivismo avesse una

specie di esigenza di trascendimento della concretezza fattuale, di quella concretezza che le stesse leggi positivistiche, che dovevano guidare la educazione, sembravano invece imporre. Ecco: questa è stata la motivazione prima che mi ha portato a chiedermi: "vediamo, a cominciare da Gabelli (che indubbiamente è stato tra i positivisti quello che maggiormente ha vissuto l'esperienza educativa, e che si è messo di fronte ai problemi concreti della vita scolastica), come questo rapporto è stato vissuto".⁵⁵

50 USM, p. 2.


51 Sulla rilevanza del tema della tecnica in relazione alla pedagogia e al «post umano», cfr. F. Frabboni – F. Pinto Minerva (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Gius. Laterza e Figli, pp. 82-135, 197-209. Cfr. inoltre: G. Reale (2013). *Salvare la scuola nell'era digitale*. Brescia: La Scuola; E. Severino (2012). *Educare al pensiero*. Brescia: La Scuola; U. Margiotta (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Edizioni Pensa MultiMedia, pp. 295-341; A. Canavaro (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Centro Studi Erickson, pp. 67-84.

52 USM, pp. 13ss.

53 G. Piaia, *Aristide Gabelli nel positivismo italiano*, cit., p. 25. Lo sguardo sugli autori citati consente di delineare il quadro culturale di riferimento, anche in relazione all'apporto della tradizione spiritualistica: «L'immagine del "positivista" Gabelli risulta arricchita da questo intreccio di letture ed influenze, di cui è possibile cogliere la trama nell'*Uomo e le scienze morali*», *ivi*, pp. 25-28, part. p. 28.

54 «Ardisson» nell'edizione del 1915.

55 G. Flores D'Arcais, *Il mio "incontro" con Aristide Gabelli*, in F. De Vivo – P. Zamperlin, *Nuovi contributi allo studio di Aristide Gabelli*, cit., pp. 3-5, part. p. 4.



Jaakko Virkkunen, Denise Shelley Newnham

The Change Laboratory.

A tool for Collaborative Development of Work and Education¹

Daniele Morselli

Università Ca' Foscari di Venezia
daniele.morselli@unive.it

Reviews

Come si organizza un Change Laboratory? Quali sono le operazioni preliminari? Quanti partecipanti? Che tipo di materiali mirror utilizzare per promuovere discussione ed apprendimento espansivo? Si tratta di un complemento indispensabile e la fonte più aggiornata fonte della letteratura sul Change Laboratory, un tipo di intervento formativo all'interno della teoria storico culturale dell'Attività per lo sviluppo collaborativo dell'organizzazione che genera innovazione e cambio di pratiche. Il libro è scritto da due autori: Jaakko Virkkunen, senior professor presso CRADLE, il Centro per la ricerca sulla teoria dell'Attività all'Università di Helsinki. Virkkunen è il maggior contribuente teorico del Change Laboratory. Il secondo autore è Denise Shelley Newnham, sud africana, ricercatore e lettore all'Università di Ginevra, che ha utilizzato la metodologia in vari contesti soprattutto come mezzo di *empowerment* di popolazioni svantaggiate.

Le sfide di apprendimento nelle organizzazioni sia pubbliche che private sono cambiate negli ultimi decenni: i cicli di vita di interi prodotti, produzioni e concetti di business stanno rapidamente diventando più brevi. Esiste dunque un bisogno crescente di soddisfare bisogni sociali in modi nuovi che permettano di uscire da concetti e forme organizzative tradizionali. Questi cambiamenti non possono essere effettuati

attraverso la mera ottimizzazione tecnica, miglioramenti isolati, o individui che apprendono il modo isolato come migliorare i propri comportamenti organizzativi. Al contrario, i cambiamenti richiedono apprendimento e sviluppo che riguardano l'intera idea e struttura dell'attività.

Come spiegano gli Autori nella prefazione (p. XIX), lo scopo del volume è quello di fornire una descrizione di base del metodo per ricercatori e sviluppatori che lo desiderino applicare nello sviluppo dell'attività lavorativa. Lo scopo non è semplice come sembrerebbe per due ordini di motivi. Primo, il Change Laboratory non è un metodo standardizzato che può essere applicato come un algoritmo; al contrario, questi deve essere applicato ad ogni singolo caso con creatività, ed il successo dell'intervento formativo è garantito solo avendo come punto di riferimento la teoria sottostante il modello. In secondo luogo, la formazione al Laboratorio di Cambiamento ha mostrato come il significato e la rilevanza di molti dei suoi concetti diventino perspicui solo quando si pianifica e si prepara un Change Laboratory 'in carne ed ossa'. Per queste ragioni gli Autori includono una rivista estensiva della teoria sottostante e forniscono una serie di esempi di soluzioni applicate durante il dispiegarsi dei Change Laboratory. Vengono inoltre descritti tre laboratori in tre diversi contesti: una scuola, un'unità di chirurgia di

1 Virkkunen, J. and Shelley Newnham, D. (2013). *The Change Laboratory. A tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 269.

un ospedale universitario, ed un'azienda che fornisce sistemi d'automazione all'industria. Questi laboratori non sono stati scelti con lo scopo di assurgere a modelli prototipici o esempi a cui rifarsi, ma per dare la possibilità di discutere concretamente i problemi incontrati nell'applicazione dei principi e degli strumenti concettuali della metodologia.

Vi sono purtuttavia limiti di utilizzo, dato che il Laboratorio di Cambiamento può essere applicato in quei contesti dove i partecipanti possono sentirsi a proprio agio e manifestare liberamente la propria opinione, avendo pure il permesso di sperimentare nuovi modelli di comportamento durante l'attività lavorativa. Non si deve dimenticare che il laboratorio è stato messo a punto in Finlandia, una società orizzontale ove le gerarchie sono sentite come meno pervasive, e dove è meno presente la dicotomia management che progetta l'attività e lavoratori che eseguono. È purtuttavia vero che le nuove forme di lavoro prevedono sempre più la partecipazione attiva di tutti gli stakeholders dell'attività, inclusi clienti e lavoratori. Il laboratorio si basa proprio sulla discussione generata dall'incontro di diversi punti di vista e dai problemi organizzativi sentiti come importanti per l'organizzazione ed i suoi componenti. La dialettica del laboratorio genera una nuova idea dell'attività lavorativa in forma di cellula germinale che viene poi arricchita, messa in pratica e calibrata al contesto coi necessari aggiustamenti in itinere, per poi eventualmente essere generalizzata all'intera organizzazione. Si tratta quindi di un laboratorio che ha l'intenzione di generare apprendimento espansivo, cioè una espansione del sistema di attività attraverso un'ambiziosa trasformazione del suo oggetto. La metodologia richiede ai partecipanti di mostrare consapevolezza riflessiva, partecipazione attiva, coinvolgimento e pure presa di rischi. Sia i partecipanti che il ricercatore sono portati fuori dai loro pattern abituali di comportamento verso domini sconosciuti che richiedono e permettono soluzioni creative. Oltre ad attraversare la linea di demarcazione tra il mondo della ricerca e quello dell'attività pratica, il metodo spesso necessita dell'attraversamento dei confini disciplinari e professionali nell'area nel quale è applicato.

L'introduzione del libro è curata da Yrjö Engeström, il teorizzatore della terza generazione della teoria dell'attività, famoso per il suo triangolo esposto per la prima volta

nella sua tesi di dottorato *Learning by Expanding* (1987). Secondo l'Autore, una metodologia formativa ed interventista – così come il Laboratorio di Cambiamento, è necessitata ed utile per tre ragioni. La prima è che tutte le ricerche intervengono, dato che non possiamo stare al di fuori della nostra ricerca. Risulta allora utile studiare come la nostra azione e pratiche di ricerca interagiscono con quelle dei soggetti che studiamo. Secondo, gli interventi hanno luogo in ogni caso: ogni sistema di attività umana o organizzazione è bombardata con interventi sia deliberati che incidentali sia da dentro che dal di fuori. Come ricercatori o formatori dovremmo quindi smettere di pensare che stiamo contaminando la realtà studiata. Terzo, intervenendo in modo deliberato e con metodo possiamo guadagnare conoscenza su quello che è possibile fare all'interno di un'organizzazione.

Il primo capitolo descrive i cambiamenti nell'economia e nei posti di lavoro che hanno portato al bisogno di nuovi tipi di apprendimento e nuovi strumenti di sviluppo organizzativo attraverso cui un tale apprendimento possa essere supportato. Si discute inoltre della differenza tra il Laboratorio di Cambiamenti ed altre forme di interventi di sviluppo delle attività lavorative. Il secondo capitolo dà al lettore una panoramica del Laboratorio senza però entrare nel dettaglio nella parte teorica, che è sviluppata nel terzo capitolo. Quest'ultimo capitolo fornisce una prospettiva storica – sempre molto importante nella Teoria dell'Attività – del Change Laboratory, che si origina alla fine degli anni '90 a partire dalla più ampia metodologia chiamata *Developmental Work Research*. Il quarto capitolo spiega come si pianifica una sessione di intervento ed i processi sottostanti. Alla fine del capitolo sono presentati i tre *case study* presentati nei capitoli seguenti. Il capitolo sei illustra un Laboratorio applicato in una scuola del Botswana; il progetto è stato portato avanti all'interno di un progetto più ampio che si concentrava sull'utilizzo del computer a scuola. Il settimo capitolo presenta un Change Laboratory specifico per l'organizzazione delle attività chirurgiche nell'unità centrale di chirurgia presso l'ospedale dell'Università di Oulu nella Finlandia del nord. Si tratta certo di uno dei laboratori più indagati e su cui sono stati scritti diversi articoli. Questo capitolo è occasione per discutere della relazione fra il Change Laboratory ed il cambiamento del management

nelle organizzazioni. L'ottavo capitolo presenta invece un Laboratorio di Attraversamento dei Confini (*boundary crossing laboratory*), una variante del Laboratorio di Cambiamento ove i professionisti di due sistemi di attività si incontrano per discutere delle questioni 'ai confini' delle loro organizzazioni. I laboratori hanno riguardato una nuova attività all'interno di Metso Automation, un'azienda internazionale di sistemi di automazione industriale, nello specifico l'ottimizzazione automatizzata dei processi di produzione della polpa di frutta. Lo stesso capitolo discute la natura specifica dei Change Laboratory che si focalizzano sull'attraversamento dei confini tra diverse attività, ed il ruolo dei laboratori nello sviluppo del lavoro nella cosiddetta modalità *co-configuration*. Nel capitolo nove i tre casi vengono confrontati e si sintetizzano le particolari prospettive da cui guardare i laboratori. Il decimo ed ultimo capitolo mostra la fase corrente e le prospettive future della ricer-

ca basata sul Change Laboratory ed attività di sviluppo. Nello stesso si fornisce un'analisi scientifica dei processi di apprendimento espansivo durante i tre *case study*.

Si tratta di un libro molto denso, di non facilissima lettura anche per chi già ha un'idea del Change Laboratory, ed i caratteri piccoli con cui è stampato non aiutano nello scopo. Tuttavia, esso riassume la letteratura sul tema, ed in più è ricco di schede con esempi pratici, estratti di conversazioni, fotografie, e schemi che aiutano a comprendere meglio sia la teoria che l'implementazione del Laboratorio di Cambiamento. Nell'appendice vengono addirittura forniti dei moduli per pianificare le singole sessioni. Trattandosi del contributo più recente e comprensivo sul tema, è complemento indispensabile per chi voglia provare ad utilizzare la suddetta metodologia per il cambiamento organizzativo e l'innovazione; per questo ne auspica una traduzione nella nostra lingua al più presto.



Terttu Tuomi-Gröhn, Yrjö Engeström (Eds.) Tra scuola e lavoro. Studi sul transfer e attraversamento di confini¹

Gabriella Vitale

Università Ca' Foscari di Venezia

gabriella.vitale@unive.it

Nel novembre 2013 esce in lingua italiana, a cura di Anna Maria Ajello e Annalisa Sannino, *Between School and Work, New perspectives on Transfer and Boundary crossing*, edito per la prima volta nel 2003 in lingua inglese. Con l'esclusione di alcuni capitoli presenti nel testo originale e omessi in questa edizione, questo testo, a dieci anni di distanza dalla sua pubblicazione originale, mostra tutta la sua attualità, per i temi trattati, ed offre strumenti di ricerca stimolanti e di assoluto valore in campo formativo, che aprono piste di indagini estremamente fertili.

La prospettiva da cui prendono corpo le ricerche presentate è quella della Teoria dell'Attività, rielaborata e sviluppata da Engeström e i suoi collaboratori, a partire dalla psicologia culturale di origine vygotskiana e le successive elaborazioni della scuola sovietica.

In questa cornice l'attraversamento dei confini tra scuola e lavoro è l'oggetto di osservazione e ricerca per comprendere l'apprendimento, come risultato del funzionamento e del cambiamento nell'interazione tra sistemi complessi.

L'apprendimento, in altre parole, è studiato come parte di pratiche sociali. Tale approccio, secondo le parole di uno degli autori "consente lo studio di come sono strutturati gli eventi di apprendimento, che cosa consentono le varie attività e in generale quali strumenti di apprendimento sono accessibili nella società, poiché non esiste un processo di apprendimento di per sé che è

identico nei vari contesti e che può essere studiato nella sua forma pura".

Ciò implica che ad essere studiati sono gli scambi che intercorrono tra e negli individui e la collettività.

Il volume riporta sette contributi, che fanno riferimento ai risultati di ricerche attuate in ambiti formativi molto diversi tra loro, preceduti da un capitolo introduttivo dello stesso Engeström più una riflessione conclusiva e (soltanto in questa versione italiana) da un'introduzione curata da Ajello e Sannino.

Ajello e Sannino mostrano l'attualità di questi studi nel quadro italiano, in un momento di transizione in cui si cerca di comprendere come sviluppare e rendere efficace il sistema della formazione professionale e dell'apprendistato in particolare, quest'ultimo attraversato da una grande crisi (a partire dalla sua stessa definizione legislativa ma anche nella sua dimensione attuativa nel rapporto con il mondo dell'impresa) ma anche con grandi potenzialità.

Se consideriamo l'accento dato, in dimensione europea, all'acquisizione di competenze chiave per svolgere un ruolo di cittadinanza attiva e consapevole che promuova e sostenga lo sviluppo della società, e il conseguentemente riconoscimento delle componenti di apprendimento non formali ed informali che vanno a comporre il patrimonio di un soggetto, questo libro si inserisce con un ventaglio di riflessioni e ricerche che confermano il superamento di una visio-

1 Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. (Eds.) (2003). *Between School and Work, New perspectives on Transfer and Boundary crossing*. Bringley, UK: Emerald, pp. 333. Tr. it. (2013), a cura di Anna Maria Ajello e Annalisa Sannino, *Tra scuola e lavoro. Studi sul transfer e attraversamento di confini*. Bologna: il Mulino, pp. 328.

ne tradizionale e radicata della divisione tra la teoria (che si apprende a scuola) e la pratica (che si svolge nei luoghi di lavoro e di vita). L'expertise di un soggetto si accresce in una prospettiva multidimensionale, in più contesti ed in parallelo, non una semplice traduzione di ciò che è appreso a scuola e tradotto e trasposto in altri contesti.

I molti interrogativi che, in tutto il 900, gli studi sul transfer di apprendimento hanno lasciato non risolti, vengono superati da una prospettiva che abbandona l'idea di transfer individuale e soggettivo per approdare alla comprensione di come l'apprendimento venga costruito in una dimensione plurale e condivisa. Gli studenti di oggi e di domani sono soggetti esperti che si muovono tra contesti di attività paralleli e molteplici, negoziando e combinando regole, conoscenze e modelli di interazione spesso radicalmente diversi tra loro da cui far emergere soluzioni e prospettive nuove.

Tuomi-Gröhn e Engeström con il loro excursus storico sugli approcci al transfer di apprendimento evidenziano questo cambiamento: dall'analisi degli esordi, quelli di Thorndike sul transfer degli elementi identici e i successivi di Judd sul transfer di principi generali, i due autori approdano a una revisione critica delle più recenti posizioni, quelle che ricadono sotto l'etichetta "cognitivista-costruttivista" e quelle che fanno riferimento all'apprendimento situato.

Una nuova unità di analisi si fa strada all'interno dell'approccio socio-culturale e della teoria dell'attività che non riguarda più l'individuo bensì sistemi collettivi poiché le persone sono coinvolte in molteplici compiti simultanei e in molteplici comunità di pratiche.

Con il suo lavoro Beach sviluppa ulteriormente questo aspetto affrontando criticamente il modo in cui gli approcci precedenti al transfer hanno concettualizzato la generalizzazione della conoscenza individuale attraverso contesti come il trasferire qualcosa da un luogo a un altro. L'apprendimento va letto piuttosto come cambiamento che può essere interno all'individuo, all'attività o a entrambi.

Attraverso il concetto di *transizioni sequenziali*, che possono essere laterali, collaterali, inclusive e di mediazione, Beach spiega come avviene la *propagazione di conoscenza* e le strategie di attraversamento dei confini interorganizzativi.

Guile e Young calano la riflessione sul transfer all'interno del sistema dell'istruzione

professionale: guardando ai recenti cambiamenti nell'organizzazione del lavoro, ai nuovi tipi di abilità richieste nel mondo del lavoro e infine al modo in cui i giovani stessi costruiscono le proprie conoscenze, suggeriscono che è necessario pensare a un nuovo curriculum nella formazione.

Il loro discorso ruota su quattro nodi fondamentali: la riconcettualizzazione di transfer come transizione; l'importanza di riconoscere al contesto il ruolo di organizzatore di significato e coerenza di un apprendimento; la distinzione tra conoscenza tacita, situata e codificata come base per un nuovo curriculum.

L'interessante ricerca di Tuomi-Gröhn sul praticantato nell'assistenza infermieristica descrive e valuta il tentativo di produrre un *transfer di sviluppo* grazie all'attraversamento di confini che si genera nell'incontro tra scuola per infermieri e contesto di lavoro dove viene inserito l'infermiere tirocinante. Lo studio illustra e discute i motivi di successo e di insuccesso di tre differenti esperienze ed evidenzia come non sempre a parità di condizioni avvenga la creazione di nuova conoscenza e il cambiamento. Lo strumento del praticantato, che è pensato con lo scopo di creare un team collaborativo tra soggetti della scuola e soggetti del mondo del lavoro, di confrontare le conoscenze di studio e le esperienze di lavoro in maniera fertile, di promuovere reti e attraversamento di confini al di fuori del gruppo, di trovare nuova conoscenza e creare nuove pratiche frutto dell'incontro, può esitare in risultati tra molto diversi.

Ciò che possiamo trarne è che la progettazione di stages, tirocini, esperienze formative per i ragazzi all'interno dei loro percorsi formativi deve tenere in considerazione le variabili che entrano in gioco nel loro effettivo svolgimento.

La ricerca di Lambert sulla formazione professionale dell'insegnante aggiunge un nuovo e importante tassello al concetto di apprendimento: non soltanto l'apprendimento è molto più che un riciclaggio, una trasposizione, di abilità e conoscenze disponibili, ma può avvenire nella stessa fase di analisi e sviluppo del lavoro: chi apprende contribuisce all'analisi delle pratiche quotidiane e al loro cambiamento come mezzi per sviluppare conoscenza.

Così l'*atelier dell'apprendimento*, dove studenti presentano i loro progetti ai docenti e a professionisti dell'assistenza sanitaria e del welfare, diviene uno strumento per pro-

muovere lo sviluppo di conoscenza non solo a livello individuale ma anche collettivo delle diverse organizzazioni che vi prendono parte.

Sannino, Trognon e Dessagne documentano un'esperienza di apprendimento produttivo nella pratica, all'interno del dispositivo di *Formation en Alternance*, previsto dal sistema legislativo francese per coloro che stanno studiando per imparare un mestiere.

Il lavoro, che ha il pregio di illustrare anche nel dettaglio le fasi dell'indagine e lo strumento elettivo adottato, la *Logica Interlocutoria*, con cui viene svolta un'analisi della conversazione intercorsa tra tutor e apprendista, racconta la cooperazione e la comunicazione durante l'apprendimento dell'uso del martello pneumatico.

Ciò che emerge è che attività discorsive e manuali sono intimamente connesse tra loro nel processo di apprendimento, la trasmissione della conoscenza è condotta in parallelo a livello manuale e discorsivo, e le attività pratiche sono formulate, valutate e spiegate mentre si verificano. Inoltre, pur trattandosi di un compito di conoscenza piuttosto specifico e limitato, le conversazioni trattano un insieme più ampio e rilevante e si riferiscono a questioni riguardanti l'organizzazione, l'autonomia e altre dimensioni in gioco.

Nell'ultimo capitolo Ludvigsen, Havnes e Lahn mostrano la complessità dell'apprendimento per un gruppo di ingegneri tecnico-commerciali sul luogo di lavoro e il processo attraverso cui imparano una gamma di abilità che riguardano la relazione con i clienti dell'azienda di appartenenza, il modo di muoversi tra la logica della propria organizzazione e quella del potenziale cliente e come ciò li porti volta per volta a progettare offerte e soluzioni per i clienti sempre diversificate, che divengono un oggetto che si situa ai confini interorganizzativi tra i partner che stanno negoziando.

Ciò che fa di questi ingegneri degli esperti competenti affonda nei propri percorsi di studio (ciò che hanno appreso all'università) ma non dipende da questi e se ne distanzia: una buona performance è il risultato di come ognuno di loro combina standardizzazione e flessibilità, per produrre un'offerta appetibile e costruita sui criteri rilevanti nel contesto. Si tratta di un uso della conoscenza che viene negoziato continuamente nelle pratiche.

Il capitolo conclusivo di Roger Säljö è un contributo critico che arricchisce questo testo soffermandosi su questioni che rimango-

no aperte: ci ricorda che, se è necessario ed inevitabile oggi guardare ai legami tra scuola e mondo del lavoro, bisogna però uscire dall'inutile retorica che vuole la scuola come incapace di preparare alla vita e al lavoro.

Il rischio di cadere in una dimensione ideologica riguardo alla natura delle opportunità di apprendimento offerte anche in altri sistemi di attività effettivamente c'è: se da un lato è necessario superare definitivamente un'idea di apprendimento antiquata e fuorviante, quella che vuole prima i saperi e poi il saper fare in una logica di sviluppo lineare e consequenziale, dall'altro è rischioso assumere come dato che le pratiche lavorative possano servire come criterio per valide pratiche di apprendimento.

Questo tema, che quotidianamente emerge nel dibattito nazionale sulla funzione e sull'attualità della scuola (ma a quanto pare è un dato condiviso anche oltralpe), svilisce la funzione di quest'ultima e la lascia ai margini, giustificandone per certi versi il fallimento ed anche il disinvestimento dei suoi stessi operatori, oltre che dei ragazzi.

L'apprendimento ha un valore in sé, anche quello che non è finalizzato ad uno scopo specifico e non esita nel mondo del lavoro. Lo studio di come sistemi di attività diversi contribuiscano alla creazione di nuova conoscenza ha un valore indiscutibile per la ricerca, poiché offre nuovi elementi per riflettere sul concetto di apprendimento generativo e nuovi strumenti per comprenderne la natura e come svilupparlo.

È compito della ricerca capire come questo apprendimento generativo avvenga o può avvenire nella scuola; ancora oggi la scuola è il luogo dove i giovani passano una parte consistente della propria esistenza, a cui viene delegata una funzione formativa, pur nella condivisione/competizione di questa funzione con altri.

L'esperienza che fanno tra le sue pareti deve avere valore e deve tradursi in qualcosa di significativo per loro stessi, che sia spendibile ma anche strutturante per i giovani, senza ridurre la scuola a una versione in piccolo della società, un laboratorio di riproduzione in scala ridotta della vita reale.

La sfida della scuola è oggi quella di strutturare percorsi e ambienti di apprendimento che accrescano la capacità dei giovani di costruire nuova conoscenza e finalizzarla al raggiungimento di scopi, tanto propri quanto della comunità in cui vivono, dotandola di senso. E questo libro offre numerosi spunti in tal senso.



Martha Nussbaum, Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil¹

Andrea Strano

Università Ca' Foscari di Venezia
andrea.strano@unive.it

Creare capacità è un'opera di Martha Nussbaum,² pubblicata in Italia nel 2012 e dedicata a tutti i membri della *Human Development and Capability Association* (HDCA). Questo testo, infatti, si inserisce nella più ampia opera di studio e di ricerca della HDCA³. Tale associazione, cercando di oltrepassare certe sterili dicotomie che affollano tutt'oggi il mondo accademico (separazione fra le discipline, fra teoria e pratica, fra i più vecchi e i più giovani, fra regioni e nazioni), mira a richiamare l'attenzione sulla possibilità di perseguire un nuovo e di-

verso paradigma per lo sviluppo dell'uomo, paradigma decisamente alternativo agli attuali imperanti modelli economici e di politiche pubbliche, noto come "Approccio delle capacità" o *Human Development approach*⁴. *Creare capacità* vuole rivolgersi a tutti, non soltanto alla comunità accademica e dei *policy maker*, bensì al più vasto pubblico possibile, con una precisa speranza: «voi, lettori di questo libro, sarete gli autori del prossimo capitolo di questa storia dello sviluppo umano» (p. 177)⁵. Il libro della Nussbaum, dunque, attraverso i suoi otto capi-

- 1 Nussbaum, M. (). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 256. Tr. it. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino, pp. 224.
- 2 Breve nota sull'autrice. Martha Nussbaum è una filosofa statunitense, studiosa di filosofia greca e romana e di filosofia politica ed etica. Dopo aver insegnato all'Università di Harvard e alla Brown University, è oggi docente all'Università di Chicago, dove insegna *Law and Ethics* (cattedra che include impieghi al *Philosophy Department*, alla *Law School* e alla *Divinity School*). Sin dal 1993 ha collaborato con il premio Nobel indiano Amartya Sen allo sviluppo del *Capability approach* e nel 2004, assieme a Sen, ha fondato la *Human Development and Capability Association*. È membro del *Committee on Southern Asian Studies* e membro esterno dello *Human Rights Program*. Tra le sue pubblicazioni più importanti: *Diventare persone* (il Mulino, 2001), *Giustizia sociale e dignità umana* (il Mulino, 2002), *Le nuove frontiere della giustizia* (il Mulino, 2007), *L'intelligenza delle emozioni* (il Mulino, 2009), *La fragilità del bene* (il Mulino, 2011), *Non per profitto* (il Mulino, 2011).
- 3 La HDCA è stata fondata nel 2004 dalla stessa Nussbaum e dal premio Nobel Amartya Sen. L'associazione è aperta a chiunque desideri farne parte, sposando la sua nuova visione di sviluppo umano.
- 4 La Nussbaum afferma di prediligere la prima definizione, "Approccio delle capacità", poiché dichiara di essere interessata anzitutto al concetto di "capacità", nell'accezione che tra poco andremo a chiarire.
- 5 I precursori dei lavori della HDCA possono essere rintracciati negli *Human Development Reports del Development Programme* delle Nazioni Unite (UNDP), cioè i rapporti voluti dall'ONU, pubblicati a partire dal 1990, per raccogliere dati ed evidenze nei diversi settori riguardanti il nuovo paradigma dello sviluppo umano. In questo senso, è ormai da oltre vent'anni che si sta sviluppando in tutto il mondo una specifica letteratura per la ricerca in grado di supportare e potenziare l'approccio delle capacità.

toli, l'introduzione, la conclusione e un'interessante appendice finale – in cui si elaborano delle precisazioni e dei chiarimenti rispetto ai pensieri dell'economista James Heckman e di Amartya Sen –, cerca di ribaltare il discorso degli economisti e dei politici che hanno forgiato il nostro attuale sistema di sviluppo, poiché si tratta di un discorso che ha distorto la realtà: pensare che la qualità della vita di una nazione migliori soltanto nel momento in cui aumenta la sua ricchezza economica (letta attraverso l'innalzamento della percentuale pro-capite del Prodotto Interno Lordo – PIL), senza badare minimamente al livello effettivo di vita dei suoi abitanti rispetto a molte altre dimensioni legate al concreto vivere, significa, appunto, guardare il mondo e la realtà con una lente troppo piccola per poterli comprendere veramente. L'approccio delle capacità vuole rappresentare una forte alternativa, vuole essere la leva su cui fare perno per dare una svolta al cammino del pianeta, semplicemente traendo forza da due domande basilari: cosa sono effettivamente in grado di essere e di fare le persone? Quali sono le reali opportunità a loro disposizione? L'approccio delle capacità, spiega l'autrice, appare in grado di rispondere a questi interrogativi e di farsi "teoria dell'azione" per la costruzione di politiche nuove a sostegno delle persone "in carne ed ossa". Rispetto alle teorie dominanti (tra cui l'approccio del PIL, quello utilitaristico, quello delle risorse e dei beni primari di John Rawls, ecc.) che hanno condotto il mondo a tali livelli di sbilanciamento e di ingiustizia, l'approccio delle capacità sembra essere, a detta dell'autrice, la "contro-teoria" di cui abbiamo urgente bisogno.

La Nussbaum comincia il suo ragionamento raccontando la storia di Vasanti, una donna sulla trentina dello Stato del Gujarat (India nordoccidentale), la quale era riuscita (molto fortunatamente per una donna del suo popolo) a separarsi dal marito alcolizzato che la maltrattava e la violentava, ed era entrata a fare parte della SEWA (*Self-Employed Women's Association*: organizzazione non governativa in aiuto alle donne pove-

re). La Nussbaum si domanda quale potrebbe essere il più valido approccio teorico per comprendere i tratti principali della situazione di Vasanti e, quindi, per giungere a individuare strategie di cambiamento. L'autrice trova la risposta nell'approccio delle capacità, poiché esso è in grado di addentrarsi in diverse dimensioni del vivere concreto, quali la longevità, la salute, l'educazione, la facoltà di proteggere la propria integrità corporea, la possibilità per i lavoratori di godere di relazioni di pari opportunità, le libertà politiche e religiose. L'approccio delle capacità concepisce tutte queste dimensioni in termini di opportunità e di libertà di scelta e di azione, permettendo una più profonda comprensione della complessità. Gli approcci teorici dominanti, invece, ad esempio, non permetterebbero di comprendere le ragioni dell'incapacità di Vasanti di godere dei frutti dell'attuale prosperità della sua Regione. Dunque, «quello di cui c'è bisogno è [...] un approccio teorico che definisca l'acquisizione nei termini delle opportunità che si offrono ad ogni persona. È bene che un tale approccio parta dal basso, osservando le vicende concrete e il significato dei cambiamenti nelle politiche pubbliche per le persone reali» (p. 23).

La Nussbaum, prima di addentrarsi nella spiegazione dell'approccio delle capacità secondo la sua concezione, desidera compiere un riconoscimento al cofondatore della HDCA, Amartya Sen, attribuendogli una responsabilità intellettuale di primo piano nell'elaborazione del nuovo approccio. Tuttavia (e soprattutto nel quarto capitolo e nell'appendice finale) l'autrice desidera anche realizzare alcuni chiarimenti sulle differenze tra la sua visione e la visione di Sen, facendo notare come le loro stesse provenienze accademiche siano differenti (lei una filosofa, lui un economista), ma affermando che l'approccio della capacità scaturisce proprio dalla fruttuosa collaborazione tra queste discipline. Uno dei principali punti di distanza tra i due autori (oltre alle differenti concezioni e declinazioni dei concetti di "capacità" per la Nussbaum e di "capacitazione" per Sen⁶) risie-

6 Sen distingue tra "funzionamenti" (*functionings*) e "capacitazioni" (*capabilities*), descrivendo i funzionamenti come stati di essere o di fare cui gli individui attribuiscono valore, mentre le capacitazioni come l'insieme delle opportunità di scelta tra opzioni alternative di cui una persona dispone, congiunto alla sua capacità di fruirne effettivamente. Nell'approccio delle capacitazioni il vantaggio individuale è valutato in base alla «capacità che ciascuno ha

de nell'idea di libertà, poiché la concezione di libertà che sviluppa la Nussbaum è di tipo politico, mentre quella di Sen è una concezione comprensiva del benessere e dell'*agency*: la concezione politica è interessata al buon governo (in una prospettiva di liberalismo politico) e sviluppa maggiormente la dimensione normativa, mentre la concezione di Sen guarda soprattutto alla realizzazione personale attraverso un approccio comparativo.

Focalizzandoci sulla filosofa americana, il nucleo generativo del suo approccio risiede nella chiara e forte affermazione dell'uguale dignità di tutti gli esseri umani, senza distinzione alcuna, considerando ogni persona come un fine e chiedendosi quali opportunità le siano effettivamente disponibili. È un approccio incentrato sulla libertà e sulla scelta, che punta al potere di definizione di sé, rispettando la pluralità e la diversità delle qualità e dei talenti. Si preoccupa delle disuguaglianze e delle ingiustizie sociali (Nussbaum, 2001) e si impegna a dialogare con i governi e con le istituzioni per la progettazione e l'attuazione di azioni migliorative della qualità della vita delle persone, definita in base alle loro capacità. Insomma, l'approccio «è insieme una concezione comparativa della qualità della vita e una teoria della giustizia sociale di base [e] vuole porre rimedio alle principali lacune degli approcci dominanti. [...] Esso tiene anche conto del fatto che le persone possono avere necessità di differenti quantità di risorse per poter accedere allo stesso livello di capacità di scegliere e agire, in particolare se partono da differenti posizioni sociali» (pp. 176).

Ma cosa sono le "capacità" per la Nussbaum? Esse «sono le risposte alla domanda: cos'è in grado di fare e di essere questa persona? In altre parole, esse sono ciò che Sen chiama 'libertà sostanziali', un insieme di opportunità (generalmente correlate) di scegliere e agire» (p. 28). Opportunità e libertà che derivano dalla combinazione di diversi fattori, quali le abilità personali, l'ambiente sociale, politico ed economico. L'au-

trice, per esplicitare questa complessità, si riferisce a tali libertà sostanziali definendole "capacità combinate". Le capacità combinate sono costituite in parte da quelle che l'autrice chiama "capacità interne", ovvero le caratteristiche di una persona, dinamiche e mutevoli, come i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, lo stato di salute, gli insegnamenti acquisiti, ecc. Queste capacità non sono innate, ma rappresentano quanto acquisito e sviluppato da una persona. Le facoltà innate, invece, vengono denominate dall'autrice come "capacità di base", e sono importanti perché permettono le acquisizioni e lo sviluppo successivi; tuttavia, esse possono essere alimentate come no. La distinzione tra capacità combinate e capacità interne, sebbene per certi versi possa apparire sottile, di fatto è sostanziale, in quanto spiega i due compiti a cui deve fare fronte contemporaneamente una società che opera bene (e che si può dire "giusta"): essa deve consentire ai cittadini di sviluppare le proprie capacità interne, offrendo al contempo le opportunità di contesto per farli "funzionare" (vivere) in sintonia con tali loro capacità. In genere, una capacità interna viene acquisita mediante qualche tipo di funzionamento, e può essere anche persa in assenza dell'opportunità di funzionare. Così, l'altro aspetto importante della capacità è proprio il "funzionamento", il quale rappresenta «la realizzazione attiva di una o più capacità. [...] I funzionamenti sono modi di essere e di fare, che sono compimenti o realizzazioni di capacità» (p. 32). Ecco che, alla luce di questo quadro, possono essere meglio compresi gli scopi e i modi dell'approccio delle capacità: il fine di una società giusta dovrebbe consistere nel permettere a ciascun cittadino di raggiungere una certa soglia di capacità combinate, senza imporre funzionamenti, ma ampliando le libertà sostanziali di scegliere e di agire. Ne consegue anche che, rispetto alle capacità di base, una società giusta non adotta un approccio "meritocratico", bensì cerca anzitutto di sostenere coloro che hanno più bisogno di aiuto nel raggiungimento della soglia previ-

di fare le cose alle quali, per un motivo o per un altro, assegna un valore» Sen, A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Arnoldo Mondadori. E le opportunità sono così definite come un aspetto della libertà, la quale è lo spazio aperto nel quale potersi realizzare.

- 7 In estrema sintesi, la libertà di *agency* di Sen è la libertà di azione e di realizzazione che spetta a ciascun individuo.

sta. “Capacità”, dunque, significa opportunità di scelta, e sono le capacità, non i funzionamenti, gli obiettivi politici più appropriati. La preferenza per le capacità si lega strettamente all’idea di liberalismo politico, poiché il concetto di capacità così espresso si connette al tema del rispetto del pluralismo di differenti concezioni della vita.

Va profilandosi sempre più la specifica declinazione che la Nussbaum compie dell’approccio delle capacità: il suo è un approccio alla giustizia sociale, valutativo, etico e normativo, che si pone il problema dello sviluppo di adeguate politiche pubbliche. Da questo scaturisce un’altra grande differenza rispetto alla prospettiva di Sen, poiché la filosofa statunitense, al contrario dell’economista indiano, realizza una precisa lista di dieci “capacità centrali” che vanno anzitutto protette. Fra le tantissime capacità che le persone possono sviluppare, infatti, non tutte sono ugualmente importanti da alimentare per una società che tenda quantomeno ad una giustizia minima. Il concetto chiave attorno al quale l’autrice realizza la sua selezione è quello di “dignità umana”: occorre proteggere quelle «sfere di libertà talmente fondamentali che la loro rimozione renderebbe una vita non all’altezza della dignità umana» (p. 38). Così, le seguenti sono le dieci capacità centrali individuate: vita; salute fisica; integrità fisica; sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica⁸; appartenenza⁹; altre specie¹⁰; gioco; controllo del proprio ambiente (politico e materiale). Insomma, la tesi di base dell’approccio politico alla giustizia sociale di Martha Nussbaum si concretizza in questa affermazione: «il rispetto della dignità umana richiede che i cittadini raggiungano un alto livello di capacità, in tutte e dieci le sfere specificate» (p. 41).

L’approccio delle capacità in generale – e in particolare la prospettiva della Nussbaum – è strettamente connesso con il movimento internazionale per i diritti umani,

ritenendo al fondo che tutte le persone siano detentrici di alcuni diritti fondamentali semplicemente in virtù della loro umanità¹¹, e che la società debba far fronte al dovere basilare di rispettare e sostenere tali diritti. L’approccio delle capacità possiede dunque una profonda giustificazione politica e, soprattutto nell’accezione della Nussbaum, si muove verso un liberalismo politico che prende le mosse dalle istanze etiche di Socrate, di Aristotele e, in chiave moderna, di Rawls. Per quanto riguarda, poi, l’aspetto dell’attuazione delle scelte necessarie al raggiungimento degli ambiziosi obiettivi di un siffatto approccio, l’autrice va a ricollegarsi direttamente al sistema di controllo costituzionale di una nazione: una buona costituzione, infatti, attribuisce a tutti i cittadini diritti fondamentali nei settori strategici connessi alle dieci capacità centrali e fa sì che tali diritti vengano rispettati.

La lista delle capacità centrali è una lista unica, ma molto generica, per certi versi astratta, che può quindi essere specificata in modi diversi, questo perché la Nussbaum si rende perfettamente conto dell’importanza dell’alimentare una certa sensibilità al pluralismo culturale, che dia spazio alle istanze e alle deliberazioni dei vari legislatori e cittadini e che, soprattutto, garantisca quegli elementi chiave per un vivere civile, quali la libertà di espressione, la libertà di associazione, la libertà di coscienza, l’accesso e le opportunità in ambito politico, ecc. Tutto questo si muove nella direzione della ricerca di una giustizia globale, che faccia perno sulla struttura “nazione”, la quale, quando è sufficientemente democratica, è di fatto un sistema di principi e diritti per le popolazioni. E, secondo la più alta interpretazione dell’approccio delle capacità, c’è motivo di pensare che le nazioni democratiche debbano assolvere anche ad un compito morale, per cui le nazioni più ricche sono chiamate ad aiutare quelle più povere nella crescita, cercando così di ap-

8 “Ragion pratica”: saper riflettere su come programmare la propria vita in base a ciò che si concepisce come bene; e ciò comporta anche la tutela della libertà di coscienza e di pratica religiosa.

9 “Appartenenza”: poter vivere con gli altri e per gli altri; disporre delle basi sociali per il rispetto di sé, ad esempio, oltre ogni discriminazione di razza, sesso, tendenza sessuale o religiosa.

10 “Altre specie”: saper vivere con gli animali e con il mondo intero.

11 Mocellin, S. (2006). *Ripartire dalla “vita buona”*. Padova: CLEUP.

pianare disuguaglianze e povertà. Si profila, cioè, la possibilità di una soluzione istituzionale ai problemi globali, a patto che questa soluzione si dimostri leggera e decentrata, nel rispetto delle singole sovranità nazionali e delle specifiche caratteristiche di contesto.

L'approccio delle capacità, insomma, può essere interpretato come la proposta di un preciso metodo per affrontare tutta una serie di problemi che si presentano oggi alla teoria politica e sociale. Problemi di disuguaglianze economiche, dove la povertà e lo svantaggio vengono riletti alla luce di una diversa consapevolezza, ovvero non tanto come scarsità di beni o di reddito, ma soprattutto come carenza di opportunità e come fallimento di capacità. Ma anche problemi di genere, che vedono le donne quali costanti vittime di impostazioni sociali prevaricatrici. Problemi ecologici e di salvaguardia delle altre specie viventi (poiché tutti gli animali hanno diritto ad una soglia di opportunità per un'esistenza adeguata rispetto alla specie di cui fanno parte). Problemi di disabilità, di salute e di cura. E problemi di istruzione, considerando che l'istruzione occupa un posto di primo piano nell'approccio delle capacità, poiché essa è essenziale per lo sviluppo delle capacità e di funzionamenti fecondi, individuali e collettivi. E quest'ultimo aspetto chiama direttamente in causa la pedagogia e le scienze della formazione, affinché anch'esse non si risparmino nel approfondire tutti i lo-

ro sforzi per supportare una nuova possibilità di sviluppo umano.

In conclusione, l'opera della Nussbaum affronta un discorso che è allo stesso tempo vecchio e nuovo, poiché ruota attorno all'emancipazione dell'uomo. Spesso la politica e il mondo finiscono per dimenticare questo tema antropologico fondativo e confondono le persone come mezzi, subordinati, ad esempio, alle logiche del PIL. La questione non è smettere di misurare il PIL (che in fondo è solo uno dei tanti indicatori esistenti), bensì concepire l'esistenza umana, la sua dignità e l'istanza di giustizia sociale che ne deriva come qualcosa di molto più complesso e ricco, determinato da una pluralità di fattori e di opportunità. L'autrice rivolge tutto il suo lavoro verso un problema di giustizia sociale minima, di diritto e di struttura politica, in cui il quadro delle capacità centrali e delle soglie minime mira a farsi punto di riferimento per aiutare le procedure democratiche a rendere le persone più forti e consapevoli. Ciò di cui c'è impellente bisogno è di preparare un futuro migliore per il nostro pianeta, basato su un ritrovamento di significato: lo scopo dello sviluppo non è la crescita economica, non è l'innalzamento degli indici di ricchezza monetaria e finanziaria; lo scopo dello sviluppo è la realizzazione del potenziale di vita delle persone, per dare forma ad una vita significativa e all'altezza della dignità umana. Il vero scopo dello sviluppo dell'uomo è lo Sviluppo dell'Uomo.



Evan Thompson

Mind in life. Biology, phenomenology, and the science of mind¹

Nadia Dario

Università Ca' Foscari di Venezia
nadia.dario@unive.it

Mind in life può essere ritenuto a tutti gli effetti uno dei manifesti dell'approccio enattivo e un reale contributo allo studio della "deep continuity of life and mind" (p. IX), con un ampio progetto che spazia dalla fenomenologia di Husserl, all'evoluzione e allo sviluppo biologico, alle neuroscienze e alla filosofia della mente.

Dopo una breve storia di tutti gli "ismi" che hanno contraddistinto in passato le neuroscienze, il primo capitolo mette in luce alcune idee chiave dell'enazione:

The first idea is that living beings are autonomous agents that actively generate and maintain themselves, and thereby also enact or bring forth own cognitive domains. The second idea is that the nervous system is an autonomous dynamic system: it actively generates and maintains its own coherent and meaningful patterns of activity, according to its operation as a circular and reentrant network of interacting neurons. The nervous system does not process information in the computationalist sense, but creates meaning. The third idea is that cognition is the exercise of skillful know-how in situated and embodied action. Cognitive structure and processes emerge from recurrent sensorimotor

patterns of perception and action. Sensorimotor coupling between organism and environment modulates, but does not determine, the formation of endogenous, dynamic patterns of neural activity, which in turn inform sensorimotor coupling. The fourth idea is that a cognitive being's world is not a prespecified, external realm, represented internally by its brain, but a relational domain enacted or brought forth by that being's autonomous agency and mode of coupling with environment. The fifth idea is that experience is not an epiphenomenal side issue, but central to any understanding of mind, and needs to be investigated in a careful phenomenological manner. For this reason, the enactive approach maintains that mind science and phenomenological investigations of human experience need to be pursued in a complementary and mutually informing way (p. 14).

Nel secondo capitolo Thompson riprende la filosofia di Husserl e descrive gli stadi della fenomenologia: statica che esamina le strutture e invarianti dell'esperienza momento a momento; genetica che esamina "the genesis of the intentional experience in time" o come si generano le strutture e le invarianti.

1 Thompson, E. (2010). *Mind in life. Biology, phenomenology, and the science of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 543.

It investigates the genesis and development of those structures. After all, we do not simply drop into the world and open our eyes and see. What we see is a function of how we see, and how we see is a function of previous experience. For genetic phenomenology, what we experience is not fixed out of previous experience. From a genetic standpoint, [...]the subject has to be seen as having a life in all the rich sense of this word – as a formed by its individual history, as a living bodily subject of experience (Leib), and as belonging to an intersubjective “life-world” (Lebenswelt) (p. 31).

L'ultimo tipo di fenomenologia che viene analizzata è quella generativa, introdotta da Husserl nell'ultima parte della sua vita, che riguarda la dimensione storica, sociale e culturale dell'esperienza umana. Il concetto di corpo vissuto che appartiene alla fenomenologia genetica viene completato da quello del mondo della vita.

Scrive: “the subject matter of generative phenomenology is the historical and intersubjective becoming of human experience, whereas genetic phenomenology focuses on individual development without explicit analysis of its generational and historical embeddedness” (p. 33) e “Generative phenomenology bring to the fore the intersubjective social, and cultural aspects of our radical embodiment. Individuals are born and die, they develop and constantly change, and they emerge from their forebears and perpetuate themselves in generations to come. Individual subjectivity is from the outset intersubjectivity, originally engaged with and altered by others in specific geological and cultural environments. Individual subjectivity is intersubjectivity and cultural embodied, embedded and emergent” (p. 36).

La lezione che Thompson prende della fenomenologia rimane tuttavia quella della co-generazione di mente e mondo. Qui l'autore critica le scienze cognitive classiche dicendo che “classical cognitive sciences, to the extent

that it operated under the assumption that the individual self comes first and the other second, simply left out subjectivity and culture. Indeed, it had no real men to analyze the contribution to the “cognitive architecture” of the human mind. As a result, classical cognitive science has offered abstract and reified models of mind as a disembodied and cultureless physical symbol system or connectionist neural network in the head of a solitary individual. As we will see in the last chapter of this book, however, the enactive approach, particularly when guided by genetic and generative phenomenologies of the lived body, intersubjectivity, and the life-world, offer a different vision. I will argue that self and the other enact each other reciprocally through empathy and that human subjectivity emerges from developmental process of enculturation and is configured by the distributed cognitive web of symbols culture” (p. 36).

Il terzo capitolo titola “Autonomy and Emergence” e according to the enactive approach, the human mind emerges from self-organizing processes that tightly interconnect the brain, body, and environment at multiple levels. Le idee chiave sono dunque quelle di sistemi autonomi e processi emergenti o emergenze viste dentro una visione più ampia sui sistemi dinamici in cui si enfatizzano la causalità non-lineare, auto-organizzazione e di temporalità. Egli sottolinea come i sistemi autonomi si differenzino da quelli eteronomi per la loro peculiarità di interagire conservandosi. Parla poi del concetto di emergenza sottolineando come “emergence is closely related to self-organization and circular causality, both of which involve the reciprocal influence of “bottom-up” and “top down” processes” (p. 38) e con l'esempio del tornado recupera l'idea di co-emergenza delle parti e del tutto. Thompson tratta dei sistemi dinamici ma non dice come noi possiamo studiarli come tali, dando una limitazione

alla nostre metodologie e alla nostra possibilità di conoscenza. Ritorna poi sui sistemi autonomi riprendendo a piene mani le posizioni di Varela e Maturana. Scrive: "Varela takes the "top-down" approach in his book, *Principle of Biological Autonomy*. In this work he defines an autonomous system as a system that has organizational closure (later called operational closure). Here closure do not means that the system is materially and energetically closed to the outside world (which of course is impossible)". Si occupa quindi di chiusura organizzativa e operativa ma anche di accoppiamento strutturale e di *autopoiesis* (ripreso in seguito). Al termine del breve passaggio, conclude affermando che "the nervous system is clearly embedded in the body of the organism, and the organism in its environment" (p. 39). Termina il capitolo con un'eccellente discussione su come il concetto di informazione viene applicato ai sistemi biologici, dimostrando come spesso quella biologica sia un concetto incompreso.

Il quarto capitolo, *The structure of behavior*, è un chiaro omaggio a Merleau-Ponty, autore che secondo Thompson supera molti che si occupano di scienze cognitive, soprattutto quando tratta di intersoggettività e di cervello come di *dynamic network*, sottolineando come per l'autore "the human perception is primarily directed toward how intentions are expressed in other human beings rather than toward objects of nature and their sensory qualities. [...] As Merleau-Ponty points out, anticipating subsequent research in developmental psychology, the infant's first experienced realities in visual perception are the face and gesture of the mother or caregiver" (p. 77).

Per spiegare e introdurre l'approccio enattivo la seconda parte si occupa di: inquadrare il contesto storico in cui sono nate molte di queste idee e, in particolare, quella di *autopoiesis* sviluppata dai due neurobiologi cileni Francisco Varela e Humberto Matura-

na; illustrare la metafora "*laying down a path in walking*" e fornire un'introduzione alla teoria dello sviluppo dei sistemi.

L'argomento della terza parte è la coscienza e Thompson spiega sin dalle prime righe quali siano i problemi che ivi vanno discussi.

«The subject matter of Part III is consciousness, beginning with bodily sentience. Early in this book I describe sentience as feeling of being alive. Being sentient means being able to feel the presence of one's body and the world. Sentience is grounded on the autopoietic identity and sense-making of living beings, but in addition it implies a feeling of self and world. How to account for the emergence and presence of sentience in the natural world is one of the outstanding problems of the science of mind today. To prepare the way for our investigation of consciousness in the remaining chapter of this book, I begin by examining some prevalent philosophical assumptions about consciousness and biological life. The point of this examination is to show that the dualistic separation of consciousness and life makes it impossible to understand consciousness in its basic form of bodily sentience. According to the enactive approach, there is a deep continuity of life and mind, including conscious mentality, and the philosophy of mind needs to be rooted in a phenomenological philosophy of the living body» (pp. 221-222).

Di fondamentale importanza nella terza parte è tuttavia il paragrafo centrale del nono capitolo che si occupa del *boby-body problem*. Qui vengono citati Nagel e Damasio perché "the problem is of what it is for mental processes to be also bodily processes is thus in large part the problem of what it is for subjectivity and feeling to be a bodily phenomenon". Possiamo dire che il problema fondamentale è incorporato nella contrapposizione cartesiana, mentale e fisico e questa visione viene superata con un approccio centrato sulla nozione di vita o di esse-

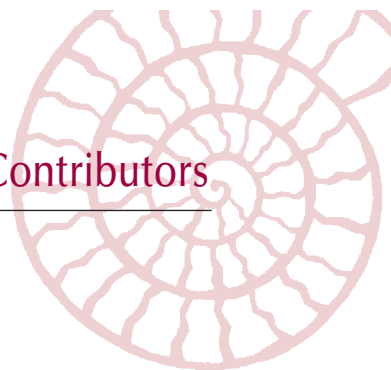
re vivente. Nel body-body problem, il corpo vissuto è il corpo vivente; esso è una condizione dinamica del nostro corpo vivente. Quindi per occorre correlare il corpo inteso come sé soggettivo al corpo inteso come organismo biologico.

We could say that our lived body is a performance of our living body, something enacts in living. An important philosophical task is to show how there can be an account of the lived body that integrates biology and phenomenology, and so “goes beyond the gap”. The scientific task is to understand how the organizational and dynamic processes of a living body can become constitutive of a subjective point of view, so that there is something it is like to be that body. For the enactive approach, this task takes the form of trying to understand a lived body as a special kind of autonomous system, one whose sense-making brings forth, enacts, or constitutes a phenomenal world (p. 237).

Il decimo e l’undicesimo capitolo trattano delle posizioni di Kosslyn e Pylyshyn sulla natura delle rappresentazioni sottostanti alle immagini mentali.

Esse consistono in “not a phenomenological picture in the mind’s eye, nor indeed is it any kind of static image or depiction; it is, rather, the mental activity of re-presenting an object by mentally evoking and subjectively simulating a perceptual experience of that object” (p. 297). Quindi l’immaginazione è vincolata al sensomotorio che a sua volta è condizionato alla percezione. Nel paragrafo, *The Imagery Debate Revisited*, si prendono in esame una serie di esperimenti sull’argomento. Questo è uno dei pochi casi nel testo in cui a supporto delle numerose tesi vengono riportati dati empirici.

Dopo un capitolo sulle emozioni entro l’approccio enattivo, l’ultimo capitolo è dedicato a “*Empathy and Enculturation*” e questo la scia un po’ perplessi perché dice poco su linguaggio, cultura. Forse però anche questo è stato considerato da Thompson il quale vuole contrapporsi a quanto affermano cognitivisti e connessionisti sui processi di alto livello e colpisce l’affermazione in cui sostiene che *a lui spetta solo occuparsi di cose umane*.



SILVIO BAGNARIOL

Dottorando di Ricerca in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e collaboratore di ricerca del Prof. f. Tessaro presso la stessa università. Fra le ultime pubblicazioni: (2014). Costruzione di ambienti didattici e contesti di apprendimento inclusivi. *Quaderni di orientamento*, 45. 12; (2013) Disabilità come paradigma della periferia educativa. *MeTis*, II, 2, 12.

RITAMARIA BUCCIARELLI

Docente di rete dal 2007 al 2013 presso l'Università Cà Foscari di Venezia Ha partecipato a numerosi progetti di ricerca e dal 2010 collabora con il prof. Paolo Balboni in Blended per la "Fad" materiali I.S.A . Ha prodotto i seguenti materiali: software Type Write Encoder and decoder of writing concise professional edizione I.R.I.S.® (con il marchio programma per elaboratore) (SA); software Aco-Word: Copora language teaching and translation of the Italian language DTELA_{CF} edizione I.R.I.S.® (con il marchio programma per elaboratore) (SA) codice ISBN.

CRISTIANA CARDINALI

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 empatica dell'interazione in rete*, Roma: Edizioni Kappa.

FILIPPO CERETTI

È docente di *Storia delle religioni e Tecnologie didattiche* presso l'Università di Bolzano, dove attualmente frequenta anche il Corso di dottorato in Pedagogia. Inoltre è docente di *Media education* e *Sociologia dei media digitali* presso l'Università Lateranense di Roma.

CRISTIANO CHIUSO

Formatore e counsellor presso l'Esu di Venezia; dottorando in Scienze della Cognizione e della Formazione dell'Università Ca' Foscari, Venezia. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) *Dare forma all'azione: la formazione tra ricerca e sindacato*, Quaderni di Rassegna Sindacale 3, Roma: Ediesse. (2011) *Il cambiamento reciproco: la relazione empowerment-oriented*, *Formazione & Insegnamento*, 3, Lecce: Pensa MultiMedia.

LUIGI CLAMA

Si occupa dal 1989 di formazione dei docenti e di ricerca educativa e didattica nella scuola dell'obbligo e nella scuola superiore di 2° grado. Ha fatto parte dal 1998 al 2005 dell'Ufficio Ricerca dell'Ufficio scolastico provinciale di Treviso. Collabora con il L.a.r.i.o.s dell'Università degli studi di Padova; attualmente dirige il Liceo Scientifico "L. Da Vinci" di Treviso.

DANIELE COCO

PhD in Scienze motorie e dello sport presso Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano, dove è referente per il Progetto *Goal from the Corne*, nato per creare spazi ricreativi in cui i bambini vengono aiutati a crescere e a riacquistare la fiducia in se stessi e nel mondo. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) Lo sviluppo delle competenze sociali dai primi gesti motori alle prime forme ludiche / The development of social skills from first movement gestures to first forms of play, *Formazione & Insegnamento*, XI(3); (2014). Conoscenza e padronanza del proprio corpo, fiducia in sé e riuscita nel compito attraverso il gioco-sport arrampicata. In F. Casolo, G. Mari, (A cura di), *Pedagogia del movimento e della corporeità* (pp. 209-224) Milano: Vita e Pensiero.

SÉVERINE COLINET

Since September 2011, she has been working as an Assistant Professor in Education at the University of Cergy-Pontoise. Her main research interests and teaching fields have been the following: professional practices of care workers, well-being of pupils and schooling of hospitalized pupils. She has been practicing the sociological interactionist approach and lately "Student Voice" perspective. (2015)."Quelles prises de responsabilités ? Recherche comparative entre élèves scolarisés à l'hôpital et élèves scolarisés hors contexte hospitalier", *Revue des Sciences de l'Education*; (2013). "The "career" of People with Multiple Sclerosis: three key moments, The Start of Disease to the Biographical work", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 144, pp. 127-134.

RODOLFO CRAIA

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.

MARIA CUZZATO

Responsabile per la Sperimentazione dell'ATC Feuerstein ARCCA NOVA onlus, docente di materie letterarie nella scuola media, dal 1997 è Formatore del metodo Feuerstein e Valutatore LPAD. Attualmente si occupa di recupero e potenziamento cognitivo di soggetti in difficoltà, supervisiona progetti di sperimentazione del metodo Feuerstein in classi di ogni ordine e grado, lavora alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti.

FRANCESCA CUZZOCREA

Ricercatrice in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università di Messina. Tra le sue ultime pubblicazioni ricordiamo: con A. M. Murdaca, R. Larcán, *La scelta universitaria: risorse personali, abilità e interessi*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2012; con Murdaca A. M., Oliva P., Larcán R., *Pedagogical-didactic training for an inclusive didactics: the precision teaching for strengthening of basic and integrating skills in intellectual disabilities*. In Mehdi Khosrow-Pour, *Educational Technology Use and Design for Improved Learning Opportunities*, Pennsylvania, IGI Global, 2014, pp. 63-91.

NADIA DARIO

Dottoranda in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove è collaboratrice di ricerca del Laboratorio OUT-LINE (Laboratorio di Ricerca Educativa sulle culture urbane). Fra le ultime pubblicazioni per *Formazione & Insegnamento*: (2013) La pratica argomentativa nella scuola primaria, 1. (2013) Un nuovo modello di Iowa Gambling Task. La correlazione tra memoria, emozioni e presa di decisione, 2.

MANUELE DE CONTI

Manuele De Conti è Dottore di Ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione presso l'Università di Padova e dal 2004 studia e promuove il dibattito regolamentato con il progetto *Palestra di Botta e Risposta*. Tra le ultime pubblicazioni: (2013) *Co-*

me difendersi dalle pseudoscienze. *Le fallacie argomentative del discorso pseudoscientifico*, *Limina Mentis*; (Eds., 2012) *Didattica, dibattito, fallacie. E altri campi dell'argomentazione* Loffredo Editore.

CRISTINA DEVECCHI

Cristina is Deputy Research Leader at the Centre for Education and Research, University of Northampton. She has worked at numerous projects on special education and inclusion, school leadership, the deployment of the school workforce and lately she has led the European Union funded project Success at School (www.successatschool.eu). Devecchi, M. C., Rose, R. and Shevlin, M. (2014) Education and the Capabilities of Children with Special Needs. In Hart, C., Babic, M., Biggeri, M. & Sedmak, C. (Eds.) *Children and capabilities*. London: Bloomsbury; Bajwa-Patel, M. and Devecchi, C. (2014) 'Nowhere that fits' – the dilemmas of school choice for parents of children with statements of Special Educational Needs in England, *Special Issue of Support for Learning*, 29, 2, 117–135.

MONICA FEDELI

Professore associato di metodologia della formazione e di sviluppo delle persone nelle organizzazioni all'Università di Padova. Settori di ricerca: metodologie dell'insegnamento e della formazione in Higher Education, apprendimento riflessivo e trasformativo, cooperazione università-impresa e lo sviluppo organizzativo. Pubblicazioni recenti: (2014). L'uso del learning contract nel costesto italiano, in M. Fedeli (ed). *Self Directed Learning, Strumenti e Strategie per Promuoverlo*, Franco Angeli; con Tino, C. (2014). Le organizzazioni non profit e la leadership. Gestire organizzazioni moderne e governare la complessità. In F. Spazzoli, M. Costantini, M. Fedeli, (a cura di). *Gestire L'impresa Sociale, Non management del non profit*, Maggioli.

ARIO FEDERICI

Dipartimento di Scienze Biomolecolari- Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo". Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dello Sport, Professore Associato di Metodi e Didattiche delle Attività Motorie. Ha pubblicato numerosi testi e saggi, si occupa della sperimentazione diretta alla ricerca di nuove metodiche nel campo delle attività ludico-motorie in ambito scolastico e sportivo per le diverse fasce di età.

ETTORE FELISATTI

Docente Ordinario di Pedagogia Sperimentale all'Università degli Studi di Padova. I suoi interessi di ricerca si focalizzano sulla valutazione dell'apprendimento e sullo sviluppo delle competenze di insegnamento in ambito scolastico e universitario. Tra le ultime pubblicazioni: con C. Mazzucco (2013) *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*, Pensa MultiMedia; con R. Clerici, E. Raimondi (2013) *Anziani, capitale sociale del Polesine*, Panozzo.

ALESSANDRA GARGIULO LABRIOLA

Ricercatrice di Pedagogia Generale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Docente di discipline pedagogiche nella stessa Università Facoltà di Scienze della Formazione. Componente il comitato di redazione dei Quaderni RUPLO, prima collana nazionale di Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) Flessibilità e apprendimento adulto nel mondo del lavoro, della scuola e della famiglia. In I. Giunta, *Flessibilmente. Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità*. Lecce: Pensa Multimedia; (2014) Il contributo del "capability approach" all'educazione degli adulti. In G. Alessandrini. *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*, Franco Angeli.

MARIO GIAMPAOLO

Mario Giampaolo, studente della Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Padova. I suoi interessi di ricerca si focalizzano sui processi d'apprendimento personalizzato in presenza e a distanza. Tra le ultime pubblicazioni:

HENRY A. GIROUX

Considerato uno dei principali esponenti della pedagogia critica, il suo lavoro trae origine da diverse tradizioni teoriche, che vanno dalla Scuola di Francoforte – specialmente Hor-

kheimer, Adorno e Marcuse – al pensiero di Antonio Gramsci e alla pedagogia di Paulo Freire. Negli anni '70 e '80 si è occupato soprattutto di istruzione scolastica, mentre a partire dagli anni '90 i suoi interessi si sono spostati anche verso il campo della cultura popolare, avvicinandosi ai *Cultural Studies*. Fra le pubblicazioni più recenti: (2014). *The Violence of Organized Forgetting*; (2013) *America's Education Deficit and the War on Youth*.

VALENTINA GRION

Ricercatrice confermata in Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento FISPPA di Padova. I suoi interessi di ricerca riguardano la valutazione nei contesti formativi e il ruolo degli studenti a scuola e all'università. È coordinatrice nazionale del gruppo SIPED "Student Voice" e consulente internazionale del laboratorio di etnografia digitale NetEDU (BR). È stata *Visiting Scholar* nelle Università di Cambridge (UK), Northampton (UK) e Rio de Janeiro (BR). Fra le pubblicazioni più recenti: con De Vecchi G. (2014) Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa. *Educational Reflective Practices*, 1; Grion, V., Cook-Sather, A. (A cura di). (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.

GIUSEPPINA RITA MANGIONE

Primo Ricerca INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) e coordina il Nucleo Territoriale di Napoli dottore di ricerca in Telematica e Società dell'Informazione. Dal 2007 al 2014 ha collaborato con l'Università degli Studi di Salerno per la realizzazione di esperienze didattiche in ambienti personalizzati e adattivi per la scuola. Tra i lavori più recenti: Faiella F, Mangione G (2012). *E-learning. Le pratiche consolidate e i nuovi scenari di ricerca*, Pensa; Mangione G (2013). *Istruzione adattiva: approcci, tecniche e tecnologie*, Pensa.

GIUSEPPE MARCHIORI

Laureato in filosofia, insegna nella scuola secondaria di secondo grado. Ha frequentato il Dottorato di ricerca in scienze della cognizione e della formazione all'Università Ca' Foscari Venezia.

UMBERTO MARGIOTTA

Ordinario di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Presiede il Centro Interateneo del Veneto per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata. È la SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa). Fra le ultime pubblicazioni: (2014) *Teorie dell'istruzione. Insegnamento e curriculum formativo*, Anicia. (2013) *La didattica laboratoriale. Strategie, modelli e strumenti per la scuola secondaria di secondo grado*, Erikson.

FRANCESCO MARIA MELCHIORI

Ricercatore e docente presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, ha ottenuto il PhD in Scienze della cognizione e della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Svolge attività di ricerca nel campo della formazione permanente, della valutazione delle organizzazioni socio-educative e, in particolare, del social outcome of learning, collabora con Enti di Ricerca. È stato docente a contratto di pedagogia sperimentale presso l'Università Di Trieste e di psicomotricità presso l'Università Niccolò Cusano di Roma. È autore del volume *Modelli psicometrici nella valutazione delle competenze* e coautore di *La prova preselettiva per il concorso a cattedra*. Roma: Anicia.

ROBERTO MELCHIORI

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*, Lecce: Pensa MultiMedia; (2012) *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*, Roma: Nuova Cultura – EDICUSANO.

RITA MINELLO

Docente di Storia sociale dell'educazione nel Corso di Laurea Scienze della formazione, Università degli Studi Niccolò Cusano di Roma, e di Progettazione del curriculum e programmazione educativa per l'Università degli Studi Ca' Foscari di Venezia. Tra le ultime pubblicazioni: (2012) *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa MultiMedia; (2013) *Insegnare filosofia oggi. Una disciplina al crocevia del destino degli individui*. Roma: Anicia.

DANIELE MORSELLI

PhD con titolo congiunto presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e l'Università di Melbourne. Tra le ultime pubblicazioni: (2013). Enhancing the Sense of Initiative and Entrepreneurship in VET Students: preliminary results. *European Journal of Research on Education and Teaching*. (2014). Using mediation with toys when working with low functioning children. In: Price, E. & Lester, J.N., *Help Me Understand: Applying the Theory of Mediated Learning across Disciplines*.

ANNA MARIA MURDACA

Professore associato di Pedagogia e didattica speciale e Coordinatore del Corso di laurea in Scienze e tecniche psicologiche presso il Dipartimento Scienze Umane e Sociali dell'Università di Messina. Tra le sue ultime pubblicazioni ricordiamo: con F. Cuzzocrea, R. Larcán, *La scelta universitaria: risorse personali, abilità e interessi*, Pensa MultiMedia, 2012; con A. M. Curatola, P. Oliva, La dimensione metodologica: capacitazione, self determination theory e formazione degli adolescenti. Uno studio cross cultural. In L. Binanti (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa MultiMedia, 2014, pp. 195-228.

IDA NINNI

Laureata in Pedagogia e in Scienze e tecniche psicologiche. Nominata in ruolo nel 1995, attualmente insegna Scienze umane in un liceo di Casarano (LE). Fra le ultime pubblicazioni: (2013) Verso una scuola ecocentrica, *Metis*, III, 2, 12; (2012) Il rigore e l'immaginazione, *Formazione & Insegnamento*, XI, 4, 2013.

STEFANIA NIRCHI

Professore di Linguaggi dei media e competenze digitali, Università di Cassino. Conduce da anni ricerche sulle modalità di verifica e valutazione degli apprendimenti, sulla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, sulla didattica e l'e-learning. Su tali argomenti si segnalano: *La qualità della valutazione educativa. Verifica e valutazione degli apprendimenti* (Anicia, Roma 2004); *Similitudini e differenze a confronto*, in G. Domenici (a cura di), *Le prove semistrutturate* (UTET, Torino 2005). Attualmente ricopre la carica di direttore della testata telematica «QTimes».

ANTONELLA NUZZACI

Professore associato di Pedagogia sperimentale e Presidente del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso il Scienze Umane dell'Università degli Studi dell'Aquila, dove è anche membro del Presidio della Qualità. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) ICT, Lifelong Learning and Control Quality Centre: which strategies for an integrated system for the development of a 'Smart University'? *REM-Research on Education and Media*, 6(1), 67-86; con P. Filippello, L. Sorrenti, F. Cuzzocrea, R. Larcán (2014) The subtle sound of learning: what are the roles of the self-esteem, decision-making, and social skills in adolescents' academic performance? *US-China Public Education Review*, 4(2), 73-85.

PATRIZIA OLIVA

Assegnista di ricerca in Pedagogia e didattica speciale e Docente a contratto nel Corso di laurea in Scienze motorie e in Scienze infermieristiche. Tra le ultime pubblicazioni: con A. M. Murdaca, A. M. Curatola (2014) La dimensione metodologica: capacitazione, self determination theory e formazione degli adolescenti. Uno studio cross cultural. In L. Binanti (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa MultiMedia, pp. 195-228; con A. M. Murdaca, F. Cuzzocrea, R. Larcán (2014) Pedagogical-didactic training for an inclusive didactics: the Precision Teaching for strengthening of basic and integrating skills in Intellectual Disabilities. In Mehdi Khosrow-Pour, *Educational Technology Use and Design for Improved Learning Opportunities*, Pennsylvania, IGI Global, pp. 63-91.

DIANA OLIVIERI

Psicologa, Criminologa, Dottore di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione, Assegnista di ricerca in Pedagogia sperimentale. Tra le pubblicazioni recenti in tema di neuroscienze educative: (2011). *Mente, cervello ed educazione. Neuroscienze e pedagogia in dialogo*, Pensa Multimedia; e (2014). *Le radici neurocognitive dell'apprendimento scolastico. Le materie scolastiche nell'ottica delle neuroscienze*, Franco Angeli.

LUCIA PAPA

Responsabile per la Formazione dell'ATC Feuerstein ARCCA NOVA onlus, docente di Fisica presso ITIS Fermi e di Matematica e Fisica Presso il Liceo classico Canova di Treviso. Si è occupata a lungo di Formazione ed Educazione scientifica, tenendo numerosi corsi di formazione per docenti delle scuole di ogni ordine e grado. È stato Formatore del Piano Nazionale di Informatica. Ha fatto parte della Commissione Brocca. È stato membro della redazione di "Insegnare", rivista del CIDI. È formatore Feuerstein senior al PAS Standard (1996) e al PAS Basic; è Valutatore LPAD.

ANDREA STRANO

Dottorando in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove è collaboratore di ricerca nel CISRE (Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata). Per *Formazione & Insegnamento* ha pubblicato: (2013) Riconoscere le competenze per formare la professione docente. Il caso TFA, 3; Il farsi dello sviluppo professionale docente nell'orizzonte del learnfare, 4.

CONCETTA TINO

Dottoranda della scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della formazione. Ha conseguito la Laurea magistrale in *Programmazione e Gestione dei servizi educativi, scolastici e formativi*, presso l'Università di Padova. Ha conseguito un Master in *Cittadinanza e Costituzione. Cultura e professione per l'intervento a scuola e sul territorio*, presso l'Università Cattolica di Milano. Il focus di ricerca è "L'alternanza scuola-lavoro, come metodologia formativa". Pubblicazioni recenti: Fedeli, M., Tino, C. (2014). Le organizzazioni non profit e la leadership. Gestire organizzazioni moderne e governare la complessità. In F. Spazzoli, M. Costantini, M. Fedeli (Eds). *Gestire L'impresa Sociale, Non management del non profit*, Maggioli.

LUISELLA TIZZI

Frequenta il Dottorato di Ricerca in Pedagogia Generale, Pedagogia Sociale e Didattica Generale presso la Libera Università di Bolzano. Tra le ultime pubblicazioni: (2013) con D. Felini a cura di) *Il posto della scuola. Problemi e idee per la professione docente*, Santa Croce.

PAOLO TORRESAN

Docente a contratto di Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università di Catania, sede di Ragusa. Ha insegnato come Visiting Professor presso la UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) ed è stato Visiting Scholar presso il Santa Monica College (California) e la Lancaster University. È membro del comitato scientifico-operativo del PLIDA (Progetto Lingua Italiana Società Dante Alighieri), cura la redazione delle riviste *Officina.it* e *Bollettino Itals*. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Il noticing comparativo: la grammatica a partire dall'output* (con Francesco Della Valle; München, 2013); *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en el aula de idiomas* (a cura di; Lima, 2014).

GIOVANNA TROIANO

Laureata in Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Cassino ed in Scienze della Formazione Primaria indirizzo Infanzia e Primaria, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"

MANUELA VALENTINI

Ricercatore presso la Scuola di Scienze Motorie e Scienze della Formazione, Dipartimento di Scienze dell'Uomo, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", dove esercita insegnamento e laboratorio di Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria per l'età evolutiva. Ha pubblicato diversi articoli e testi, ha tenuto corsi di formazione e di aggiornamento per educatori, docenti ed animatori nella scuola e nel tempo libero. Da anni si occupa di

sperimentazioni e ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche negli ambiti pedagogico, ludico-sportivo ed organizzativo-relazionale.

GABRIELLA VITALE

Dottoranda in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Insegnante di Scuola Primaria, Psicologa e Psicoterapeuta, si occupa da oltre quindici anni di marginalità sociale e disagio giovanile. Pubblicazione recente: (2014) con U. Margiotta, J. Santos. O fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio: dados, políticas, intervenções e perspectivas. *Educação & Sociedade*. CEDES, Unicamp, Brazil.

EMANUELA ZAPPELLA

PhD e Assegnista di ricerca per il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) *Purché dia il suo contributo: l'esperienza professionale delle persone con disabilità nel territorio lombardo*, Unicopli. (2013) *SIRD Conference Paper: La sfida dell'inserimento professionale delle persone disabili: un'indagine nelle PMI*.

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.

