

**RIPENSARE LE DIMENSIONI
DELLA RICERCA.
EDUCAZIONE, FORMAZIONE,
SVILUPPO, INNOVAZIONE**

**RETHINK THE DIMENSION
OF THE RESEARCH.
EDUCATION, TRAINING,
DEVELOPMENT, INNOVATION**

a cura di / editors
Rita Minello

With the contribution of / Con i contributi di:

R. Bellacicco, M. Bianchi, I. Brunetti, F. P. Calvaruso, M. C. Castaldi,
A. Cinotti, C. Cirillo, D. Coco, F. Coin, C. D'Alessio, P. Damiani,
N. Dario, F. De Vitis, F. Dello Preite, F. Dovigo, F. Finazzi,
S. Finocchiaro, V. Guerrini, E. Gugu, V. Iobbi, M. Lucenti, U. Margiotta,
L. Martucci, R. Melchiori, R. Minello, A. L. Morini, D. Morselli,
F. Peluso Cassese, M. Pentucci, R. Sgambelluri, A. Strano, M. Tommasi,
R. Tore, A. Travaglini, C. Urbani, M. Val, M. Valentini, G. Vitale,
E. Zappella

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

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

DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università IUAV, Venezia), L. Binanti (Università del Salento), 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), 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. 2/2015: Maria Luisa Boninelli (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 AGOSTO 2015



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).

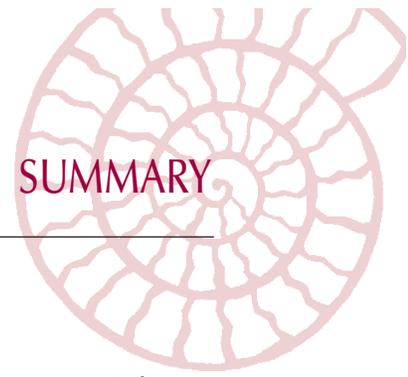
La valutazione dei referee

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, Rita Minello**
 Ripensare le dimensioni della ricerca. Educazione, Formazione, Sviluppo,
 Innovazione / *Editorial: Rethink the dimension of the research. Education,
 Training, Development, Innovation*

RIPENSARE LA DIMENSIONE EDUCATIVA / RETHINKING EDUCATIONAL DIMENSION

- 15 **Roberto Melchiori**
 Ontologia regionale pedagogica: una riflessione / *New educational poli-
 cies for teachers' lifelong training: Regional pedagogical ontology: A Re-
 flection*
- 31 **Maila Pentucci**
 Collaborazione tra insegnante e ricercatore nella ristrutturazione del
 processo di trasposizione didattica. Un caso di studio / *Collaboration be-
 tween teacher and researcher to readjusting the didactic transposition: A
 case of study*
- 39 **Alessia Travaglini**
 Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Coopera-
 tive Learning nella scuola secondaria di primo grado / *Prosociality, learn-
 ing and inclusive practices: the role of Cooperative Learning at the sec-
 ondary school level*
- 47 **Marco Tommasi**
 School learning during the Net era. A model for sustainable and effective
 production of digital textbooks / *L'apprendimento scolastico ai tempi
 della Rete: Un modello per la produzione sostenibile ed efficace di libri
 di testo digitali*
- 55 **Arianna Lodovica Morini**
 Motivazione alla lettura e nuove forme di libro: uno studio di caso / *Mo-
 tivation to read and new reading format: a case study*
- 63 **Laura Martucci**
 CLIL, Cooperative Learning and Theatre as Active methodologies in learn-
 ing language / *CLIL, Cooperative Learning e Teatro come metodologie
 attive per l'apprendimento delle lingue straniere*
- 73 **Rosa Sgambelluri**
 Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedago-
 gici a confronto / *Play as an educational tool: a comparison of histories
 and pedagogical codes*
- 81 **Manuela Valentini**
 Ri-trovare a tavola: aliment-azione per corpo, mente e anima / *Gathering
 around a table: food for the body, mind and soul*
- 91 **Daniele Coco**
 Educare alla corporeità col reale, tra esteriorità ed interiorità / *Educate to
 corporeality with reality, between exteriority and inwardness*

- 103 Fausto Finazzi**
 Intervista alla prof.ssa Irena Wojnar sulla figura accademica e di studioso di Bogdan Suchodolski / *Interview with Professor Irena Wojnar on the academic figure of the scholar Bogdan Suchodolski*

RIPENSARE LA DIMENSIONE FORMATIVA / RETHINKING TRAINING DIMENSION

- 111 Francesco Paolo Calvaruso**
Savoir-vivre. Sostenere una "buona scuola" che comprende la vita / Savoir-vivre. Supporting a "good school" that includes life
- 119 Rosa Bellacicco**
 Inclusione ed alta formazione: un futuro fiorente? / *Inclusion and higher education: a flourishing future?*
- 127 Eva Gugu**
 La Città in quanto "Posto": verso una concezione olistica della cittadinanza / *City as a "Place": towards a holistic citizenship*
- 143 Maria Lucenti**
 La rappresentazione dell'Islam nei manuali: per una revisione dei curricula in direzione interculturale / *The representation of the Islam in the manuals: for a review of the curriculum in intercultural direction*
- 149 Gabriella Vitale**
 Una seconda occasione di partecipare: i percorsi di re-engagement formativo degli Early School Leavers in Italia tra agency e vulnerabilità / *A second chance of participation: school re-engagement in Italian Early School Leavers between agency and vulnerability*
- 157 Emanuela Zappella**
 L'assunzione dei dipendenti con disabilità nelle organizzazioni: una revisione della letteratura internazionale / *The hiring of employees with disabilities in organizations: a review of the international literature*
- 171 Marzia Val**
 Il territorio e la disabilità visiva: il caso del percorso "Le Rive" di Treviso / *Territory and visual disability: the case "Le Rive" in Treviso*

RIPENSARE LO SVILUPPO / RETHINKING DEVELOPMENT

- 181 Francesco Peluso Cassese**
 Il ruolo delle emozioni nei processi di trasferimento di nuovi comportamenti didattici. Meta-analisi sul feedback facciale negli insegnanti / *The role of emotions in the transferring process of new didactic: Teachers Facial Feedback Meta-analysis*
- 191 Alessia Cinotti**
 Il ruolo educativo dei padri. Disabilità e nuove sfide a sostegno della genitorialità / *The educational role of fathers: Disability and new challenges to support parenting*
- 201 Chiara Urbani**
 Oltre le competenze: il valore dell'agency professionale. Un progetto di ricerca sullo sviluppo professionale docente nei contesti prescolastici / *Beyond the competences: the value of professional agency: A project research on teachers professional development in pre-school contexts*

- 209** **Valentina Guerrini**
La dimensione di genere nella professionalità docente. Prospettive per un rinnovamento delle competenze degli/le insegnanti dai risultati di una ricerca in Toscana / *Gender dimension and teaching profession. Perspectives for a renewal of teachers' skills by data of a research in Tuscany*
- 219** **Francesca Dello Preite**
Donne e dirigenza scolastica. Nuove prospettive per la *leadership* educativa / *Women and school leadership. New prospects for educational leadership*
- 227** **Immacolata Brunetti**
I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria: un'indagine qualitativa / *Primary school teacher's personals and professional values: a qualitative research*
- 245** **Carla Cirillo**
La formazione del docente di Scuola Primaria nell'interazione teoria-prassi / *The Formation of the Teacher of Primary School in the interaction Theory-Practice*
- 253** **Francesca Coin**
Nuovi alunni significano una nuova scuola? Rispondono le insegnanti / *New students mean a new school? Meet the teachers*
- 261** **Raffaella Tore**
Il docente: un professionista responsabile del processo di insegnamento-apprendimento, che garantisce uguaglianza di opportunità di accesso allo studio, riuscita scolastica e competenze elevate per la vita / *The teacher: an expert responsible for the process of teaching and learning, that guarantees the right to equal opportunity to study, scholastic success and elevated proficiency for life*

RIPENSARE L'INNOVAZIONE / RETHINKING THE INNOVATION

- 277** **Fabio Dovigo**
Formare all'inclusione: una valutazione dell'utilizzo della videoanalisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno / *Inclusive education training: evaluating video-analysis as a reflective tool for pre-service support teachers*
- 291** **Chiara D'Alessio**
The dialogue between pedagogy and neuroscience as a new frontier in education / *Il dialogo tra pedagogia e neuroscienze come nuova frontiera dell'educazione*
- 297** **Paola Damiani**
Tra innovazione e inclusione: il bisogno di formazione alle "nuove competenze inclusive" dei docenti. Basi teoriche per un modello formativo coerente / *Innovation and inclusion: the need for training the "new skills inclusive" of teachers. Theoretical basis for a coherent training model*
- 303** **Valentina Iobbi**
La concettualizzazione dell'azione come strada innovativa per la formazione degli insegnanti / *The conceptualization of the action as a way for innovative teacher training*

- 311 Monica Bianchi**
Incentivare la motivazione professionale degli insegnanti, per migliorare la qualità del sistema di istruzione / *Incentivate teachers' professional motivation, to improve the quality of the education system*
- 319 Maria Chiara Castaldi**
Presupposti ed obiettivi dell'innovazione nel contesto-scuola: dalla comunità al bene comune /
Assumptions and objectives of innovation in the school context: from the community to the common good
- 325 Sebastiano Finocchiaro**
Nuovi media, vecchie prassi. Tecnologie digitali e Media Literacy / *New media, old practices. Digital technologies and Media Literacy*
- 333 Francesca De Vitis**
La ricerca educativa. Dinamiche attuali e possibilità future / *Educational research. Present dynamics and future possibilities*
- 339 Nadia Dario**
Appreciative Inquiry: Una metodologia che rivoluziona la ricerca-azione / *Appreciative Inquiry: A methodology revolutionizing action-research*

RECENSIONI / REVIEW

- 355 Daniele Morselli**
Cristina Zucchermaglio, Francesca Alby, Marilena Fatigante, Marzia Saglietti, *Fare ricerca situata in psicologia sociale*
- 357 Andrea Strano**
Amartya Kumar Sen, *L'idea di giustizia*
- 362 Nadia Dario**
Paraskeva, J. M. & LaVallee, T. (Eds.), *Transformative Researchers and Educators for Democracy*
- 367 Gabriella Vitale**
Caroline Sarojini Hart, Mario Biggeri, Bernhard Babic, *Agency and Participation in Childhood and Youth International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*
- 369 COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**



EDITORIALE / EDITORIAL
Ripensare le dimensioni della ricerca.
Educazione, Formazione, Sviluppo, Innovazione
Rethink the dimension of the research
Education, Training, Development, Innovation

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia

margiot@unive.it

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma

rita.minello@unicusano.it

Il numero tematico del secondo numero annuale di *Formazione & Insegnamento* questa volta è dedicato a *Ripensare le dimensioni della ricerca. Educazione, Formazione, Sviluppo, Innovazione*.

Occuparsi di ricerca nelle regioni educative e formative significa operare una scelta tra le tante strade da percorrere: una tra queste è *ripensare lo sviluppo*, nel senso non solo di esplorare nuove condizioni materiali per il sopravvivere di una comunità, ma di *rifondare il contenuto e la forma delle relazioni umane*. Un nodo cruciale di tale processo è la *dimensione educativa e formativa*. Questa si esprime nel tipo di scuola, nel tipo di educazione degli adulti, di educazione professionale e di accompagnamento alla transizione verso il lavoro, delle politiche di inclusione e di contrasto alle disuguaglianze di cui un paese dispone. “Dobbiamo aspettarci che *la fiducia* rivesta un ruolo sempre più rilevante, in modo tale da supportare che la complessità del futuro prodotta dalla tecnica possa essere sopportata” (Luhmann, 1989, p. 59).

L'impresa pubblica e privata è parte della società e deve tener conto di una responsabilità sociale eticamente orientata. *L'innovazione* diventa in questo contesto un processo centrale nel quale far convergere diversi attori *per rigenerare il capitale sociale di una comunità* – attraverso la fiducia ed il dialogo – al fine di incrementare l'apprendimento individuale e collettivo ed il benessere sociale. L'innovazione può essere, dunque, l'humus in cui si delinea e si sviluppa il capitale intellettuale.

Su queste aree di riflessione, articolate in quattro sezioni tematiche – ripensare la dimensione educativa, ripensare la dimensione formativa, ripensare lo sviluppo, ripensare l'innovazione – il secondo numero 2015 della rivista *Formazione & Insegnamento* ospita il confronto tra studiosi di diverse discipline, lasciando spazi consistenti ai giovani ricercatori, che si misurano con i quattro assi portanti attraverso la presentazione dei loro studi e ricerche. Si tratta anche stavolta di un numero corposo, com'è ormai tradizione della rivista.

I lavori di ricerca presentati offrono di per sé indicazioni forti sulle piste di ricerca attualmente percorse in Italia. Ma ciò non deve essere colto esclusivamente come un'opportunità per documentarsi, attraverso la lettura del presente numero della rivista, sulle principali novità, dunque come un'occasione di aggior-

namento. Ci pare, piuttosto, che l'exkursus scientifico di studi e ricerche presentato in questa sede possa servire a *identificare punti di forza e di debolezza dei filoni focali che orientano attualmente i lavori di ricerca dei giovani ricercatori, in vista di un progetto di ricerca che modellizzi e orienti la ricerca sulle ricadute dei contesti educativi, formativi, di sviluppo e di innovazione.*

Nella **prima sezione**, dedicata a **ripensare la dimensione educativa**, è ospitato un gruppo di lavori di ricerca che indagano la dimensione educativa a partire dal: tipo di scuola, tipo di educazione degli adulti, di educazione professionale. Si tratta di ricerche teoriche e pratiche, spesso di natura interdisciplinare, alcune sincroniche, altre diacroniche. Focus della sezione rappresentato dalle riflessioni sull'ontologia regionale pedagogica di **Roberto Melchiori**, intesa, nel processo di sviluppo degli *oggetti e prodotti*, come risultato di due logiche, distinte ma convergenti: una filosofica e l'altra scientifica. Segue il contributo di **Maila Pentucci**, relativo a un'ipotesi di ristrutturazione collaborativa ricercatore-insegnante del processo di trasposizione didattica. Da due diversi punti di vista **Alessia Travaglini** e **Marco Tommasi** si occupano di pratiche di apprendimento inclusive e sostenibili, mentre **Arianna Lodovica Morini** utilizza lo studio di caso per identificare le motivazioni alla lettura delle nuove forme di libro. **Laura Martucci** connette al CLIL alcune metodologie attive quali Cooperative Learning e Teatro. **Rosa Sgambelluri** presenta uno studio relativo al gioco come strumento di cura educativa, **Manuela Valentini** e **Daniele Coco** partono dal corpo e dai suoi rapporti col reale per potenziare strumenti di crescita interiore. Chiuda la prima sezione un'intervista di **Fausto Finazzi** alla prof.ssa Irena Wojnar, relativa alla divulgazione internazionale della figura accademica e di studioso di Bogdan Suchodolski, umanista e pedagogista polacco della seconda metà del Novecento.

Nella **seconda sezione**, dedicata a **ripensare la dimensione formativa**, il gruppo di lavori di ricerca si concentra sulle dinamiche e sui processi della dimensione formativa: adulti, accompagnamento alla transizione verso il lavoro, delle politiche di inclusione e di contrasto alle disuguaglianze di cui un paese dispone. Lavori mirati alla crescita delle persone, a definire mappe formativo/relazionali e setting pedagogici, in taluni casi con settori investigativi che toccano aspetti propriamente epistemologici, interculturali, organizzativi, etc. La sezione viene introdotta dal contributo di **Francesco Paolo Calvaruso**, relativo al *Savoir-vivre*: come sostenere una "buona scuola" che comprende la vita. A seguire, **Rosa Bellacicco** ci parla di Inclusione ed alta formazione, evidenziandone le problematiche attuali e ipotizzando percorsi futuri. **Eva Gugu** orienta il suo lavoro a una concezione olistica della cittadinanza, mentre **Maria Lucenti**, in ottica interculturale, indaga la rappresentazione dell'Islam nei manuali scolastici. **Gabriella Vitale** analizza i percorsi di re-engagement formativo degli Early School Leavers in Italia ed **Emanuela Zappella** i percorsi che conducono all'assunzione dei dipendenti con disabilità nelle organizzazioni. In chiusura di sezione, il contributo di **Marzia Val** utilizza lo studio di caso per identificare interventi sul territorio relativi alla disabilità visiva (percorso "Le Rive" di Treviso)

La **terza sezione**, dedicata al tema **ripensare lo sviluppo**, raccoglie quei lavori che mirano a ripensare lo sviluppo nelle sue varie forme, esplorare nuove condizioni materiali per il sopravvivere di una comunità, rifondare il contenuto e la forma delle relazioni umane. Molti di tali lavori si orientano alla sviluppo e

alla crescita professionale degli insegnanti. Se l'Indice di sviluppo umano (HDI-*Human Development Index*) è un indicatore di sviluppo macroeconomico, la mappa dello sviluppo umano culturale, relazionale, etc. supera ed amplia l'accezione tradizionale di sviluppo incentrata sulla crescita economica, per richiamare la dimensione formativa di genere, quella intergenerazionale, propone nuove metodologie di sviluppo professionale e di crescita identitaria. Si apre con una ricerca di **Francesco Peluso Cassese** sul ruolo delle emozioni nei processi di trasferimento di nuovi comportamenti didattici, svolta attraverso un ameta-analisi sul feedback facciale negli insegnanti. **Alessia Cinotti** ci parla di nuove sfide a sostegno della genitorialità e **Chiara Urbani** del valore dell'agency professionale nei contesti prescolastici, mentre **Valentina Guerrini** si occupa delle ricadute della dimensione di genere nella professionalità docente, come **Francesca Dello Preite**, che interpreta la dimensione di genere relativamente alla dirigenza scolastica. Occupandosi di scuola primaria, **Immacolata Brunetti** presenta gli esiti di una ricerca qualitativa sui valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria e **Carla Cirillo** studia i caratteri di formazione del docente nell'interazione teoria-prassi. **Francesca Coin** mette in relazioni le percezioni degli insegnanti con i nuovi alunni. Infine, **Raffaella Tore** inquadra le caratteristiche del docente: un professionista responsabile, caratterizzato da competenze elevate per la vita.

Infine, la quarta sezione, **ripensare l'innovazione**, esplora alcuni fattori di innovazione presenti in: impresa pubblica e privata, responsabilità sociale eticamente orientata, capitale sociale e capitale intellettuale di una comunità – attraverso la fiducia ed il dialogo – al fine di incrementare l'apprendimento individuale e collettivo ed il benessere sociale. Ricerca e l'innovazione costituiscono una determinante indiretta del benessere e sono alla base del progresso sociale ed economico, sono in grado di fornire una misurazione dei processi di creazione, applicazione e diffusione della conoscenza: le parole-chiave dei progetti di ricerca presentati in questo laboratorio. Apre la quarta parte il contributo di ricerca di **Fabio Dovigo** relativo all'utilizzo della video-analisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno. A seguire, **Chiara D'Alessio** pone in dialogo pedagogia e neuroscienze come nuova frontiera dell'educazione. **Paola Damiani** si occupa del bisogno di formazione alle "nuove competenze inclusive" dei docenti e **Valentina Iobbi** della concettualizzazione dell'azione come strada innovativa per la formazione degli insegnanti, insegnanti di cui **Monica Bianchi** analizza le possibilità per incentivare la motivazione professionale. A livello di innovazione, **Maria Chiara Castaldi** studia presupposti ed obiettivi nel contesto-scuola, mentre **Sebastiano Finocchiaro** dibatte il conflitto tra nuovi media e vecchie prassi in contesti di apprendimento. Chiudono la sezione due contributi che si occupano delle dinamiche della ricerca educativa e delle metodologie, rispettivamente presentati da **Francesca De Vitis** e **Nadia Dario**.

Una serie di recensioni invitano a un'ulteriore riflessione sui temi trasversali della *ricerca situata, trasformativa* e relativa alle *capabilities*. recensioni proposte rispettivamente da *Daniele Morselli*, *Andrea Strano*, *Nadia Dario* e *Gabriella Vitale*.

Sosteneva Fernando Pessoa: «Esiste una stanchezza dell'intelligenza astratta ed è la più terribile delle stanchezze. Non è pesante come la stanchezza del corpo. E non è inquieta come la stanchezza dell'emozione. E' un peso della consapevolezza del mondo, una possibilità di respirare con l'anima» (Pessoa, 1987, p. 121).

Auguriamo a colleghi e studiosi tutti una lettura del numero di *Formazione & Insegnamento* che parta appunto da quel tipo di intelligenza aperta cui si riferisce Pessoa, che ci offre la possibilità, non solo di respirare con l'anima, ma di fare ricerca senza perdere di vista l'intimo senso delle cose

Agosto 2015

Umberto Margiotta e Rita Minello

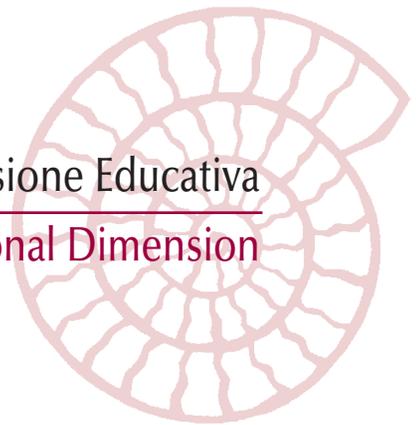
Riferimenti bibliografici

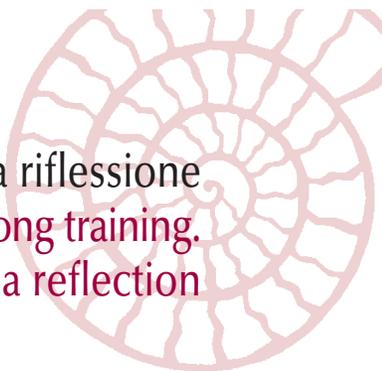
Luhmann, N. (1989). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: UTB. Tr. it. (2002). *La fiducia*. Bologna: Il Mulino.

Pessoa, F. (1987). *Il libro dell'inquietudine*, a cura di M. J. de Lancastre, prefazione di A. Tabucchi. Milano: Feltrinelli. p. 121).

Ripensare la Dimensione Educativa

Rethinking Educational Dimension





Ontologia regionale pedagogica: una riflessione

New educational policies for teachers' lifelong training.

Regional pedagogical ontology: a reflection

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
roberto.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

Ontology objects and products developed by pedagogical ontology project have to be considered as result of implementing two different but convergent logics: philosophic and scientific. The first one contributed to the elaboration and definition of concepts and meanings regarding pedagogical ontologies; on the other side the second one was useful in constructing operative products that were capable of organizing the information structure and adequate for managing pedagogical knowledge. In particular the following objects were defined: concept maps, taxonomies, lemmas and formal contexts. The products designed were: information sheet, database, web ontology, interaction tools. In more in detail they were obtained by integrating subset of technology devices evidenced in the range of the pragmatic level. Consequently the complex applications are oriented toward the realization of multiple evolved task, each one of them with a precise organizational and managerial purpose. These technologies are considered as the ones enabling the strategies and the products of knowledge representation and reasoning that implement the pedagogical ontologies.

L'elaborazione di nuovi punti di vista da parte della ricerca pedagogica trova sostegno dallo sviluppo di un'ontologia dinamica di tipo pedagogico; questa è il risultato dell'applicazione, nel processo di sviluppo degli oggetti e prodotti di due logiche, distinte ma convergenti: una filosofica e l'altra scientifica. La prima contribuisce alla formazione e alla esplicitazione dei concetti e dei significati dell'ontologia, la seconda, invece, è utilizzata per costruire i prodotti operativi in grado di organizzare le strutture informative e gestire la conoscenza.

In particolare, gli oggetti definiti possono rappresentarsi come mappe concettuali, tassonomie, lemmi e contesti formali. I prodotti realizzati, invece, possono considerarsi come schede informative, data base, web ontology, strumenti d'interazione. Questi sono ottenuti dall'integrazione di sottoinsiemi delle tecnologie evidenziate nell'ambito del piano pragmatico. Le risultanti applicazioni complesse sono orientate alla realizzazione di una molteplicità di compiti evoluti, ognuno dei quali ha una precisa finalità organizzativa e gestionale. Tali applicazioni costituiscono le tecnologie abilitanti le strategie e i prodotti di knowledge representation and reasoning che implementano un'ontologia pedagogica.

KEYWORDS

Pedagogical ontology, Development model, Categories, Semantic and practice plane, Graph and trees, Knowledge representation and reasoning. Ontologie pedagogiche, Modello di sviluppo, Categorie, Mappe dei concetti, Rappresentazione della conoscenza e dei ragionamenti, Piano semantico e pratico, Grafi e alberi.

Premessa

Cosa implicano nella realizzazione di un'ontologia¹ i termini *oggetti*, *prodotti* e *processi di sviluppo*? La risposta alla domanda comporta una valutazione e una successiva precisazione della necessità di offrire una visione d'insieme che in generale caratterizza il passaggio tra la *logica della riflessione filosofica* e la *logica della conoscenza scientifica*. La prima contribuisce alla formazione e alla esplicitazione dei *concetti* e dei *significati* associati agli ambiti e ai termini di riferimento, come per le *pedagogie*. La seconda, ovvero la *logica della conoscenza scientifica*, si distingue per l'uso di modelli e tecniche di rappresentazione in grado di organizzare, spiegare, comunicare e condividere la struttura della conoscenza pedagogica attraverso *prodotti operativi*.

Il metodo di operare, che accomuna le due logiche, è utilizzabile nell'ambito dello sviluppo di una ontologia per costruire una rappresentazione formale dell'insieme dei fatti e delle conoscenze, arrivando a determinare una *concettualizzazione*, cioè un insieme di oggetti, concetti e relazioni fra questi, che esistono per la particolare area d'interesse. In questo caso tale area è costituita dalla pedagogia e dai fatti, o fenomeni, che derivano dalla sua applicazione.

Una concettualizzazione, quindi, è una rappresentazione astratta e semplificata del particolare campo di conoscenza che si vuole rappresentare per un qualsiasi scopo; l'*ontologia regionale*² (cioè una *ontologia applicata alla pedagogia*) è la specificazione di una concettualizzazione. Quando la conoscenza di un dominio è rappresentata in un qualche formalismo (*logiche descrittive*), l'insieme degli oggetti che possono essere delineati è chiamato *l'universo del discorso*. Questo insieme di oggetti e le relazioni fra di loro determinate sono *riflessi* nel vocabolario in cui sono rappresentati (di tipo *semantico*) (cfr. Gruber, 2013).

In questo articolo, riassuntivo rispetto alla quantità di elementi teorici e tecnici considerati, si evidenzierà una riflessione sulla costruzione di ontologie, fa-

- 1 Cfr. Sowa (2000). L'autore presenta due definizioni del termine *ontologia*. La prima è più vicina al senso tradizionale del termine: "oggetto dell'ontologia è lo studio delle *categorie* di cose che esistono o possono esistere in un qualche dominio". La seconda riguarda impegni ontologici di un linguaggio: "[un'ontologia] è un catalogo dei tipi di cose, che si assume esistano in un dominio di interesse D, dalla prospettiva di una persona che usa un linguaggio allo scopo di parlare di D". Vedi anche <http://www.jfsowa.com/ontology/>. (ultimo accesso febbraio 2014). In pratica, dal punto di vista formale e tecnico-operativo l'ontologia vuole fornire non solo le strutture di un lessico, e le relazioni intra-lessico, e il supporto per il suo trattamento automatizzato, ma anche l'esplicitazione più ampia di uno specifico dominio di conoscenza, con l'intento di dividerlo in modo tale da favorire processi di standardizzazione e di portabilità.
- 2 Cfr. Husserl (1968). L'autore ha proposto la distinzione tra *ontologia formale* e *ontologia regionale* (o materiale), definite rispettivamente come studio delle strutture fondamentali dell'essere e studio dei diversi campi in cui si articola l'essere. La prima si dedica allo stabilire le categorie necessarie della realtà in generale (la relazione parte/tutto, la relazione di identità, ecc.); la seconda vuole fornire una classificazione di particolari domini, dalla biologia alla fisica, dalla medicina alla economia, dalla pedagogia alla psicologia. L'ontologia formale, quindi, risulta neutrale rispetto al dominio; tratta gli aspetti della realtà che sono condivisi da tutte le regioni materiali, mentre l'ontologia regionale tratta gli aspetti che sono specifici di un dominio dato.

cendo riferimento come esemplificazione alla pedagogia³; si proporrà, inoltre, una classificazione degli oggetti e dei prodotti considerati e realizzati, in linea con quanto enunciato in questa premessa.

1. Il metodo di lavoro

Il metodo utilizzato per la riflessione sulla realizzazione del processo di sviluppo di una ontologia è stato caratterizzato da tre principali attività, svolte in modo non consecutivo, ma sulla base dei risultati intermedi raggiunti. In particolare le attività hanno riguardato:

- la *ricerca* e la *selezione* dei documenti, nazionali europei e internazionali, riguardanti i risultati di studi e di ricerche sulle attività delle ontologie e della ricerca pedagogica e dell'educazione;
- la sistematica *analisi di contenuto* condotta sui principali documenti selezionati, con la scelta degli studi e delle ricerche che evidenziavano le caratteristiche innovative e di cambiamento più adeguate alle caratteristiche della ricerca pedagogica ed educativa;
- la costruzione del modello degli modelli e dei prodotti dell'ontologia utilizzando un procedimento *incrementale* sulla scia del modello di costruzione di una teoria dell'approccio grounded theory, caratterizzandolo dall'utilizzo del metodo *abduittivo*.

Le riflessioni sulla struttura e sull'organizzazione concettuale della pedagogia realizzate possono essere considerate come attività di *meta-analisi*.

2. Il modello logico di riferimento

L'utilizzazione delle due logiche di analisi, filosofica e scientifica, non ha implicato di per sé la preferenza dell'una rispetto all'altra, bensì la considerazione della contemporanea necessità di entrambe, poiché agiscono su due ambiti e situazioni diverse. Occorre considerare, infatti, che la parola *concetto*⁴ nell'ambito della tradizione filosofica ha un uso non perfettamente omogeneo con quello che si fa dello stesso termine nell'ambito di altre scienze, come le scienze sociali e le scienze applicate e tecnologiche. La definizione filosofica del concetto, infatti, deve considerare alcuni requisiti formali da soddisfare, quali la *composizionali-*

- 3 Le riflessioni derivano dalle attività di lavoro di ricerca svolte nel periodo 2009-2013 all'interno del progetto PRIN "Ontologie pedagogiche" coordinato dall'Università Ca' Foscari di Venezia.
- 4 Le più importanti teorie relative ai concetti e alla loro formazione sono sostanzialmente: la *teoria classica*, che nelle forme più recenti viene definita teoria basata sulle regole (rule based); la *teoria dei prototipi*, che alcuni autori definiscono probabilistica; la *teoria degli esemplari*; la *teoria basata sulle teorie* (theory theory), la *decision bound theory*, la teoria della *simulazione situata* di Barsalou e le teorie multiple. Per l'analisi operata la definizione utilizzata è quella classica, cioè un concetto è definito da un insieme necessario e sufficiente di attributi e presenta una intenzione (le caratteristiche che lo definiscono) e una estensione (il suo campo di applicabilità).

tà, la *pubblicità*, l'*efficacia causale* e le *proprietà normative* (cfr. Coliva, 2004). La considerazione dei vincoli porta a stabilire, quindi, che un concetto è inteso, filosoficamente, come “la rappresentazione mentale di una categoria, ovvero il concetto come significato delle parole [o *referenti*, nda] che compongono l'enunciato che esprime il pensiero, da cui si evince che possedere concetti consiste nel conoscere il significato delle parole di una lingua” (Coliva, 2004, p. 5).

La definizione empirica dei concetti deve ulteriormente considerare, invece, la necessità di rappresentare sia *entità* corrispondenti ai concetti sia la possibilità di realizzare descrizioni di fatti che si rappresentano con gerarchie terminologiche e con reti concettuali. Deve tenere conto, inoltre, delle differenti rappresentazioni, anche in relazione a *applicazioni automatizzate*, ossia ad applicazioni in grado di ricavare dalle registrazioni codificate di conoscenza esplicita disponibile (a volte diversamente collocata) conseguenze implicite; in questi casi i requisiti da soddisfare riguardano i processi produttivi come l'*induzione*, la *categorizzazione* e l'*apprendimento*.

Dal punto di vista del modello di sviluppo operativo, la riflessione ontologica di carattere filosofico – come attività descrittiva – ha previsto quale scopo primario la costruzione tassonomica di *concetti*⁵ *pedagogici* e dei relativi *significati*⁶ e *referimenti*. Il risultato ricercato, quindi, era la determinazione delle categorie del dato dominio del reale, dei fatti pedagogici, e degli oggetti, con relativi riferimenti, che potevano rientrare nel processo, intenzionale, della classificazione ontologica regionale. La prima logica, quindi, ha operato con una fase di *decostruzione* della pedagogia, come scienza, in termini di *struttura di concetti analiticamente determinata*, e nella successiva fase di *ricostruzione* in raggruppamenti *regionali* dei concetti e dei termini referenti, come esplicitazione e precisazione delle stesse ontologie pedagogiche (Figura 1).

- 5 In senso generale un *concetto* si può considerare come un *contenuto* o un *oggetto* mentale, frutto di un criterio di classificazione (o *categorizzazione*) del mondo. La definizione in realtà è estremamente problematica perché la nozione di concetto è strettamente intrecciata col dibattito ontologico, gnoseologico e logico-linguistico della filosofia occidentale. A seconda del paradigma che si vuole abbracciare cioè realista o nominalista (v. il dibattito sugli Universali nella filosofia medioevale), pragmatista, empirista ecc. cambia infatti la visione circa la *natura*, la *funzione* e lo statuto epistemico del termine di *concetto*. (Cfr. Cordeschi, Frixione, 2011).
- 6 L'espressione *teoria del significato* è stata utilizzata per la prima volta da Donald Davidson nell'articolo, *Verità e significato* (1967) e concerne la *forma* che una teoria del significato per una lingua naturale data dovrebbe avere. Successivamente, il filosofo inglese Michael Dummett ha introdotto la distinzione tra *meaning-theories* (teorie-del-significato) e *the theory of meaning* (la teoria del significato): le prime prendono le mosse dai problemi che si presentano nel dare una rappresentazione del significato di certi costrutti di una lingua specifica come l'inglese o l'italiano, mentre la seconda riguarda i requisiti, l'architettura e i vincoli che le proposte singole devono osservare. Rimane da considerare, nel caso di chi usa la lingua materna, cosa si *capisce* come significato delle parole che si usano, cioè: a) se ciò da capire sia descrivibile come una forma di conoscenza.; b) se e quale tipo di conoscenza sia in gioco nel caso del significato linguistico, c) se vi siano *gradi* di conoscenza, se sia legittimo attribuire al singolo parlante una conoscenza parziale e imperfetta del significato di certe parole. (Cfr. Picardi, 1999).

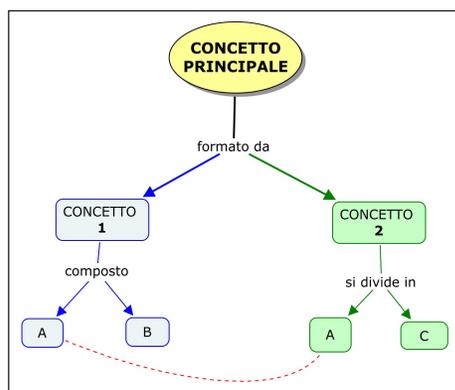


Figura 1. Metodo di analisi e costruzione della struttura dei concetti

La riflessione ontologica di carattere scientifico, invece, considerando la pedagogia come scienza, ha operato in modo da rendere evidenti – perciò trattabili operativamente – i concetti, ovvero le *entità* corrispondenti e le relative relazioni correlandole fra loro, ove possibile. Questa riflessione e questa operatività, perciò, ha trattato le relazioni sia fra entità che appartengono a distinti sotto-domini della stessa pedagogia, o pedagogie, sia fra entità della pedagogia e le entità riconosciute dal senso comune (fatti ed eventi pedagogici)⁷. La seconda logica, quindi, caratterizzandosi come *logica descrittiva*, ha contribuito alla *trasposizione* delle strutture concettuali delle ontologie pedagogiche, ricostruite in termini filosofici, negli ambiti della rappresentazione della conoscenza in termini sia di schemi di classificazione, tassonomie, mappe concettuali e schede definitorie o lemmi, di caratterizzazione bibliografica, sia di ingegneria del software, basi di dati, sistemi di rappresentazione grafica reticolare e i sistemi informativi basati su *ontology web language* (Owl).

Il risultato dell'attività di meta-analisi, realizzata attraverso un'analisi del processo di sviluppo dell'ontologia pedagogica, cioè dei piani di ideazione (livello *semantico*) e di realizzazione, (*livello pragmatico*), ha portato alla costruzione di una struttura di concetti complessiva della pedagogia su cui sono state concretizzate le diverse *ontologie pedagogiche od ontologie regionali della pedagogia*; tale struttura è stata realizzata applicando un processo di aggregazione per aree di contiguità teorica e pratica. Ai due piani, che di fatto rappresentano due ambiti omomorfi di analisi e sviluppo dell'ontologia pedagogica, si è applicato uno stesso modello di strutturazione concretizzando da una parte gli *oggetti*, con i relativi riferimenti, e dall'altra i *prodotti*, con le relative strutture.

La Figura 2 presenta lo schema del modello di sviluppo delle ontologie evidenziando gli aspetti sia dei due piani di riflessione, semantico e pragmatico, sia degli oggetti e dei prodotti.

7 Il filosofo statunitense Wilfrid Sellars, nel 1963, propose la tesi che sussiste un'ontologia universale di senso comune, denominata immagine manifesta, considerata prossima al nucleo base della tradizionale ontologia filosofica (la *philosophia perennis*) introdotta da Aristotele.

una *struttura categoriale*⁸, o a dimensioni, (assiologia, epistemologica, fenomenologica, metodologica e referenziale). In questo modo la componente di significato vien spostata dai rapporti tra i singoli termini a quelli tra dimensioni; i significati pedagogici primitivi, quindi, sono collegati attraverso significati categoriali che organizzano ogni singola ontologia;

- *raffigurazioni*, vale a dire la forma attribuita alla struttura categoriale, che nel caso delle ontologie è stata assunta dall'*albero di Porfirio* (cfr. Galliani, 2009) in quanto strumento che lega strutture concettuali dal generale al particolare (genere e specie).

I risultati dell'applicazione del metodo di sviluppo per la costruzione delle ontologie si qualificano, quindi, come oggetti del piano della semantica da una parte e della struttura ontologica, dall'altra parte. In particolare gli oggetti che sono stati definiti e realizzati (Figura 3), in questo ambito, per ogni singola ontologia sono i seguenti:

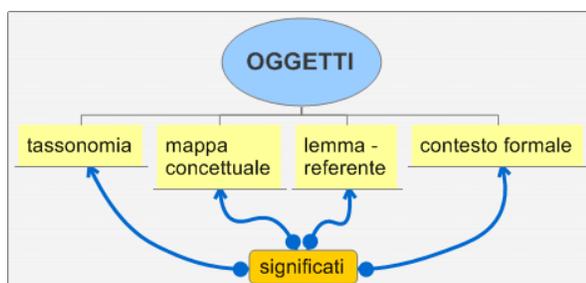
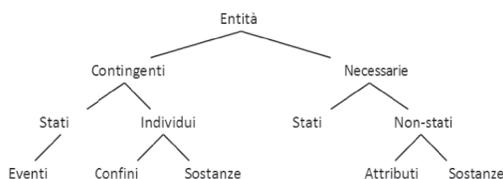


Figura 3. Classificazione degli oggetti

- *mappa concettuale gerarchica*⁹ della struttura categoriale semantica delle ontologie (vedi Figura 4);
- *tassonomia*, rappresentata dai termini pedagogici collegati tramite la struttura categoriale semantica tenendo presente che è prodotta da una classificazione intensionale. Questa agisce soprattutto sull'ordine in cui vengono considerati i termini pedagogici: la struttura tassonomica, che si produce usando

8 Cfr. Chisholm (1996). L'autore propone una raffigurazione dell'ontologia come una tavola gerarchica di categorie rappresentata da un *albero gerarchico*; nella tavola ogni tipo di concetto, o entità, è inserita in uno dei nodi dell'albero. La tavola di Chisholm, è la seguente:



9 Ogni mappa concettuale, gerarchica, di ogni ontologia pedagogica, aveva un limite imposto di gerarchia, ovvero di profondità, non superiore a sei livelli.

la proprietà A per articolare l'intensione di un concetto di genere, e poi la proprietà B per fare altrettanto con i concetti di specie che si sono ottenuti, non è la stessa che si produce usando prima la proprietà B e poi la A ;

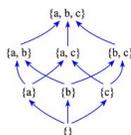
- *lemmario*, che incorpora brevi definizioni dei significati principali, e le eventuali connotazioni e/o rimandi a classi di altre ontologie. Ogni definizione è costituita da una componente a carattere *attributivo-intensivo* (normativa) e da una componente *descrittiva-estensiva* (evidenze). I lemmi hanno lo scopo di approfondire i termini referenti dei concetti pedagogici inseriti nelle ontologie¹⁰;
- *contesti formali*, che descrivono la conoscenza derivata dalla combinazione di incidenza (relazione) della componente attributiva (istanze di carattere normativo), con la componente descrittiva (istanze di carattere esperienziale). La forma della raffigurazione in questo caso può assumere una struttura reticolare¹¹.

Le diverse ontologie, organizzate attraverso la stessa struttura categoriale, rappresentano dunque una possibile estensione semantica della struttura dei concetti della pedagogia di partenza. Si tratta di una configurazione in cui si possono percorrere diverse linee interpretative a seconda dei contesti e delle scelte, e che quindi si qualifica come riorganizzazione continua.

Il piano semantico, perciò, si basa su una serie di oggetti che sono al contempo unità del contenuto e di significato di diversa natura (definizioni verbali, schemi concettuali, immagini, sceneggiature, ecc.). Dal punto di vista della raffigurazione, inoltre, le ontologie consistono non in un albero, ma in una famiglia di alberi, nonostante la struttura gerarchica di partenza, in quanto cia-

10 Cfr. Galliani (2009). La struttura dei lemmi prevede la presenza di *istanze a carattere normativo*, realizzate principalmente dalla comunità scientifica e le *istanze a carattere descrittivo*, corrispondenti alle *evidenze empiriche*, cioè agli eventi, agli oggetti e alle realizzazioni pratiche concrete collegabili ai concetti attraverso i termini di riferimento/denotazione/connotazione. Gli attributi dei lemmi comprendono quindi, gli elementi di: *citazione, nota, osservazione, bibliografia, sitografia, evidenze empiriche ed esperienze*.

11 Per la rappresentazione della struttura reticolare è utilizzabile il *diagramma di Hasse*. Tale diagramma si caratterizza formalmente nel modo seguente: Sia $(A, <)$ un insieme parzialmente ordinato e $|A| = n$. La relazione d'ordine può essere *rappresentata graficamente* in un piano nel modo seguente



- ogni elemento di A si rappresenta come un punto del piano;
- due punti a e b vengono collegati mediante una linea spezzata, il punto a compare al di sotto del punto b se e solo se $a < b$;
- due punti a, b di A vengono collegati tramite un segmento se e solo se per i corrispondenti elementi di A si ha ab e non esiste alcun cA per cui sia acb .

Il diagramma così ottenuto è detto *diagramma di Hasse* dell'insieme ordinato $(A, <)$. Nell'esempio, a fianco, di un insieme $S=\{a,b,c\}$, è rappresentato l'insieme delle partizioni.

scuna ontologia riflette visioni (o fattori o sfaccettature) specifiche del dominio della pedagogia¹².

È comunque importante sottolineare che l'aspetto classificatorio, tassonomico od ontologico, non sempre supera la diffidenza della convinzione della superiorità del sapere assertorio (teorie e spiegazioni) su quello non assertorio (concetti, classificazioni), soprattutto per ciò che riguarda il significato.

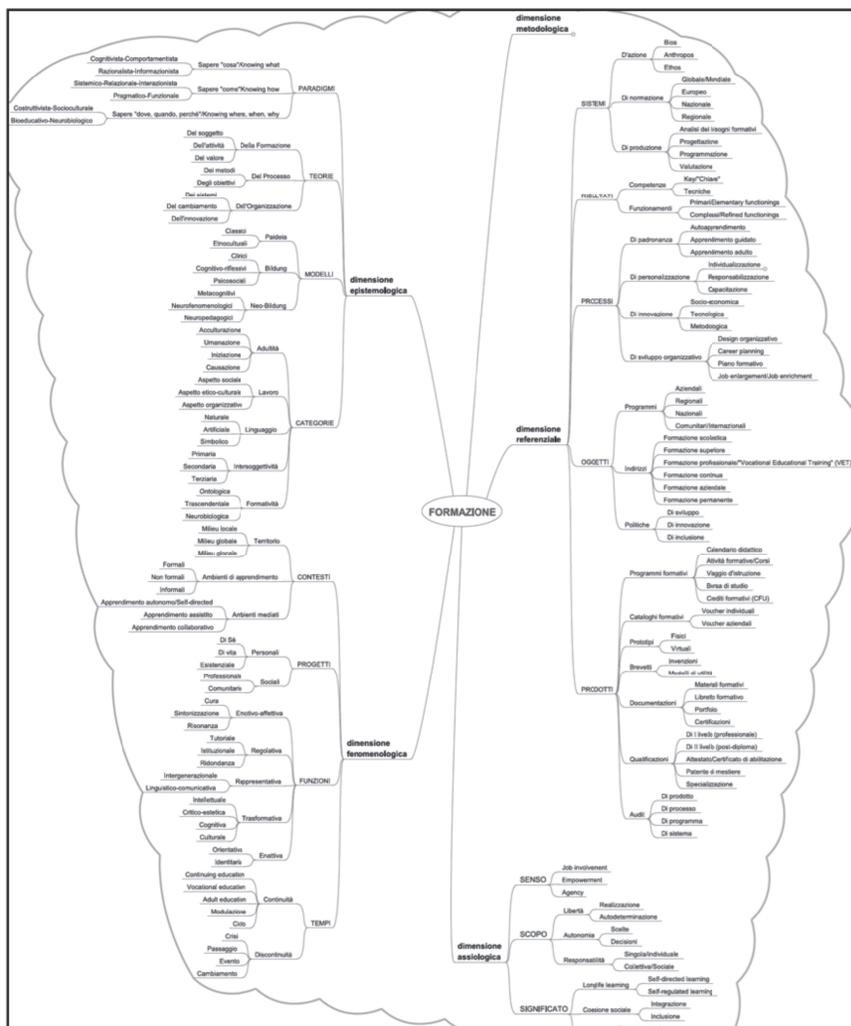


Figura 4. Mappa concettuale delle categorie semantiche delle ontologie: la formazione

12 La logica filosofica studia non solo le tassonomie della realtà, ma anche *partonomie*, cioè a dire classificazioni delle parti delle entità di un tipo dato. Questo aspetto può rientrare nell'ambito del piano pragmatico considerando che le tassonomie e le partonomie non debbono essere confuse: dire che la categoria dei tempi è una sottocategoria (nel caso collocata come) della categoria fenomenologica è una asserzione di tipo differente che dire che la continuità del tempo è parte del tempo.

4. I prodotti astratti delle ontologie

Per poter contestualizzare le ontologie è necessario identificare, innanzitutto, quali sono i loro moduli di coordinamento, ovvero quelle tematiche che costituiscono il punto di differenziazione tra le pedagogie e che determineranno le ontologie pedagogiche settoriali (ad esempio la struttura presentata in Figura 4 che propone l'ontologia pedagogica della "Formazione"). È quindi opportuno precisare in modo univoco il lessico che meglio si adatta al tipo di conoscenza pedagogica che costituiranno parte della conoscenza dell'ontologia regionale e degli aspetti che le ontologie pedagogiche ricoprono, in modo da avere una visione d'insieme su quali sono gli ambiti del dominio di conoscenza che sono coperti e dove emerge la necessità di un contributo.

L'attività di costruzione delle ontologie pedagogiche trova nel *piano della pragmatica* la possibilità di dare evidenza alle forme, alle strutture concettuali, alle relazioni e alle raffigurazioni delle strutture semantiche *congegnate* e *ri-composte* nel piano semantico. In pratica, occorre assumere come referenti gli oggetti prodotti dall'attività filosofica, e le loro strutture e significati, nel passaggio dalle forme semantiche – cioè dalle strutture di termini con legami di referenza denotativa o connotativa – a quelle pragmatiche, cioè alle strutture di codici informativi organizzate e gestite da sistemi di gestione della conoscenza (*knowledge management*). Questa attività di organizzazione delle informazioni riferite alle entità, agli attributi, al trasferimento dei significati (o ereditarietà) e alle relazioni inferite dai concetti rappresenta lo scopo principale dell'attività pragmatica. Nel piano della pragmatica il metodo di sviluppo, rappresentato da *logica, relazioni e rappresentazioni*, ha portato alla realizzazione della struttura del sistema informativo, qualificato come sistema di rappresentazione delle conoscenza e dei ragionamenti¹³ (*knowledge representation and reasoning*) funzionale alla organizzazione e gestione delle strutture delle ontologie pedagogiche e delle loro rappresentazioni reticolari.

In particolare l'applicazione del metodo di sviluppo, nel piano pragmatico, è contraddistinto da:

13 Alcune delle aree scientifiche principali da cui provengono le tecnologie per il *knowledge management and reasoning* sono le basi di dati, i sistemi informativi, l'intelligenza artificiale, il *knowledge discovery*, l'*information retrieval*, il *natural language processing*, le *interfacce uomo macchina*. I modelli, le tecniche e gli strumenti concettuali delle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni hanno assunto un ruolo centrale soprattutto in relazione a: la rappresentazione formale della conoscenza (*database*, e *web ontology* attraverso i quali è possibile definire interpretazioni condivise); la scoperta e classificazione della conoscenza contenuta in grandi moli di dati e informazioni (*knowledge discovery*); l'uso collaborativo e di gruppo della conoscenza tacita, implicita ed esplicita (*workgroup*); il velocizzare e abilitare le comunicazioni video, vocali e scritte (*communication and collaboration system*, CRM); l'elicitare ed esplicitare la conoscenza implicita (*knowledge acquisition*); nel favorire i processi di apprendimento organizzativo (*e-learning*). Inoltre questi sistemi sono collegati a sistemi tecnologici in grado di fare fruire le informazioni attraverso dispositivi diversi (PC, palmari, telefoni cellulari, TV, etc.), adattando ad essi diverse *modalità di presentazione* ed utilizzando canali di accesso diversi (*internet*, reti telefoniche fisse e mobili, satellite, reti *wireless* e *wi-fi*, etc.)

- *logica*, cioè il procedimento seguito per lo sviluppo della precisazione della conoscenza pedagogica, soprattutto in termini, lemmi, reticoli e strutture formali organizzatrici;
- *relazioni*, ovvero il sistema dei collegamenti di referenza in grado di organizzare e gestire i legami che costruiscono e costituiscono una *rete semantica* la cui funzionalità sono di rappresentare la struttura della conoscenza della pedagogia o le pedagogie;
- *rappresentazioni*, cioè le strutture grafiche in grado di rendere evidenti le strutture dei sistemi informative che sottointendono le ontologie pedagogiche. Sussistono una varietà di metodi e tecniche, provenienti principalmente dal mondo della intelligenza artificiale, idonei a rappresentare, in maniera naturale, diverse forme di conoscenza (incerta, incompleta, etc.) e di ragionamento (deduzione, abduzione, *planning*, *default reasoning*, etc.) per la risoluzione di problemi complessi¹⁴.

I prodotti che sono realizzati con le attività del piano pragmatico, dunque, sono ottenuti dall'integrazione di sottoinsiemi che abilitano le strategie di *knowledge representation and reasoning*. Queste contraddistinguono le applicazioni complesse orientate alla realizzazione di molteplicità di compiti evoluti ognuno dei quali ha una precisa finalità organizzativa e gestionale. È da considerare che le tecnologie devono corrispondere, il più strettamente possibile, agli oggetti e ai processi che si suppone rappresentino. Occorre, in altre parole, che nell'implementazione si verifichi effettivamente cosa considerare come oggetto, o processo, o attributo o relazione, in modo da specificare una rappresentazione formale delle principali categorie di entità e relazioni che nel dominio delle ontologie pedagogiche possano essere condivise da diversi ambienti applicativi.

5. I prodotti materiali delle ontologie

L'attuale sviluppo tecnologico digitale, con particolare riferimento al Web, ha reso il problema dell'organizzazione e della gestione delle conoscenze di grande importanza, dal momento che nessun sistema di conoscenze può rimanere *isolato*. Alcuni studi recenti convergono sull'idea che l'ontologia possa svolgere, e di fatto svolge, un ruolo strategico nella progettazione di sistemi informatici, utilizzando l'integrazione di differenti *tassonomie* e differenti *thesauri* all'interno di un dominio, come quello pedagogico.

L'utilizzazione della ontologia per la costruzione dei nuovi sistemi informativi si può considerare come l'impegno che alcuni informatici hanno profuso per superare concettualmente gli artefatti della computazione e dell'informazione: la crescita dell'ontologia rappresenta in qualche modo il risultato dell'impegno verso la concettualizzazione con conseguente diffusione del software orientato agli oggetti. Questo esprime la pratica della possibilità di organizzare un'applicazione software in modo tale che la sua struttura rispecchi la struttura degli oggetti e delle relazioni nel suo dominio di applicazione.

14 Esempi di tali formalismi sono quelli basati sulla logica (*datalog*, logica disgiuntiva, logica ordinata, logica descrittiva, etc.), che consentono una specificazione puramente dichiarativa dei problemi che possono essere gestite con matrici di incidenza.

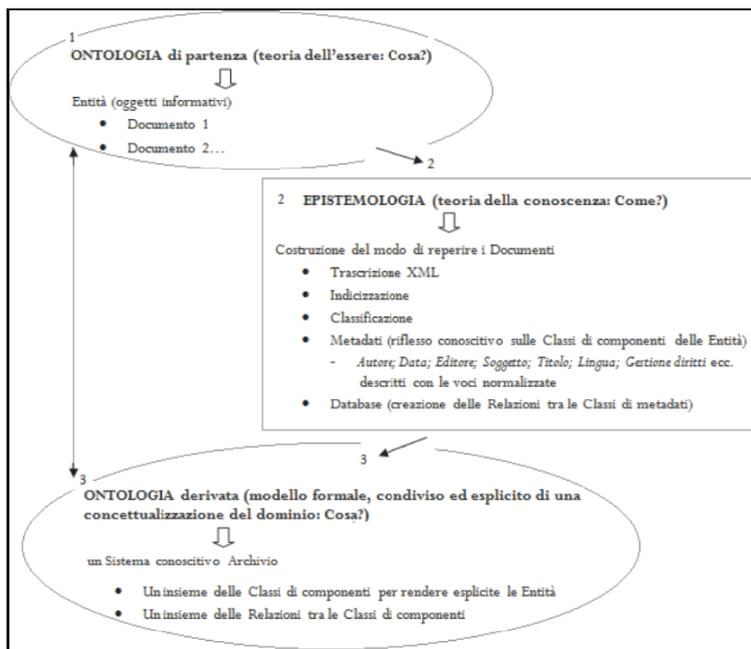


Figura 6. Prodotti astratti dell'ontologia: l'epistemologia pedagogica (vedi Solodovnik, 2010).

Attualmente lo sviluppo delle ricerche sull'applicazione dell'ontologia al *knowledge engineering* ha posto l'esigenza di distinguere tra l'*ontologia come tecnologia*, cioè come strumento per progettare *database*, dall'*ontologia filosofica*, che si costituisce per lo più come ri-composizione *categoriale* della realtà; la seconda, proprio sulla base delle comuni azioni di decostruzione e ricomposizione della realtà, si rivela estremamente vicina alle problematiche che possono sorgere nello studio dell'ontologia come tecnologia. In pratica, l'ontologia tecnologica viene considerata come un possibile strumento guida per la costruzione di un meta-modello che includa e possa mettere in relazione diverse aree di conoscenza e quindi di data base, partendo dalla costruzione con regole comuni di singoli data base, come, ad esempi, il settore tematico della formazione con i settori della valutazione, dell'intercultura, dell'educazione speciale per l'ontologia pedagogica.

Le caratteristiche delle ontologie tecnologiche, cioè strumenti per la memorizzazione, rinvenimento, classificazione, pubblicazione e distribuzione dei lemmi e dei termini chiave delle ontologie, comprese quelle pedagogiche; allo stato attuale tali sistemi sono evoluti dai sistemi di information retrieval assumendo le configurazioni di *web ontology-based retrieval*, *adaptive user profiling*, *natural language processing* e *text mining*¹⁵.

15 Le descrizioni dei concetti o dei termini chiave inseriti nei lemmi delle ontologie sono legate logicamente e fisicamente attraverso sistemi di indici come, ad esempio, *link ipertestuali* (che non hanno una struttura o una interpretazione semantica diretta). Mediante gli indici si possono stabilire collegamenti fra i lemmi o i nodi dei reticoli di una

Le caratteristiche dei *prodotti materiali*, gestibili dalle nuove configurazioni tecnologiche, o piattaforme digitali, per la gestione della conoscenza, sono allora le seguenti (vedi figura 7):

- *schede informative*, elementi di *database*, che gestiscono la collezione di informazioni relative sia a contenuti delle ontologie che sono organizzate tramite i lemmi sia i collegamenti o link delle relazioni. I dati sono memorizzati in tabelle, ognuna delle quali descrive una entità delle ontologie pedagogiche con i suoi attributi e i suoi legami (ogni riga di una tabella costituisce una istanza di tali entità);
- *mappe digitali*, cioè rappresentazioni che visualizzano i nodi e le relazioni dei reticoli e degli alberi che rappresentano la forma della struttura dei termini chiave delle ontologie, vale a dire i nodi e le relazioni. Inoltre sono rappresentati anche i *dati relazionali*, cioè i contatti, i vincoli e i collegamenti, le appartenenze e gli incontri di gruppo, che mettono in relazione un attore con l'altro e non possono quindi essere ridotti a proprietà degli stessi individui agenti. Le relazioni non sono proprietà degli attori, ma di sistemi di attori, che collegano coppie di attori in sistemi relazionali.
- *web semantico*, ovvero la struttura dati che gestisce la configurazione della conoscenza delle ontologie, cioè le strutture dei dati che descrivono la conoscenza sulle pedagogie e le strutture dei meta-; questi descrivono sia le relazioni tra le parti della conoscenza e tra le entità aggreganti la conoscenza stessa sia le relazioni tra le stesse. Tali descrizioni sono realizzate tramite un linguaggio formale specifico (*Ontology web language*);
- *procedure di colloquio*, rappresentate dalle interfacce software che gestiscono le interazioni tra l'utente e il sistema di gestione delle informazioni delle ontologie. Ciò riguarda il modo con cui le informazioni sono presentate; è quell'aspetto di cui bisogna tener conto per evitare di creare interfacce di colloquio scomode da usare e che verrebbero certamente abbandonate dagli utenti. Un software di colloquio può essere non riuscito per molti motivi, ad esempio: eccessiva ramificazione nella struttura, presenza di link che portano a contenuti diversi o viceversa, etc. Lo scopo principale del colloquio è di piuttosto articolato e consiste essenzialmente in quattro elementi: presentare l'informazione all'utente in modo chiaro e conciso; offrire all'utente le scelte corrette, in una maniera che risulti ovvia; eliminare ogni ambiguità relativa alle conseguenze di un'azione (es. fare clic su cancella/rimuovi/inserisci); porre l'informazione più importante nella posizione giusta dell'interfaccia di comunicazione (nel caso di pagine web¹⁶).

ontologia pedagogica e le strutture di presentazione, come ad esempio le pagine web. Usando la struttura degli indici è possibile muoversi ovvero navigare fra i nodi dell'ontologia.

16 Il sito del progetto *Educational Ontologies for Learning Communities of Practices* è <http://eduonto.opencontent.it/>.

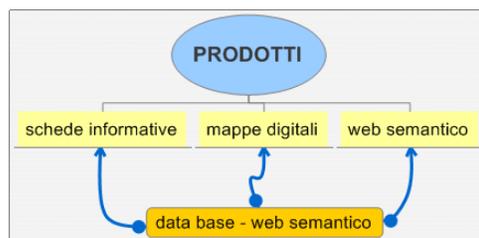


Figura 7. Classificazione dei prodotti materiali.

Conclusioni

La creazione di ontologie pedagogiche è un vantaggio se si riesce a stabilire in modo preciso una struttura di concetti e termini pedagogici significativi e direttamente correlati con la realtà educativa e formativa; si devono perciò conoscere i processi che si cerca di rappresentare. Sulla base di questi assunti si possono costruire ontologie che possono estendere le frontiere di cosa si può rappresentare in modo sistematico a livello di sistemi automatici intelligenti, cioè sistemi di informatici, e di organizzazione e gestire le informazioni avendo sullo sfondo l'analogia col soggetto umano conoscente.

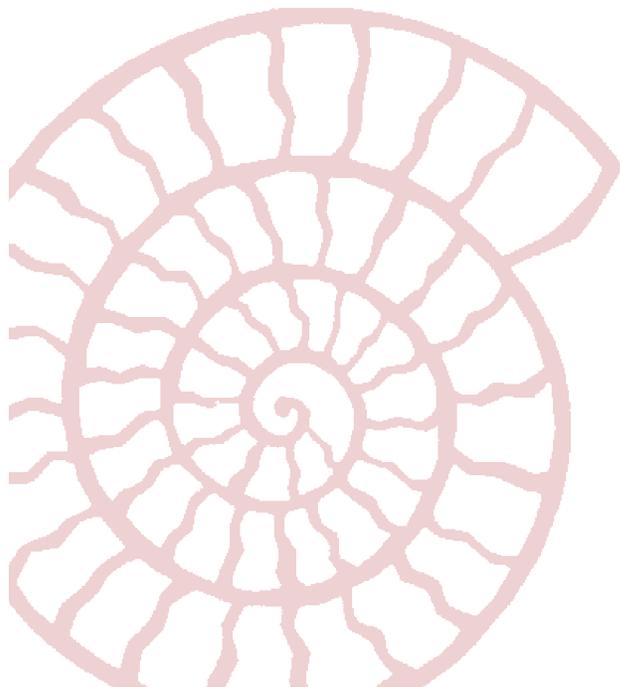
Nel caso delle ontologie pedagogiche il processo di sviluppo ha contemporaneamente processi di analisi e di sintesi di origine diversa, il primo teorico e di ragionamento, pratico ed empirico il secondo. Il risultato ottenuto, in questo contesto, è una ontologia che si fonda su termini chiave formulati con una sintassi canonica e con definizioni, o semantica, comunemente accettate. Sintassi e semantica determinano un quadro lessicale o tassonomico per la rappresentazione della conoscenza della pedagogia che può essere condiviso da diverse comunità di ricercatori e pedagogisti.

L'obiettivo di questo scritto è di porre in evidenza come lo sviluppo delle ontologie dipenda dalla congiunzione di due diverse logiche, filosofica e scientifica. Questo approccio permette di evidenziare come si svolgono i processi di approfondimento del dominio di conoscenza interessato. Nello stesso tempo si evidenzia il percorso compiuto per la costruzione delle strutture idonee a rappresentare le diverse strutture necessarie a dare corpo alle ontologie, cioè i concetti, i termini chiave, le relazioni, i significati e i contesti formali e operativi di applicazione e uso delle ontologie stesse.

Riferimenti bibliografici

- Chisholm, R. (1996). *A Realistic Theory of Categories: An Essay on Ontology*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Coliva, A. (2004). *I concetti. Teorie ed esercizi*. Roma: Carocci.
- Cordeschi, R., Frixione, M. (2011). *Rappresentare i concetti: filosofia, psicologia e modelli computazionali. Sistemi Intelligenti*, 1, 25-40.
- Galliani, L. (1999). *Web Ontology della Valutazione Educativa. Dalle comunità accademiche alle comunità di pratica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gruber, T. R. (2013). *A Translation Approach to Portable Ontology Specifications*. Stanford, CA: Knowledge systems laboratory – Computer Science Department Stanford University.

- Gruninger, M. (1995). *Methodology for the Design and Evaluation of Ontologies*. Workshop on Basic Ontological Issues in Knowledge Sharing, IJCAI-95, Montreal, 1995.
- Husserl, E. (1968). *Ricerche logiche*. trad. it. Di G. Piuana. Milano: Il Saggiatore.
- Margiotta, U. (2015). *La teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Melchiori, R. (2009). *Pedagogia. Teoria della valutazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Melchiori, R. (2012). *La qualità della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Novak, J. D., Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. New York, NY and Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Paparella, N. (a cura di) (2002). *La ricerca didattica per la qualità della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia, 2002.
- Picardi, E. (1999). *Le teorie del significato*. Roma-Bari: Laterza.
- Solodovnik I, (2010). Ontologia ed epistemologia: dalla filosofia all'uso moderno all'implicazione pratica negli archivi digitali. *Bollettino Filosofico*, 26, 357-371. Consultabile alla pag. <http://www.tema.unina.it/index.php/bolfilos/article/viewFile/2750/2827>. [Ultima consultazione 19/4/2015]
- Sowa, J. F. (2000). *Knowledge Representation: Logical, Philosophical, and Computational Foundations*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole Publishing Co.
- Varela, F. (1995). Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem. *Journal of Consciousness Studies*, 3(4): 330-349, 1995.





Collaborazione tra insegnante e ricercatore nella ristrutturazione del processo di trasposizione didattica. Un caso di studio

Collaboration between teacher and researcher to readjusting the didactic transposition: a case of study

Maila Pentucci

Università degli Studi di Macerata
maila.pentucci@unimc.it

ABSTRACT

This paper intends to describe a design experience of in-service teachers training, adopting a collaborative method (Recherche Collaborative) between teachers and researchers.

The plural analysis of the practices (Analyse des Pratiques, Analyse Plurielle) highlights problems of didactic transposition in disciplinary frameworks (didactics of history).

A model derived from the Houssaye's Triangle didactique was used to observe the distance between historical epistemology (the cultural object) and teacher.

In school context subsist another knowledge, produced by customs, beliefs, publishing contents. This one replaces the savoir savant in teachers mediation action.

A partire da un'esperienza progettuale di formazione in servizio degli insegnanti agita con le tecniche proprie della Ricerca Collaborativa, l'articolo descrive l'emergere – a seguito di un percorso di analisi plurale delle pratiche dei docenti – di problematiche inerenti la trasposizione didattica in contesti disciplinari geostorici.

Attraverso un modello di analisi derivato dal triangolo didattico di Houssaye è stato possibile rilevare la distanza tra l'insegnante e l'oggetto culturale nella mediazione di contenuti e l'esistenza, nella comunità scolastica, di un sapere altro, frutto di credenze, consuetudini, rimediazioni effettuate dall'editoria, che si sostituisce al sapere sapiente.

KEYWORDS

Didactic Transposition – Mediation – Collaborative Research – Teacher Education – Didactics Of History.

Trasposizione – Mediazione – Ricerca Collaborativa – Formazione Degli Insegnanti – Didattica Della Storia.

Introduzione

La formazione in servizio degli insegnanti è oggi al centro delle nuove politiche scolastiche intesa, in un rinnovamento di senso, come dimensione essenziale per attuare “opportune metodologie didattiche, adeguare e arricchire gli ambienti di apprendimento, rendere coerenti le pratiche valutative e certificative”.¹

Si delinea così l’immagine di scuole configurate come comunità professionali² all’interno delle quali si coniughino la ricerca didattica e la sperimentazione laboratoriale, l’analisi delle pratiche e la documentazione e condivisione degli esiti e delle innovazioni più efficaci. Tutto ciò in un’ottica di apertura e collaborazione, più volte richiamata, con il sistema universitario, in modo che la dimensione scolastica esca dalla propria autoreferenzialità e si confronti con la dimensione della ricerca, per stabilire la necessaria alleanza (Damiano, 2006) tra soggetti variamente impegnati in azioni centrate sull’unico fine del miglioramento dei processi di insegnamento e sulla restituzione di una dimensione professionale al “mestiere” di insegnante.

Superando finalmente un’idea di formazione predeterminata dagli esperti ed allineata ai modelli process-product, nella quale il formatore confeziona il sapere allineandolo ad una performance che l’insegnante deve riprodurre (Damiano, 2013), entra nel linguaggio e nelle intenzioni degli estensori ministeriali la concezione di un sapere insegnante da co-costruire, partendo dall’esperienza e dalla pratica insegnata.

1. Lo studio di caso: il progetto RAIN (Ricerca Azione sulle Indicazioni Nazionali)

Da questo nasce, alla fine del 2013, il progetto denominato RAIN, che vede la collaborazione di una rete di sette istituti comprensivi della provincia con il Dipartimento di Scienze di Formazione dell’Università di Macerata, con lo scopo di concretizzare quella alleanza tra pratici e teorici e di aprire un percorso di Ricerca Collaborativa (Vinatier, 2011; Lenoir, 2012), che parta dall’analisi delle pratiche degli insegnanti e dalla riflessività condivisa su di esse, in modo da attivare processi di coscientizzazione dei docenti sulla propria azione didattica, in un ambito situazionale concreto: le prassi di insegnamento infatti si reificano nel momento in cui sono applicate ad un campo disciplinare di riferimento, che in questo caso è stato identificato nella Geostoria.

Il gruppo di lavoro è formato da tre ricercatrici³, tutte con precedenti trascorsi scolastici, e da un sottogruppo di cinque insegnanti volontari – individuati tra i docenti in formazione, due di scuola primaria e tre di scuola dell’infanzia. Le fasi della ricerca per il primo anno di attività, oggetto di questo saggio, hanno previsto una intervista di esplicitazione ai docenti, strutturata secondo le modalità illustrate da Vermersch (1994), un video in classe, un’intervista ad un gruppo di alunni subito dopo l’intervento in classe, un’analisi dei materiali raccolti da parte delle ricercatrici, un momento di condivisione di quanto emerso tra insegnanti e

1 CM n. 22 del 26 agosto 2013.

2 DM del 19 marzo 2013.

3 Oltre alla scrivente, la prof.ssa Patrizia Magnoler, ricercatrice presso l’Università di Macerata e la dott.ssa Valentina Iobbi, dottore di ricerca.

ricercatrici. La sequenza è stata ripetuta, sulle cinque classi di riferimento, per tre volte, nel corso dello stesso anno scolastico.

Il momento della co-esplicitazione tra ricercatori ed insegnanti ha condotto alla scoperta condivisa di ricorsività proprie di ciascun docente. Esse contengono sequenze di azioni che ritornano in momenti tipici dell'attività e possono essere considerate dei veri e propri turning point del copione scolastica, capaci di adeguare l'azione alla situazione e di spingere in avanti il processo didattico. Condividere l'emersione di tali sequenze sia nel dichiarato che nell'agito ha permesso agli insegnanti di compiere un percorso di riflessione e di prendere consapevolezza di alcuni meccanismi tipici dell'azione, riguardanti la postura dell'insegnare e quella del formare.

A partire dal triangolo pedagogico di Houssaye (1998) è stato quindi elaborato un modello dinamico, contenente i tre elementi costitutivi dell'esperienza didattica (l'insegnante, lo studente, l'oggetto culturale) e le loro interconnessioni, per mettere in evidenza come determinati comportamenti, atteggiamenti, preconcezioni del docente agiscono sulla predisposizione del dispositivo didattico e determinano azioni in cui i tre poli perdono il loro equilibrio e la reciproca importanza per via delle diverse intensità agite dalle tensioni tra i poli stessi.

2. Quadro metodologico

Per il focus di ricerca qui illustrato, relativo alle tensioni inerenti l'oggetto culturale, le linee teoriche di riferimento sono le seguenti:

2.1. Il concetto di Trasposizione didattica

A partire dal significato originario dato da Chevallard (1985; 1991) si tratta del processo di ristrutturazione attraverso cui il sapere sapiente diventa sapere insegnato e poi sapere appreso. Il sapere, ricontestualizzato nella pratica d'aula, subisce una trasformazione di tipo epistemologico e diventa un diverso tipo di sapere, che dialoga con le pratiche sociali di riferimento (Martinand, 1986) e ingloba aspetti sia epistemologici che etici.

Nel focalizzare l'attenzione sull'oggetto culturale in quanto elemento determinante nelle pratiche dei docenti non si può non far riferimento al concetto di mediazione didattica quale metaforizzazione o analogizzazione dell'epistemologia (Damiano, 1999), opposto al concetto di trasmissione del sapere associata ad un tipo di insegnamento predittivo e prescrittivo, in cui i contenuti sono direttamente assunti dal sapere sapiente.

2.2. Ricerca collaborativa

Far emergere le ricorsività proprie dell'azione docente è possibile attraverso una stretta collaborazione tra insegnante e ricercatore. Per questo la modalità di ricerca individuata è quella collaborativa, nata in Canada negli anni novanta (Lenoir, 1996, Desgagné, 1997) e strettamente legata al contesto scolastico ed universitario in quanto ne coinvolge i diversi operatori: non solo insegnanti e ricercatori, ma anche dirigenti, alunni, genitori. Tutte le tappe sono co-progettate in quanto il fine è proprio quello di co-costruire il senso, attraverso la condivisione

continua e libera di pensieri e riflessioni e lo scambio assiduo di significati. Lo scambio tra insegnante e ricercatore è continuo (Magnoler, 2012) e per questo Desgagné parla di doppia identità, evidenziando la potenzialità formativa e quella di ricerca in quanto le scelte e le riflessioni dell'uno influenzano le scoperte dell'altro. In tale quadro il dispositivo principale è la co-esplicitazione (Vinatier, 2010), nel corso della quale il ricercatore sottopone al pratico una analisi della situazione con la sua teoria ed i suoi strumenti.

2.3. Didattica della Storia

La prospettiva disciplinare assunta, quella della geo-storia, è legata alla necessità di strutturare curricoli didattici per competenze che superino i copioni proposti dai manuali, incarnati nelle routine scolastiche (Magnoler, 2012) e si distacchino da una concezione della storia per argomenti ancora legata all'*histoire événementielle* preannalistica ed alla visione positivista crociana di una organizzazione lineare e progressiva, in cui l'operatore cognitivo fondativo sia il criterio di successione. L'approccio traspositivo proposto mira a comporre un sistema di saperi storici adeguato a far dominare i quadri cronologici di tutta la storia umana, che faccia prendere coscienza dei concetti di periodizzazione, durata, contemporaneità, tematizzazione, sintesi (Mattozzi, 2011). L'individuo competente rispetto alla disciplina storica è quello che impara ad affrontare situazioni-problema e si confronta a partire da esse con le forme di relazioni sociali, le culture, la mentalità, le istituzioni, i poteri, le strutture economiche, riconoscendone la loro valenza anche nel presente. Il panorama storiografico entro cui si può attivare tale ristrutturazione è quello della World History (Di Fiore & Meriggi, 2011; Christian, 2005, 2014), declinato negli approcci sistemici tra storia, geografia, scienze sociali che sviluppino competenze di transcalarità e di orientamento in spazi e tempi diversamente misurati e connessi.

3. Posizione del problema

Il focus di indagine privilegiato della presente ricerca è quello legato al polo dell'oggetto culturale ed investe il processo di trasposizione didattica operato dall'insegnante sui saperi; esso avviene sia in maniera inconscia, attraverso le *routines* e gli schemi ricorrenti in azione (Magnoler & Iobbi, 2015), sia consapevole, reificata nella strutturazione dei materiali e nella predisposizioni di compiti. La trasposizione si esplicita, nel contesto disciplinare, nella fissazione di un canone (assiologizzazione) all'interno dell'epistemologia disciplinare; il canone viene quindi operazionalizzato (Develay, 1995) in modo che diventi insegnabile e – attraverso materiali, consegne, compiti – apprendibile. Si tratta dunque di una trasformazione in un sapere altro, la cui struttura comunque deve rispondere a criteri di significatività per gli studenti.

Il sapere insegnato dovrebbe mantenere una opportuna prossimità al sapere esperto (Martini, 2012) affinché assuma le caratteristiche di sapere formativo, validato e provvisto di dignità epistemologica, dunque la funzione dell'insegnante dovrebbe incarnare il doppio ruolo del disciplinarista, che ha accesso diretto all'epistemologia della disciplina, e del didattico, che possiede gli strumenti per la problematizzazione, l'essenzializzazione e la mediazione efficace e coerente alla situazione didattica in atto.

Si tratta di un ventaglio ampio di competenze che, nella parte legata

all'epistemologia, andrebbe moltiplicata per il numero variabile di discipline insegnate (la struttura disciplinare dei curricula scolastici è già una forma di trasposizione esterna, insita storicamente nel sistema di formazione e dunque imprescindibile) e dovrebbe prevedere la conoscenza non solo delle strutture di base del sapere, ma anche delle storiografie, delle teorie interpretative, delle metodologie di costruzione e ricostruzione. Ciò è palesemente distante dalla realtà dei contesti scolastici: infatti gli insegnanti perpetrano una serie di strategie di aggiramento del processo di trasposizione che comunque permettano loro di effettuare l'azione di insegnare, trovandosi spesso, come afferma Shulman (1986), ad insegnare ciò che non hanno precedentemente imparato.

L'analisi dei materiali raccolti nella ricerca sta dimostrando che nel processo didattico il polo dell'oggetto culturale perde la sua dimensione epistemologica di sapere sapiente trasformato in sapere insegnato, in quanto l'insegnante non accede affatto al sapere disciplinare esperto, ma direttamente ad un sapere che ha subito un processo di mediazione, una sorta di sapere scolastico tacitamente accettato, validato e trasmesso nelle sue strutture stereotipiche dalle prassi didattiche collettive. Esso ha una doppia matrice: da una parte deriva da mediatori standardizzati a disposizione degli insegnanti, i manuali scolastici in adozione in particolare e tutta l'editoria scolastica in generale. Dall'altra costituisce una sorta di sovrastruttura, condivisa all'interno della comunità scolastica, propria di ciascuna disciplina insegnata, un canone interno costruito sulla base delle prescrizioni ministeriali in parte, delle loro interpretazioni e sovrapposizione nel tempo, della consuetudine legata anche a ciò che (e a come) all'insegnante a sua volta è stato insegnato. A questa sovrastruttura viene attribuito valore (spesso esclusivo e incontrovertibile) perché legittimato non tanto a livello sociale ampio, quanto nella microsocietà che è la comunità scolastica.

Il problema che ne deriva investe la natura del dispositivo didattico (Perrenoud, 1999, Rossi 2011) approntato dall'insegnante, che perde la sua efficacia e si ripercuote su quelli che possono esserne considerati gli elementi costitutivi: le strumentazioni, gli apparati culturali, concettuali, normativi, l'organizzazione spazio-temporale. Questi nel momento in cui si perde di vista l'oggetto culturale, si indeboliscono e non riescono più a svolgere la loro funzione primaria, ovvero quella di ampliare lo spazio d'azione dell'apprendente e di aprire percorsi di tipo generativo, affinché diventi individuo competente (Castoldi, 2011, Rey, 1996).

Infatti, secondo la rappresentazione del polo della mediazione nel triangolo pedagogico di Develay (1995), nel momento in cui il polo epistemologico è sofferente della sostituzione sopra esplicitata, l'alunno costruisce le sue rappresentazioni o concezioni su fondamenta non correttamente processate, quindi le sue future possibilità di accesso al sapere sapiente si riducono ed anch'esso perpetrerà le stesse stereotipie e misconoscenze di cui è depositario l'insegnante.

Queste, nel caso del sapere storico, si concretizzano in una serie di schemi concettuali condivisi anche dall'editoria, la quale propone una conoscenza soggetta a successive rimediazioni, tanto da perdere completamente non solo la vicinanza, ma anche la relazione con il sapere storiografico.

Un esempio rilevato nel corso della ricerca, che riguardava la ricorrenza di operazionalizzatori simili per spiegare un fenomeno – il Big bang – che inspiegabilmente rientra sempre nelle pratiche degli insegnanti di classe terza primaria, nonostante riguardi la storia della terra senza l'uomo e non la storia dell'uomo sulla terra (Christian, 2005). Tale argomento, pur non assiologizzato dalle Indicazioni nazionali, che nel dare un quadro cronologico della storia da insegnare assegnano l'avvio degli studi storici dal Paleolitico, è tuttavia sempre

presente nei sussidiari di classe terza, con uno schema ricorrente, quello di accostare differenti fonti (mitologiche, letterarie, religiose, scientifiche) per spiegare come l'uomo, nel tempo, ha cercato di dare una spiegazione al problema dell'origine della terra. Le insegnanti si sentono così responsabilizzate a strutturare il loro curriculum "ab ovo" ma si trovano di fronte ad un doppio problema: innanzi tutto il far concettualizzare a bambini di 7-8 anni su problemi quali l'infinito o l'origine e su tempi lunghissimi, quasi inconcepibili per tale livello di sviluppo cognitivo.

Tale sapere assunto è così forte e strutturato nella percezione dell'insegnante tanto da influenzarne anche le azioni didattiche e la strutturazione del compito.

Intanto impedisce l'applicazione di meccanismi di scoperta o ricostruzione di saperi-altri: il sapere è dato, la stessa posizione delle domande prevede sempre una risposta chiusa, le consegne hanno un unico modo di essere sviluppate, i tempi del dispositivo devono essere rispettati e non è prevista l'anticipazione. Inoltre elimina completamente il concetto di linea interpretativa storiografica, che aprirebbe la strada all'argomentazione (propria di saperi multipli), sostituita invece dall'esposizione (propria di un unico sapere preconstituito).

4. Primi risultati e piste di lavoro

La ricerca, fin dal suo primo anno, ha aperto molteplici piste di lavoro in corso di elaborazione dai diversi soggetti del team.

Il problema della trasposizione didattica e del mancato accesso degli insegnanti al sapere sapiente può essere affrontato a partire da un nuovo approccio con il mediatore e con l'attività di mediazione. I primi dati della ricerca ci confermano che l'insegnante, nel caso in cui abbia a disposizione un mediatore scientificamente validato, co-analizzato con il ricercatore per scoprirne le potenzialità didattiche e le concettualizzazioni epistemologiche che sottende, nel momento in cui decide di allestirvi intorno il dispositivo, riesce a renderlo maggiormente efficace in termini di spazio di azione e di generatività dei saperi. Infatti egli smonta il dispositivo stesso ed accede al sapere esperto che vi è alla base direttamente dall'analisi di questo. Si appropria contestualmente anche di meccanismi di trasposizione che può riprodurre nella sua azione in quanto diventano i nuovi schemi di riferimento e procede allo smontaggio dei mediatori fino ad allora utilizzati, alla loro analisi critica ed all'individuazione degli elementi di misconoscenza di cui erano portatori.

Questa procedura, oggetto della seconda fase di analisi delle pratiche, non può non far riflettere sulla formazione dei docenti, la quale è utile se spendibile immediatamente nelle situazioni scolastiche e sostenibile se non richiede al docente un accesso ad una epistemologia disciplinare sterminata e a successive raffinate competenze pedagogico-didattiche per operare la trasposizione, ma nel momento in cui accompagna l'insegnante in un percorso di appropriazione di meccanismi di analisi, smontaggio, riallestimento di saperi in azione che agiscono sull'efficacia del compito e sull'apertura dello spazio d'azione degli studenti.

A questo proposito l'obiettivo è la definizione di un sapere-strumento (Altet, 2001) che diventi strumento di analisi prima co-condotta da ricercatore e insegnante e successivamente, attraverso l'esplicitazione dei meccanismi di funzionamento, degli scopi, delle attribuzioni di senso, possa essere autonomamente utilizzato dall'insegnante per l'auto-analisi della propria azione e quindi per la riflessione sulla pratica e l'evoluzione del proprio pensiero.

Conclusioni

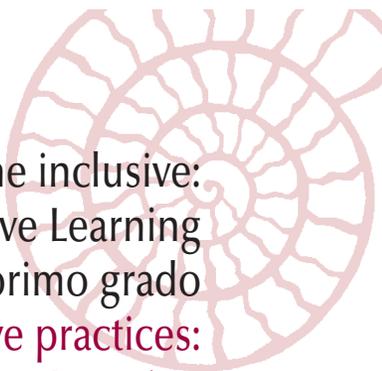
Per concludere si vuole portare l'attenzione sulla necessità di fondare nuovi modelli di formazione sulle competenze degli insegnanti, come l'approccio alla trasposizione didattica e il conseguente utilizzo consapevole di mediatori nell'elaborazione dei dispositivi, o la capacità di analizzare e riflettere sul proprio agito confrontandolo con il dichiarato e/o il progettato. Infatti a partire da queste si possono porre le base per attivare percorsi generativi di competenze per gli studenti e per allestire ambienti di apprendimento efficaci e significativi.

La formazione in quanto accompagnamento si può configurare come processo di coscientizzazione degli insegnanti rispetto al proprio agire in pratica, intesa come l'insieme dei comportamenti, degli atti osservabili, delle azioni, reazioni, interazioni ma anche dei processi di messa in opera dell'attività in una situazione data (Altet, & Vinatier, 2008).

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2001). Les Compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Bruxelles: de Boeck.
- Altet, M., & Vinatier, I. (Eds.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Suivie de un exemple d'analyse de la transposition didactique* (2e éd. rev. et aug.). Paris: La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Christian, D. (2005). *Maps of Time. An introduction to Big History*. Los Angeles: University of California Press.
- Christian, D. (2014). *Big History. Between Nothing and Everything*. New York: McGraw-Hill Education.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 2, 371 – 393.
- Develay, M. (Ed.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris: ESF.
- Di Fiore, L., & Meriggi, M. (2011). *World History. Le nuove rotte della storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Houssaye, J. (1998). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky, M. Caillot (Eds.). *La didactique au-delà des didactiques. Débat autour de concepts dédérateurs* (pp. 223 – 251). Bruxelles: De Boeck.
- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche-partenaire: spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissage*, 9, 13-39.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Magnoler, P., & Iobbi, V. (2015). L'insegnamento agito. *Italian journal of educational research*, 14, 127-140.
- Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Martini, B. (2012). La didattica delle discipline. In M. Baldacci (A cura di), *L'insegnamento nella scuola secondaria* (pp. 37-54). Napoli: Tecnodid.
- Mattozzi, I. (2011). *Pensare la storia da insegnare*. Castelguelfo: Cenacchi.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Issy les Moulineaux: ESF.
- Rossi, P.G., (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Shulman, S.L. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, 4-14.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.
- Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants: une voie d'émergence et d'expression du «sujet capable». *Recherches en éducation*, 1, 111-229.
- Vinatier, I. (2011). La recherche collaborative: enjeux et fondements théoriques. In J.Y. Robin, & I. Vinatier (Eds.). *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan.



Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Cooperative Learning nella scuola secondaria di primo grado

Prosociality, learning and inclusive practices: the role of Cooperative Learning at the secondary school level

Alessia Travaglini
Università degli Studi Roma Tre
alessia.travaglini@uniroma3.it

ABSTRACT

Come si evince da rapporti e ricerche recenti, la scuola italiana è attraversata da debolezze ed inefficienze, che rendono necessario un ripensamento dei contesti e delle metodologie utilizzate nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento, in accordo con una prospettiva teorica che vede la classe non come ambito di trasmissione di conoscenze, ma come luogo di co-costruzione del sapere. Tre sono i termini dai quali ripartire per una rilettura di quanto in atto: prosocialità, valorizzazione delle differenze individuali ed inclusione. Viene quindi illustrata una ricerca azione che mira ad analizzare, secondo queste dimensioni, gli effetti che scaturiscono dall'adozione di una metodologia didattica orientata dai principi del cooperative learning nel contesto scolastico della scuola secondaria di primo grado che risulta, rispetto agli altri gradi di istruzione, maggiormente attraversata da difficoltà e criticità strutturali.

It is clear from recent reports and research that the Italian school system is impeded by weaknesses and inefficiencies, which necessitate a rethinking of frameworks and methodologies, used in the processes of teaching and learning. A new system should be introduced that considers the learning process not only with a theoretical perspective that views the classroom as a field of transmission of knowledge between the teacher and the student, but also as a place of co-construction and exchange of knowledge.

There are three main principles upon which the re-evaluation of the current system should be based: prosociality, appreciation of individual differences and inclusion. Based on these principles, a research action which aims to analyze the effects arising from the adoption of a teaching method guided by the principles of cooperative learning at the secondary school that compared to other education degrees, is most crossed by difficulties and structural problems should be undertaken.

KEYWORDS

Cooperation, Diversity, Inclusion, Learning, Prosociality.
Apprendimento, Cooperazione, Diversità, Prosocialità, Inclusione.

Introduzione

I recenti rapporti sulla scuola in Italia (Fondazione Agnelli 2010, 2011, 2014) evidenziano una serie di debolezze riguardanti il sistema scolastico italiano, che riguardano entrambi i protagonisti dell'azione formativa (studenti ed insegnanti). Per quanto riguarda i primi, ciò che appare con evidenza dal confronto con gli altri paesi è infatti il raggiungimento di un livello inadeguato di competenze, che investe svariati ambiti disciplinari (in modo particolare la matematica e le lingue straniere), mentre in riferimento ai secondi viene rilevata una forte demotivazione ed una crescente disillusione sulle effettive possibilità che la scuola ha nell'esercitare un'azione realmente incisiva nel miglioramento degli alunni e, più in generale, della società stessa (Cavalli, Argentin 2010). Analoghe difficoltà vengono riscontrate nel campo dell'integrazione degli alunni con disabilità la quale, nonostante una tradizione legislativa all'avanguardia a livello internazionale, viene attuata in molti casi attraverso la delega all'insegnante di sostegno da parte degli insegnanti curricolari, con il conseguente allontanamento dall'alunno al di fuori dell'aula scolastica (Fondazione Agnelli e Caritas Italiana, 2011). Come evidenziato da una ricerca sulle percezioni dei docenti in materia di integrazione, vi è una parte degli insegnanti, sicuramente non ampia ma di consistenza statisticamente non trascurabile (25%), che non si dimostra nettamente contraria alla strutturazione di percorsi "speciali" separati per le disabilità caratterizzate da maggiore complessità (Ianes, 2010).

La scarsa efficacia del sistema educativo italiano risulta inoltre essere maggiormente concentrata nella scuola secondaria di primo grado, che non ha raggiunto l'obiettivo di riequilibrare le differenze sociali degli alunni, attraverso un uso mirato delle risorse formative. Risulta infatti evidente che quell'ideale di democratizzazione della società, che ha animato l'istituzione della scuola media unica nel 1962, di fatto non ha trovato una reale concretizzazione, rimanendo quindi tuttora ampiamente disatteso.

1. Le parole del cambiamento

Le difficoltà precedentemente citate inducono a riflettere sulla necessità di rivedere profondamente le modalità ed i contesti nei quali vengono svolti i processi di insegnamento-apprendimento. Risulta evidente, infatti, che una scuola ispirata ad una concezione individualistica dell'apprendimento ed orientata da una metodologia didattica che si esaurisce prevalentemente nella lezione frontale, con lo scopo prioritario di trasmettere contenuti piuttosto che di costruire competenze, non riesce a rispondere in modo adeguato alle richieste proprie del contesto attuale.

È necessario, quindi, operare un ripensamento strutturale dei contesti formativi, partendo da tre concetti chiave ritenuti significativi per il loro alto potenziale innovativo: prosocialità, valorizzazione delle differenze individuali ed inclusione.

Prosocialità: questo termine fa riferimento ad un ambito di studio che ha iniziato ad essere studiato in modo sistematico nell'ultimo trentennio, tanto da essere divenuto solo recentemente vocabolo d'uso della lingua italiana. In Italia, il riferimento principale è dato dai lavori di Caprara il quale, attraverso ricerche sul campo e studi longitudinali, ha osservato, giungendo a fornire evidenze scientifiche, che la prosocialità, intesa come l'insieme di atteggiamenti tesi alla condivisione ed all'aiuto degli altri, rappresenta un fattore predittivo del successo scola-

stico, oltre che di protezione delle giovani generazioni rispetto a problematiche legate all'aggressività, l'isolamento o la depressione (Caprara, 2001, 2014). Egli ha rilevato infatti come, a parità di capacità cognitive, misurate attraverso il ricorso alle matrici di Raven, gli allievi che riportavano i punteggi più alti ai test sulla prosocialità riuscivano ad ottenere dei risultati scolastici migliori, impegnandosi con maggiore produttività nel percorso di studi intrapreso.

Valorizzazione delle differenze individuali: l'eterogeneità degli alunni viene spesso percepita dagli insegnanti con preoccupazione e disorientamento, in quanto le differenze individuali vengono non di rado identificate dai docenti come degli ostacoli ad uno svolgimento regolare del programma ufficiale. "È lento, non conosce la lingua, ha altri interessi": in questi termini viene spesso considerato un alunno che presenta difficoltà nel raggiungere un rendimento scolastico adeguato. In realtà, ciò che spesso viene dimenticato è che la classe rappresenta un "sistema" all'interno della quale, proprio come nella società della quale fa parte, agiscono individui che, per loro natura, sono espressione di molteplici diversità (linguistiche, culturali, cognitive etc.) e che quindi un percorso di apprendimento tanto più è finalizzato alla promozione ed alla valorizzazione delle differenze individuali, tanto più ha la possibilità di risultare ricco e significativo per tutti i protagonisti dell'azione formativa. L'evidenza di tale principio è stato più volte sottolineato, seppur con modalità ed approcci speculativi diversi, dai teorici dell'apprendimento: Piaget, ad esempio, con la teoria del conflitto cognitivo, osservava che il bambino riusciva a dare risposte originali e creative ad un dato problema grazie al confronto con prospettive diverse dalle proprie (Piaget, 1964); Vygotskij, con la teoria dello sviluppo prossimale, individuava nell'azione dell'altro un fattore di rinforzo significativo all'apprendimento (Vygotskij, 1978), mentre Gardner, attraverso la teoria delle intelligenze multiple, ha scardinato la credenza che vi sia un unico modello di intelligenza, evidenziando l'esistenza di una pluralità di codici interpretativi e di possibili chiavi di lettura della realtà (Gardner, 1994).

Inclusione: questo tema ha ricevuto delle nuove suggestioni nel dibattito internazionale grazie alle riflessioni che si sono snodate attorno ai Disability Studies (2013), tanto da divenire un oggetto di studio che ha travalicato le frontiere della pedagogia speciale, per estendersi ad una lettura critica dell'intera prassi sociale e politica. Nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento, si ritiene che l'inclusione rappresenti un indice di qualità del sistema scolastico: in base a tale principio la scuola, infatti, è chiamata non a guardare, in ottica compensativa, all'alunno con disabilità e/o difficoltà di apprendimento, ma a divenire luogo principale di confronto e di valorizzazione delle differenze individuali di tutti gli alunni (Medeghini, 2013). Ianes, nell'ambito della didattica per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, in più occasioni ha evidenziato come l'attivazione della risorsa "compagni di classe" e lo sviluppo della resilienza collettiva contribuiscano al raggiungimento di obiettivi validi e significativi per ciascun alunno considerato (Ianes 2005, 2008). Questo cambiamento di prospettiva è ciò che garantisce l'attuazione di quel diritto alla formazione, che rappresenta una delle prerogative fondamentali di una società che aspiri ad essere realmente democratica (Nussbaum, 2012).

2. Inclusione e didattica: il ruolo del cooperative learning

Il cooperative learning, secondo la definizione elaborata dai fratelli Jhonson (1987), che hanno dato vita alla modalità del Learning Together, rappresenta "una metodologia didattica a mediazione sociale, che prevede l'uso intenzionale di

piccoli gruppi che lavorano insieme per massimizzare il proprio reciproco rendimento” (Johnson & Johnson, 1987, p. 6). Gli autori, sostenuti dalle ricerche e dagli studi maturati nell’ambito della psicologia sociale e, in particolare, dai lavori di Deutch il quale, attraverso osservazioni sistematiche sulle modalità di funzionamento dei gruppi, aveva evidenziato il maggior rendimento, in termini di produttività e soddisfazione personale, di coloro che operavano in una situazione cooperativa rispetto ad una competitiva (Deutch, 1949), hanno elaborato un modello didattico che potenzia contemporaneamente negli studenti lo sviluppo di abilità sociali e cognitive e nel quale le risorse individuali e collettive vengono coinvolte contemporaneamente dagli studenti nella rielaborazione di percorsi proposti dall’insegnante; questi, quindi, perde il ruolo di unico referente dell’apprendimento, come avviene nella prassi tradizionale, per divenire piuttosto colui che facilita ed attiva processi di ricerca e riflessione sulle tematiche proposte. Gli alunni in tal modo risultano maggiormente incoraggiati a compiere quelle operazioni quali porre domande, classificare, confrontare, sintetizzare e ad affrontare compiti che prevedono l’esecuzione di una molteplicità di abilità e competenze, che sono rappresentativi di ciascun membro del gruppo, che partecipa alle attività con ruoli e funzioni specifiche.

Una diversificazione rispetto a tale modalità è la versione proposta da S. Kagan, nota come Approccio Strutturale. Egli, osservando come l’attività didattica tradizionale preveda abitualmente l’esecuzione di azioni ed attività (interrogare, spiegare, etc.) che spesso si succedono in modo consequenziale e monotono creando demotivazione ed interesse negli allievi, propone un metodo che si articola in strutture, intese come schemi predefiniti di azioni che, essendo basate sulla simultaneità, organizzano e potenziano le interazioni dirette degli individui all’interno di una classe (Kagan, 2000).

Nato in un contesto americano, il cooperative learning ha suscitato con il tempo una numerosità di studi e ricerche, anche al di fuori del proprio ambito originario, che sono state esaminate da Slavin secondo il criterio della “best evidence” (Slavin, 1990). Una buona parte di esse concorda nell’associare a tale metodologia degli effetti positivi nei termini di motivazione e significatività degli apprendimenti. Nel panorama italiano, grazie al lavoro di diffusione compiuto da Comoglio, il suo studio è penetrato in ambito accademico, coinvolgendo principalmente la scuola primaria (Gentile, 2000, Lamberti, 2008).

Un aspetto sul quale sussistono tuttora incertezze riguarda la sua potenzialità a divenire strumento inclusivo e le modalità in base alle quali possa produrre dei risultati significativi anche in presenza di alunni con difficoltà di apprendimento o con disabilità più complesse (Comoglio 1996; 1999; 2008).

3. La ricerca

La ricerca, in linea con i riferimenti teorici precedenti, nasce dalle seguenti ipotesi:

- Un contesto scolastico inclusivo incide positivamente sul clima di classe, e questo è un indicatore del livello di inclusività di una scuola;
- L’adozione di una metodologia orientata dai principi del cooperative learning (nello specifico, il “Learning Together” dei fratelli Johnson ed alcuni elementi dell’Approccio Strutturale di Kagan) migliora i livelli di prosocialità e le abilità cognitive degli studenti e le competenze professionali degli insegnanti;
- Tale metodologia non va intesa come una mera metodica ma come dimensio-

ne paradigmatica di una didattica inclusiva espressione di una scuola (un sistema formativo) attento alle differenze;

- Il cooperative learning è efficace anche in riferimento agli alunni con disabilità e/o Bisogni Educativi Speciali.

Essa si propone quindi, attraverso l'uso di strumenti di tipo quali-quantitativo, il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- Studiare e descrivere la relazione tra metodologie didattiche inclusive e clima di classe;
- Osservare e misurare i cambiamenti indotti nei gruppi classe sperimentali (alunni e docenti) dall'introduzione di una metodologia basata sul cooperative learning;
- Osservare e misurare le modalità di risposta degli alunni con Bisogni Educativi Speciali in conseguenza delle innovazioni sperimentate;
- Individuare i punti di forza e di debolezza di quanto sperimentato.

3.1. Metodologia

La ricerca, che avrà inizio nel gennaio 2015, è rivolta a tre scuole secondarie di primo grado, individuate attraverso il ricorso all'indicatore ESCS rilevato dall'Invalsi. Questo valore, ricavato dal questionario studenti somministrato agli alunni in concomitanza con le prove, consente di identificare in base ad alcuni criteri statistici il background sociale di appartenenza dell'istituto. Si prevede, in tal modo, di rivolgere gli interventi ad istituti appartenenti a differenti strati sociali della popolazione (medio-basso, medio, medio-alto), con la finalità di osservare il ruolo di tale variabile di sfondo nei processi studiati. Dal punto di vista metodologico, la ricerca si configura come una ricerca-azione che, in linea con il suo modello teorico di riferimento, prevede una collaborazione costante tra docenti e ricercatore, che interverrà sia direttamente, attraverso la presenza in aula, sia a distanza, attraverso l'uso di risorse on line (mail, forum, siti web di particolare interesse, etc.), con la finalità di promuovere delle occasioni di formazione e di apprendimento per tutti i soggetti coinvolti (Trincherò, 2004). Come indicato nella tabella seguente, dopo una prima fase osservativa rivolta all'intera istituzione scolastica si procederà, in seguito ad un periodo iniziale di formazione dei docenti, all'implementazione diretta delle attività previste, che sarà sempre accompagnata da processi valutativi da attuare ex ante, in itinere ed ex post l'intervento stesso. Seguirà infine un follow up conclusivo, da svolgere a circa tre – quattro mesi di distanza dall'intervento, che consentirà di valutare, in termini di efficienza ed efficacia, quanto sperimentato ed attuato.

Fasi della ricerca-azione	Strumenti	Campione
Fase iniziale: osservazione delle relazioni esistenti tra clima di classe e pratiche inclusive	Questionario Studenti Invalsi (Poliandri & Sette, 2012) Questionario sul clima scolastico (Di Norcia & Pastorelli, 2008) Questionario docenti sull'inclusione	n. 3 scuole secondarie di primo grado, variabile di sfondo indicatore ESCS Invalsi
Implementazione delle attività: osservazione degli effetti che scaturiscono dall'introduzione della metodologia del cooperative learning	Scala della prosocialità (Caprara et al., 2005), Nomina dei pari (Caprara et al., 2012) Test sociometrico Questionario Studenti Invalsi, valutazioni disciplinari, studio di caso (alunno BES), diario di bordo, griglie osservative, Test TSES docenti (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, tr. it. Sacco, 2003)	n. 6 classi seconde (3 sperimentali e 3 di controllo)
Fase conclusiva: follow up	Focus group docenti Conversazioni alunni	n. 3 classi terze (gruppi sperimentali)

Tab.1. Fasi operative

3.2. Risultati attesi

I risultati attesi differiscono in considerazione dei tre differenti soggetti coinvolti nella ricerca. In particolare:

Per gli alunni:

- miglioramento delle prestazioni scolastiche;
- accrescimento del livello di prosocialità;
- miglioramento delle relazioni interpersonali e del clima di classe;
- accrescimento del livello di inclusione del contesto scolastico.

Per i docenti:

- arricchimento formativo ed aumento delle competenze professionali;
- accrescimento del senso di autoefficacia;
- miglioramento delle relazioni con alunni e colleghi.

Per il ricercatore:

- sperimentazione in prima persona di un percorso di insegnamento basato sul cooperative learning;
- rilevazione dei punti di forza e di debolezza della metodologia introdotta.

Conclusioni

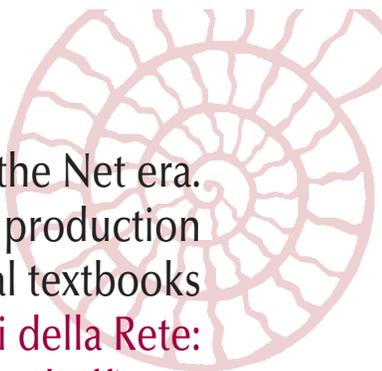
Come evidenziato dagli studi più recenti, è necessario operare un cambiamento di paradigma nell'ambito dei processi legati all'istruzione ed all'insegnamento, un cambiamento che conduca a vedere, anzi, a "rivedere" la scuola per la natura che le è propria, per la sua dimensione comunitaria e sociale (Ellerani, 2013). Come riportano le Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012) "Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte [...], sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse" (MIUR; 2012, p.24).

Tale consapevolezza, se appare in una certa misura ormai consolidata nella scuola primaria, rappresenta sicuramente un elemento che penetra con difficoltà nelle scuole appartenenti ai gradini successivi di istruzione e che, per tale ragione, necessita di studi e di ricerche specifiche.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Treelle, Caritas italiana & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive*. Trento: Erickson.
- Caprara, G. V. (2006). *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Caprara G. V. (A cura di) (2014). *Educare alla prosocialità: teorie e buone prassi*. Torino: Pearson
- Cavalli A. & Argentin G. (a cura di) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terzo rapporto yard sulla situazione docente*. Bologna: Il Mulino.
- Comoglio, M. & Cardoso M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: Las.
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando*. Roma: Las.
- Comoglio, M. (2008). Il cooperative learning: le disposizioni della mente. In M. Bay (A cura di), *Cooperative learning e scuola del XXI secolo, confronto e sfide educative*. (pp. 23-44). Roma: LAS.
- Deutch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human relation*, 2, 199-231
- Ellerani P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & insegnamento*, 4, 17-31
- Fondazione Agnelli. (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*. Roma-Bari: Laterza.
- Fondazione Agnelli. (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma-Bari: Laterza.
- Fondazione Agnelli. (2014). *Rapporto sulla scuola in Italia 2014*. Roma-Bari: Laterza.
- Gardner, H. (1994). *Intelligenze multiple*. Milano: Anabasi.
- Gentile M. (2000). *Effetti prosociali, cognitivi e motivazionali del Cooperative Learning*. Roma: Università Pontificia Salesiana.
- Ianes D. & Macchia V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H. & Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1987). *Learning together and alone*. Upper Saddle River. N.J.: Prentice-Hall.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lamberti, S. (2006). *Cooperative learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*, Padova: Cedam.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. & Valtellina E. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Indicazioni nazionali per il

- curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale. Firenze: Le Monnier.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Piaget, J. (1964). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning. Theory, Research, and practice*. New Jersey: Allyn and Bacon.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Vygotskij, L.S. (1978), *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.



School learning during the Net era. A model for sustainable and effective production of digital textbooks

L'apprendimento scolastico ai tempi della Rete: Un modello per la produzione sostenibile ed efficace di libri di testo digitali

Marco Tommasi

Università degli Studi di Udine

marco.tommasi@uniud.it

ABSTRACT

Debate within the school of the future is currently focusing on the nature of e-books. The model examples here presented include both an example of a digital book (c-book) and a method for the designing of one. The model item is based on a collaborative construction of the learning resources and their shared use. It stems from the interaction between a learning community consisting of a number of networked schools on the one side, and a number of teachers who are actively experimenting new teaching methods on the other.

The production and the fruition of c-books are seen only as a means towards improvement in the teaching practice, without effacing good tradition, in the view of fostering greater awareness in individual learners.

Il libro digitale è attualmente al centro del dibattito sulla Scuol@ 2.0: vengono presentati sia un modello di libro digitale (c-book) che un metodo per la creazione dello stesso; il modello si basa sulla costruzione collaborativa dei materiali didattici e sulla fruizione sociale degli stessi.

Chiave di volta è un ecosistema di produzione/fruizione di contenuti digitali che nasce dalla interazione fra una comunità di apprendimento formata da una rete regionale di scuole e una comunità di pratica di docenti focalizzata sulla sperimentazione di nuovi metodi didattici.

La creazione e l'utilizzo di c-book viene infatti vista solo come un mezzo per innescare processi di miglioramento delle pratiche didattiche che, assieme ai migliori metodi tradizionali, possano aiutare la personale costruzione di significato del singolo studente.

KEYWORDS

Digital Textbook, School, Learning Space, Educational Technology, C-Book. Libri Digitali, Scuola, Ambienti D'apprendimento, Tecnologie Didattiche, C-Book.

Introduzione

La diffusione di Internet ha messo in crisi il sistema di produzione e diffusione delle conoscenze attuando il terzo passo di quella rivoluzione iniziata con l'invenzione della scrittura e proseguita con l'invenzione del libro a stampa (Ong, 1986).

Come per i precedenti passi, le resistenze al cambiamento sono molto forti e coinvolgono anche gli esperti di molti settori travolti e profondamente modificati dal fenomeno: la paura per la diffusione indiscriminata dei libri palesata ai tempi di Gutenberg si rispecchia nel timore per la presunta anarchia della rete.

Anche il mondo dell'istruzione, nonostante le molte inerzie che caratterizzano i sistemi complessi, ha ormai preso coscienza che deve essere ripensato il concetto di supporto didattico all'apprendimento rielaborando ed estendendo il concetto di libro di testo in modo che possa usufruire delle opportunità rese possibili dalle tecnologie digitali.

Superata velocemente la fase che prevedeva una semplice digitalizzazione del testo cartaceo (Rockinson-Szapkiw, Courduff, Carter & Bennett, 2013) (comunque utile per le possibilità ipertestuali o di ricerca, nonché per la facilità di duplicazione, distribuzione e modifica) si è passati ad immaginare quale forma potrà avere il "libro" del futuro e come questo potrà cambiare i metodi didattici in uso.

L'autoproduzione di supporti didattici con la partecipazione attiva degli studenti deve essere studiata non solo sotto il punto di vista del prodotto finale, ma principalmente in relazione al processo di creazione che sembra in grado di rinforzare e sviluppare diverse competenze ritenute fondamentali anche dalla Comunità Europea (Parlamento Europeo, 2006).

Parallelamente, il complesso ciclo di produzione dei libri digitali vede coinvolti i docenti nelle fasi di selezione, creazione ed assemblaggio dei materiali e in una successiva fase che potremo definire di validazione sociale dei prodotti elaborati.

Condizione necessaria per rendere sostenibile tale processo è la creazione di una comunità di pratiche (Wenger, 1998) che poi potrà essere utilizzata per veicolare ulteriori processi di miglioramento della didattica.

1. Scenario

Multimedialità, interattività, multimodalità, apertura alla rete, annotazione e lettura collaborativa, sembrano essere le caratteristiche che identificano il libro digitale e che lo rendono oggetto altro rispetto al libro cartaceo; non quindi un rifiuto del concetto di libro, ma una sua evoluzione che, accanto ai molti benefici, porta anche nuove problematiche pedagogiche e tecniche.

All'interno delle singole classi diventa sempre più facile l'autoproduzione collaborativa di materiale didattici ricchi (Gold, Shapiro Ledley & Buhr, 2012), che consentono una personalizzazione spinta non solo dei metodi di apprendimento, ma anche degli strumenti didattici; a questo si contrappongono e si sovrappongono istanze relative al possibile sovraccarico cognitivo, alla difficoltà di gestione del processo e alla formazione continua dei docenti.

Negli ultimi anni sono diversi i modelli relativi ai libri digitali proposti all'estero e, ultimamente, anche in Italia; dai progetti statali come il Digital Textbook Program della Corea del Sud, l'esperienza della California o la sperimentazione francese, o da quelli di aziende private come Digital Textbook Collaborative, CK-12 Flexbook o Khan Academy (Rilean, 2013), non abbiamo ancora però riscontri definitivi relativamente ai miglioramenti prodotti negli apprendimenti.

Anche nei paesi ove sono presenti da diversi anni libri di testo completamente digitali, diverse ricerche hanno dimostrato come gli studenti siano ancora saldamente ancorati all'utilizzo del libro cartaceo tradizionale e vedano il libro digitale come un possibile sostituto solo in termini economici e/o di trasportabilità (O'Hare & Smith, 2012).

Diversi studi sottolineano però come l'avversione al digitale sia legata, oltre alla mancanza di standard su contenuto e sui dispositivi di lettura, al mancato utilizzo delle funzionalità specifiche del mezzo, quali multimedialità, interattività e fruizione sociale (McNeish, Foster, Francescutti & West, 2012).

Nel nostro paese, due sono i principali modelli e le relative sperimentazioni (seguite ed approvate dal Ministero) che proseguono da alcuni anni: Book in Progress, promosso dall'ITIS Majorana di Brindisi e Impara Digitale del Liceo Lusana di Bergamo.

La legislazione italiana sul tema [Vincelli, 2011], soprattutto con l'accoppiata del D.M. 781 del 27/09/13 e dell'art. 6 della legge 128/2013 obbliga ad un ripensamento anche dei modelli italiani a causa delle stringenti specifiche richieste e alla dichiarata apertura a modelli di costruzione dal basso con sistemi di revisione e verifica interni alle scuole.

2. Progetto di lavoro

Le domande alla base del progetto di ricerca presentato alla Commissione che poi mi ha accettato come dottorando, partono da un quesito molto generico e poi si calano nella realtà della pratica didattica quotidiana.

Il lavoro di ricerca vorrebbe portare un contributo, basato su azioni concrete svolte in ambito scolastico, per la risoluzione dei seguenti quesiti:

- Quali sono i vantaggi nell'apprendimento indotti da materiali di studio digitali?
- Quali sono le variabili che influenzano il successo nell'adozione di libri di testo digitali?
- La autoproduzione di libri di testo digitali da parte delle scuole è sostenibile?

È stato elaborato quindi sia un modello di libro digitale che un metodo per la creazione dello stesso; il modello si basa sulla costruzione collaborativa dei materiali didattici digitali e sulla fruizione sociale degli stessi e non ha avuto la necessità di subire variazioni per adeguarsi all'attuale legislazione italiana (Legge 128/13) dopo la sua prima proposta presentata pubblicamente nel maggio del 2013 (Tommasi, 2013).

Il libro digitale collaborativo (c-book) proposto ha una granularità fine (uno o due capitoli di un libro di testo tradizionale) per consentire la maggiore flessibilità possibile ed è composto da 5 elementi: Core-book, Piattaforma di apprendimento, modulo Attività collaborative, Sistema di annotazione e modulo Ulteriori materiali didattici.

Il Core-book è un supporto didattico multimediale ed interattivo che va oltre alla tradizione forma sequenziale del testo cartaceo, ma comunque ne conserva il percorso narrativo e argomentativo, unitario e organico.

La Piattaforma di apprendimento consente invece di coagulare una comunità di apprendimento attorno al core-book fornendo uno spazio dove inserire o fare riferimento ad altre risorse digitali, gestire la valutazione degli apprendimenti e le attività svolte, tracciando il percorso degli studenti.

Nel modulo delle Attività collaborative vengono proposti percorsi didattici per coinvolgere attivamente gli studenti e stimolare lo sviluppo delle competenze abbinare alle conoscenze sviluppate nel core-book; vengono utilizzati forum, generatori di web quest, database, wiki, ecc.

Il Sistema di annotazione permette che le note degli studenti e dei docenti vengono condivise per consentire una lettura sociale del testo; il sistema si occupa di gestire la scrittura e la lettura delle note sia on-line che off-line curando la relativa sincronizzazione.

L'ultimo modulo, Ulteriori materiali didattici, gestisce i nuovi materiali didattici che servono per creare percorsi personalizzati per stili di apprendimento o per gradi di competenza. Tali materiali possono essere reperiti in rete, progettati dal docente o il risultato dell'effettivo lavoro di produzione degli studenti.

I materiali digitali sono immersi in una piattaforma di apprendimento che, garantendo una adeguata e varia comunicazione fra docenti e studenti e, soprattutto, fra studenti e studenti, consente una fruizione sociale dei materiali sia in fase di lettura che in quella di creazione.

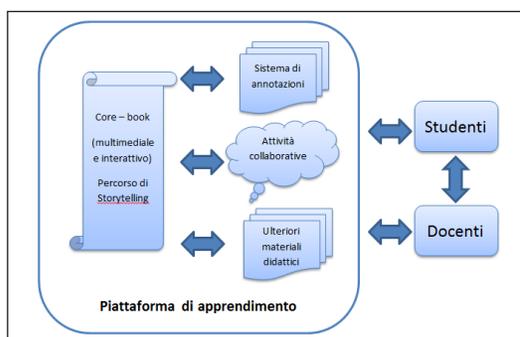


Figura 1. Struttura di un libro collaborativo

Il c-book esprime quindi le sue massime potenzialità quando ci si trova all'interno dell'ambiente virtuale di apprendimento, ma è prevista l'esecuzione di diverse attività complesse, come l'annotazione, anche off-line.

L'attività di produzione di un c-book si configura come un processo ciclico che inizia con la progettazione e la costruzione di un core book e di una serie di attività di lavoro correlate, prosegue con l'utilizzo attivo all'interno della classe, continua con l'analisi dei materiali prodotti (approfondimenti, note, risultati delle verifiche, statistiche d'uso, ecc.) e ritorna alla fase iniziale di definizione dell'ambiente minimo di lavoro (Hoel & Hollins, 2013).

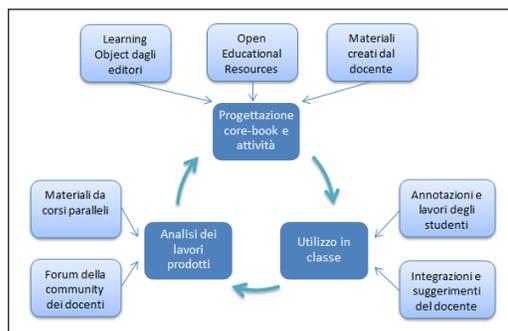


Figura 2. Ciclo di produzione di un c-book

Il metodo di ricerca si basa, come in quasi tutte le sperimentazioni in ambito didattico, sulla ricerca-azione con un approccio etnografico. Viste le numerose variabili di contorno (competenze digitali studenti e docenti, dotazioni tecnologiche, approccio pedagogico, propensione all'innovazione, setting d'aula, ...) e la complessità del sistema sarà opportuno adottare una prospettiva evidence based che possa guidare lo sviluppo della sperimentazione.

Per cercare di documentare il percorso saranno utilizzati diversi strumenti delle scienze sociali; in particolare si è previsto di far uso di questionari strutturati e semistrutturati, interviste mirate, analisi su focus group e di una ordinata raccolta di osservazioni sul campo.

Una parte importante avranno anche i log della piattaforma di apprendimento che, tracciando tutte le attività svolte su di essa, sarà in grado di documentare non solo i prodotti finali, ma anche il processo che ha condotto alla loro creazione.

3. Comunità di pratica

La struttura del collaborative book e la sua modalità di produzione necessitano di un continuo processo di revisione e validazione che non si esaurisce nella fase iniziale, ma basa la sua qualità sul continuo affinamento che nasce dall'utilizzo dei materiali didattici e dalla discussione sugli stessi fatta da studenti e da docenti.

È stato creato quindi un ecosistema di produzione/fruizione di contenuti digitali che fonda la sua sostenibilità su di una comunità di pratica di docenti (Alessandrini, 2012) che lavora all'interno di una comunità di apprendimento.

Il primo nucleo è stato costituito da istituti con in corso una sperimentazione Cl@sse2.0 a cui si sono aggiunte altre scuole con propri progetti di inserimento delle tecnologie digitali nella didattica. La rete è diventata Polo Formativo del MIUR per tutta la Regione ed attualmente raggruppa oltre 40 scuole del Friuli Venezia Giulia di tutti gli ordini di istruzione.

Al fine di poter sperimentare la versione 1.0 dei primi collaborative books già nell'A.S. 2014/2015, sono stati istituiti dei gruppi che lavorano su alcune materie specifiche; Tecnologie Informatiche, Geo-Storia, Latino, Fisica e Matematica per la secondaria di secondo grado, Musica e Matematica per la secondaria di primo grado sono le aree su cui si sono concentrate inizialmente le nostre forze.

La rete sta operando anche per creare l'ambiente adeguato dove possa svilupparsi il nostro concetto di scuola digitale muovendosi su tre direttrici principali: informazione e formazione dei docenti, infrastrutture digitali e contatti con il territorio.

Un gruppo di docenti più esperti nelle tecnologie didattiche si è messo a disposizione della rete per collegare, monitorare e sostenere i progetti digitali delle singole scuole garantendo, per ora, quella struttura di help desk necessaria per dare agli sforzi dei docenti un'ottica di più lungo respiro rispetto ai tempi degli attuali finanziamenti ministeriali.

La mancanza di infrastrutture è una delle cause principali per l'arretratezza digitale della scuola italiana e dell'intero paese; la mancanza di banda larga nelle scuole, ad esempio, è un enorme ostacolo allo sviluppo di didattiche collaborative.

A tale scopo, il Polo si è relazionato con le Università della Regione per poter strutturare un piano d'accesso delle istituzioni scolastiche alla rete GARR e con Insiel (società in house della regione Friuli Venezia Giulia) per lo sviluppo della rete Ermes.

Il Polo Formativo cura infine i contatti con le realtà del territorio (enti locali, aziende, associazioni) non solo per cercare di reperire risorse sempre più necessarie a seguito delle limitazioni ministeriali, ma soprattutto per far capire quanto le scuole possano donare al tessuto sociale locale in termini di competenze (digitali e non) e di prospettive future.

L'analisi di come una comunità di docenti così ampia collabori attraverso una piattaforma di apprendimento e di comunicazione mantenendo al contempo solidi legami fisici (consentiti dalle limitate distanze) potrà essere un ulteriore oggetto di studio.

Conclusioni

Il modello proposto sposa una linea mediana fra l'uso libero di qualsiasi risorsa proveniente dalle rete e la forma rigidamente sequenziale degli attuali libri (sia cartacei che digitali), mentre prende una ferma posizione su chi debba scegliere le risorse da utilizzare senza impedire che queste possano essere rinforzate da risorse di qualità provenienti dal mondo dell'editoria professionale.

Si individua nella comunità di pratica dei docenti allargata agli studenti il soggetto che procede alla ricerca, alla costruzione e alla validazione delle risorse didattiche digitali sempre intese come Open Educational Resources; si punta sulla condivisione e sull'apertura (dei formati, delle piattaforme di distribuzione e verso le altre reti) come premessa per passare ad una scuola digitale etica ed inclusiva.

La sostenibilità del progetto nel lungo periodo è legata alla creazione di un Centro di Supporto stabile (Avvisati, Hennessy, Kozma & Vincent-Lancrin, 2013) formato da docenti esperti che si occupi di supportare il lavoro dei colleghi della rete, di informarli e formarli secondo le loro esigenze, di monitorare le iniziative, di studiare le esperienze di altre reti sia in Italia che all'estero e di condurre quella ricerca scientifica tesa a riconoscere le pratiche significative presenti e che possa orientare la progettazione di quelle future.

Il previsto avvio dell'organico funzionale di rete delineato dall'attuale Governo potrebbe dare un forte impulso al progetto rendendo possibile la liberazione di quelle energie esperte in grado di coordinare e valorizzare i processi di innovazione.

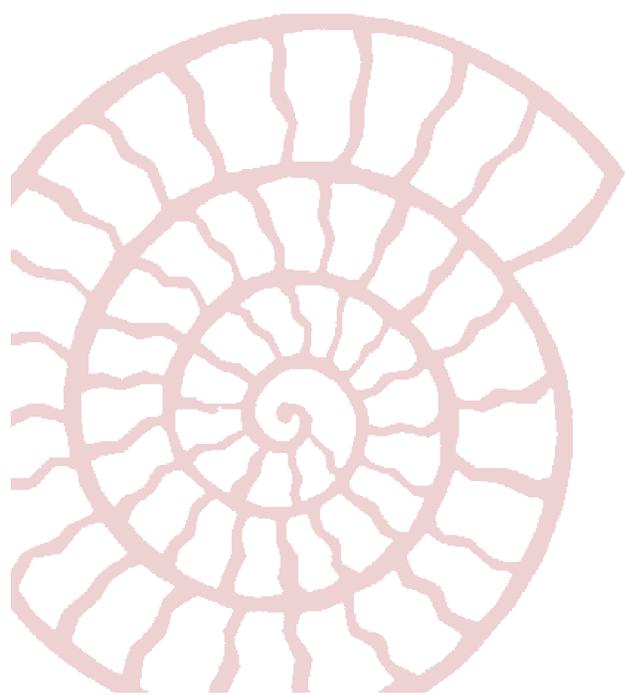
In seguito si potrà lavorare su materiali didattici di frontiera che travalicano il rigido confine fra le discipline, per favorire pratiche scolastiche multidisciplinari più adatte a raggiungere le competenze chiave di cittadinanza proposte dall'Unione Europea e quelle presenti nelle Indicazioni Nazionali.

La creazione e l'utilizzo di libri digitali collaborativi sono infatti solo un mezzo per innescare processi di miglioramento delle pratiche didattiche che, assieme ai migliori metodi tradizionali, possano aiutare la personale costruzione di significato del singolo studente e, quindi, il raggiungimento del suo successo formativo.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). The training of teachers and trainers: 2020 outlooks. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, (1), 45-60.
- Avvisati, F., Hennessy, S., Kozma, R.B., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Review of the Italian Strategy for Digital School, Centre for Educational Research and Innovation. Disponi-

- bile in <http://www.oecd.org/edu/ceri/Innovation%20Strategy%20Working%20Paper%2090.pdf>. [14 Aprile 2015].
- Gold, A. U., Shapiro Ledley, T., & Buhr, S. M. (2012, November). Peer-Review of Digital Educational Resources—A Rigorous Review Process Developed by the Climate Literacy and Energy Awareness Network (CLEAN). *Journal of Geoscience Education*, 60, 295-308.
- Hoel, T., & Hollins, P. A. (2013). Structuring the discourse about how to develop digital textbooks. In *Proc. of International Conference on Advanced Learning Technologies*, Beijing (China).
- McNeish, J., Foster, M., Francescucci, A., & West, B. (2012). The Surprising Foil to Online Education: Why Students Won't Give Up Paper Textbooks. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 20(3), 58-69.
- O'Hare, S., & Smith, A.J.M. (2012). *The customer is always right? Resistance from College Students to e-books as textbook*. CULS Proceedings, Kansas Library Association, Emporia, 2, 35-41.
- Ong, W. (1986) *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Parlamento Europeo (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>. [14 Aprile 2015].
- Rilean, E. (2013). An overview of textbook as open educational resource. *International Journal of Computer Research and Application*, 3, 68-73.
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Courduff, J., Carter, K., & Bennett, D. (2013). Electronic versus traditional print textbooks: A comparison study on the influence of university students' learning. *Computers & Education*, 63, 259-266.
- Tommasi M. (2013) *Libri di testo digitali: scenari e proposte*, Atti del Convegno "DIDAMATICA 2013 – Tecnologie e Metodi per la Didattica del Futuro", AICA, Pisa
- Vincelli M. (2011) L'ebook per le scuole italiane fra requisiti normativi e scelte editoriali. *Italian Journal of Library and Information Science*, 2, 1-18.
- Wenger E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Oxford: Oxford University Press.





Motivazione alla lettura e nuove forme di libro: uno studio di caso

Motivation to read and new reading format: a case study

Arianna Lodovica Morini
Università Roma Tre
arianna.morini@uniroma3.it

ABSTRACT

The aim of this exploratory research is to examine the introduction of high quality illustrated and interactive e-books in the school context, designed to be read on a tablet, in relation to students' motivation to read and to some creativity factors. This research interest emerged due to the new ways of reading developed in the last decades and to the necessity to think about the competences required to successfully face the challenges of the technological innovations of the coming years. The research has been carried out, as a case study, in a 4th grade class in a primary school in Frascati (Rm). This school is involved and committed with a reading incentive program. The tools used to collect qualitative and quantitative data were: the Motivation to Read Profile, (Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni, 1996), translated and adapted; the Test of creativity thinking, (Williams, 1994); direct observation of participants supported by a check list and a questionnaire, in order to have a framework of the children's reading experience. Early findings suggest the convenience of introducing high quality e-book integrated with the use of paper books into a school context.

L'obiettivo della ricerca di tipo esplorativo è l'analisi dell'introduzione in un contesto educativo di e-book illustrati e interattivi di qualità su dispositivi tablet, in relazione alla motivazione alla lettura e ad alcuni fattori della personalità creativa. La scelta dell'argomento nasce dall'interesse per le nuove forme di lettura, sviluppatesi nelle ultime decadi, e dalla necessità di riflettere sulle competenze che nei prossimi anni saranno sempre più richieste dall'innovazione tecnologica. La metodologia di ricerca utilizzata è stata lo studio di caso. L'analisi è stata condotta in una classe quarta di scuola primaria dell'Istituto Comprensivo di Frascati (Rm), da anni coinvolto e impegnato nella promozione della lettura. I dati sono stati raccolti con strumenti di tipo sia qualitativo che quantitativo: il Motivation to Read Profile, (Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni, 1996), tradotto e adattato; il Test della personalità creativa, (Williams, 1994); una griglia di osservazione della lettura; un questionario di rilevazione dati sull'esperienza della lettura, costruito appositamente per la ricerca esplorativa. I primi dati emersi suggeriscono l'opportunità di introdurre nelle scuole testi digitali di qualità, integrandoli nella didattica della lettura di libri a stampa.

KEYWORDS

New Reading Practice, Illustrated and Interactive E-Book, Tablet, Motivation, Creativity.
Nuove Pratiche di lettura, E-Book illustrati e interattivi, Tablet, Motivazione, Creatività.

Introduzione

L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, analizzando i dati emersi dall'indagine PISA 2009, mette in evidenza il legame tra libri in formato digitale e libri a stampa: «l'interesse e le abilità dei ragazzi nella lettura digitale potrebbero essere utilizzati per avviare un "circolo virtuoso", attraverso il quale la lettura più frequente di testi digitali porterebbe a una migliore competenza nella lettura digitale, che, a sua volta, condurrebbe anche a un maggiore piacere derivante dalla lettura e a una migliore competenza nella lettura di testi stampati» (OCSE, 2012, p.4).

La letteratura scientifica di settore, nazionale e internazionale, sta affrontando questioni relative alla lettura di testi in versione digitale in ambito educativo. (Rotta, Bini, & Zamperlin., 2010; Banzato, 2011; Yokota & Teale, 2014). Le ricerche si sono concentrate in particolare sullo studio delle competenze della lettura di testi non-lineari, ipertesti o testi on-line (Coiro & Dobler, 2007; Cardullo, Zygouris-Coe, Wilson, Craanen, & Stafford, 2012). Sono invece ancora poco estese le ricerche sulle pratiche di lettura su e-book illustrati e interattivi. Questa tipologia di libri offre illustrazioni animate, suoni, musiche, con la possibilità di ascoltare la storia da una voce narrante. È caratterizzata da una forte interazione con il testo e con le immagini. È progettata per dispositivi elettronici quali i tablet e gli smartphone. Alcune ricerche hanno evidenziato il potenziale di questi e-book che «forniscono un mezzo dinamico attraverso il quale esplorare, visualizzare e comprendere l'informazione e i concetti del testo in un modo coinvolgente e tattile che aiuterà gli studenti ad interiorizzare ciò che leggono» (Anderson, 2012, p.3), evidenziando aspetti quali il coinvolgimento del lettore e il rischio di distrazione in quanto «hanno la potenzialità di cambiare il modo in cui gli studenti leggono un testo, grazie alla loro interattività. Sicuramente queste caratteristiche addizionali possono distrarre dalla lettura, ad ogni modo i benefici per coinvolgere il lettore e per un'istruzione individualizzata sono immensi» (Schugar, Smith & Schugar, 2013, p.616). Queste ricerche rilevano l'importanza di dedicare attenzione alle caratteristiche che attribuiscono qualità al libro, infatti, come sottolineano Cahill & McGill-Franzen (2013) «l'interazione di qualità comincia con la qualità del libro. Per massimizzare l'utilizzo degli e-book illustrati interattivi, bisognerebbe selezionare solo e-book di alta qualità» (p.31). Si avverte quindi un interesse ad approfondire maggiormente i criteri utili a individuare le principali caratteristiche che permettano di riconoscere la qualità di un e-book illustrato e interattivo. La selezione dovrebbe essere particolarmente accurata soprattutto se si intende introdurre gli e-book nel contesto scolastico al fine di migliorare l'attività didattica.

Il ruolo della motivazione alla lettura, come elemento chiave per incentivare gli studenti a diventare lettori, è stato ampiamente analizzato per evidenziare le possibili strategie utili a far nascere e a coltivare il piacere della lettura dentro e fuori la scuola (Lumbelli, 1988; Moretti, 1993; De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste & Rosseel, 2012; Wigfield & Guthrie, 2013). I lettori molto motivati hanno autodeterminazione e si creano le loro proprie occasioni di lettura. Vogliono leggere e scegliere cosa leggere per diversi motivi personali come la curiosità, il coinvolgimento, l'interscambio sociale e la soddisfazione emotiva (Gambrell et al. 1996). Gli aspetti che caratterizzano la motivazione a leggere degli studenti sono molteplici: Guthrie, Wigfield & You (2012) ne prendono in considerazione diversi tra cui: il raggiungimento di obiettivi, la motivazione intrinseca ed estrinseca, i valori, l'autoefficacia e la motivazione sociale.

Medford e Mcgeown (2012) nelle loro ricerche ipotizzano che la motivazione alla lettura, oltre a essere influenzata dalle competenze di lettura e dalla consapevolezza che i bambini hanno delle loro capacità, può dipendere anche da fattori sottostanti, quali le caratteristiche della personalità. Gli autori sottolineano la mancanza di ricerche sulla relazione tra i tratti della personalità dei bambini e la motivazione intrinseca alla lettura.

1. Disegno della ricerca

L'obiettivo della ricerca è verificare l'impatto delle nuove pratiche di lettura sul piacere della lettura, sulla motivazione, sul coinvolgimento e sullo sviluppo della creatività.

L'ipotesi da verificare è l'esistenza di una relazione tra il modo in cui i bambini leggono un e-book illustrato e interattivo e i fattori della creatività e della motivazione.

La metodologia scelta per la ricerca di tipo esplorativo è lo studio di caso (Stake, 1995; Yin, 2005) con l'utilizzo di strumenti di indagine qualitativi e quantitativi. Lo studio è stato condotto in una classe quarta di scuola primaria dell'Istituto Comprensivo di Frascati (Rm), una scuola nella quale da anni viene dedicata un'attenzione particolare alla didattica della lettura con diverse attività di promozione tra cui l'adozione alternativa ai libri di testo (art. 277 del Decreto Legislativo n. 297/1994).

Per la raccolta dati sono stati scelti i seguenti strumenti: il *Motivation to Read Profile*, (Gambrell et al., 1996), tradotto e adattato; il *Test della personalità creativa*, (Williams, 1994); una griglia di osservazione della lettura di un e-book illustrato e interattivo; un questionario di rilevazione dati sull'esperienza della lettura, costruito appositamente per questa ricerca.

Il *Motivation to Read Profile* (Gambrell et al., 1996) è un test di autovalutazione composto da 20 items, con scala Likert a 4 punti. Il test misura due specifiche dimensioni della motivazione alla lettura: il "concetto di sé come lettore" rilevando le "informazioni sulle competenze di lettura auto-percepite dallo studente e sulla auto-percezione delle proprie performance in relazione ai pari" e il "valore della lettura", individuando "informazioni sul valore che gli studenti attribuiscono ai compiti di lettura e alle attività, in particolare in termini di frequenza di coinvolgimento in attività legate alla lettura". Il test viene compilato individualmente e autonomamente. Il tempo medio di somministrazione è di 20 minuti. Il *Motivation to Read Profile* è stato tradotto dalla versione originale in inglese e adattato al contesto italiano.

Il *Test della personalità creativa*, individuato dal *Test della creatività e pensiero divergente* (Williams, 1994), è volto a identificare e a valutare i fattori di creatività presenti nei bambini e ragazzi tra i 6 e i 18 anni. Si tratta di una successione di 50 items, a scelta multipla, attraverso cui è possibile rilevare alcuni tratti della personalità creativa quali la curiosità, l'immaginazione, la complessità e la disponibilità ad assumere rischi. Questi aspetti sono considerati da Williams i quattro fattori di creatività dell'ambito emozionale. Il test dà un punteggio totale e quattro sottopunteggi relativi ai diversi fattori. Il tempo di somministrazione è di 30 minuti. La tabella n. 1 riporta la descrizione dell'autore relativa ai quattro fattori.

Disponibilità ad assumersi rischi (13 item)	Complessità (13 item)	Curiosità (12 item)	Immaginazione (12 item)
<i>Avere il coraggio di ...</i>	<i>Sentirsi sfidati a ...</i>	<i>Aver voglia di ...</i>	<i>Avere il poter di ...</i>
esporsi al fallimento e alle critiche; tentare di indovinare; operare bene anche in condizioni destrutturate.	cercare numerose alternative; ripristinare l'ordine partendo dal caos; muoversi in idee o problemi intricati.	essere indagatori e fantasticare; giocare con un'idea; essere aperti a situazioni sconcertanti; meditare sul mistero delle cose.	visualizzare e costruire immagini mentali; sognare cose che non sono mai accadute; sentire intuitivamente; andare al di là dei limiti sensoriali o delle caratteristiche reali.

Tabella 1. Fattori del Test della personalità creativa (Williams, 1994)

A seguito della somministrazione dei questionari sono state svolte due sessioni di lettura con e-book illustrati e interattivi. La prima sessione ha avuto come finalità quella di far familiarizzare gli alunni con il dispositivo tablet e con i libri in formato e-book. Nella seconda sessione è stata proposta la lettura individuale di un e-book illustrato e interattivo, monitorata attraverso una griglia di osservazione. Infine è stato chiesto agli alunni di rispondere alle domande di un questionario conclusivo, per rilevare dati sull'esperienza.

Per raccogliere il numero di interazioni attivate dal lettore in ciascuna pagina dell'e-book e il tempo di lettura è stata utilizzata una griglia di osservazione. Il questionario che è stato somministrato è costituito da 11 domande a risposta multipla che hanno l'obiettivo di rilevare informazioni sulla nuova esperienza di lettura. In particolare alcune domande vertono su: la modalità con cui i bambini hanno scelto di leggere la storia (con la musica di sottofondo, con la narrazione audio, con la presenza del testo); sul modo in cui desidererebbero rileggere la storia o una storia simile (nel formato a stampa, nel formato digitale o in entrambi i formati); sull'impatto che hanno avuto le varie funzioni dell'e-book (audio, musica, testo, interazione) sulla lettura; sulla descrizione delle emozioni provate durante la lettura.

2. Alcuni risultati

L'unità di analisi è costituita da 21 bambini di età compresa tra i 9 e i 10 anni, tutti frequentanti la classe quarta primaria nell'Istituto Comprensivo di Frascati (Rm).

Dall'elaborazione dei dati emerge che i bambini, da anni coinvolti in attività di promozione della lettura, si considerano per la maggior parte dei "buoni lettori", a cui piace leggere, sia a scuola che a casa, per motivi personali e a prescindere dagli impegni scolastici. I bambini conoscono diverse tipologie di libro e sono soliti variare tra i generi e gli argomenti. La maggioranza dei bambini della classe ha avuto esperienze precedenti nell'utilizzo dei tablet; meno della metà ha avuto occasione di leggere un e-book. Per tutti è stata una novità l'introduzione

di e-book di narrativa illustrati e interattivi. Nella fase di familiarizzazione i bambini hanno mostrato la tendenza a voler scoprire autonomamente le modalità di lettura del testo, anche se spesso hanno avuto bisogno di un confronto con il ricercatore per superare alcune difficoltà legate all'interazione con l'e-book. Nella sessione individuale di lettura, gli alunni hanno chiesto di poter leggere la storia più volte per cercare di scoprire maggiori dettagli.

Dall'analisi dei dati raccolti attraverso il *Motivation to Read Profile*, emerge che dei 21 bambini: 14 sono "motivati" a leggere, 4 "molto motivati" e 3 "poco motivati". Indagando sui due fattori risulta che rispetto alla *Consapevolezza di sé come lettore*, 14 risultano "nella media", 4 "sopra la media" e 3 "sotto la media", mentre per quanto riguarda il *Valore attribuito alla lettura*, 4 bambini attribuiscono un valore "nella media", 17 bambini un valore "alto" e nessuno indica un valore "basso".

Rispetto al *Test della personalità creativa* si evince che il gruppo classe ha valori relativi alla creatività medio-alti.

Mettendo a confronto i dati raccolti è possibile identificare la relazione esistente tra la motivazione alla lettura e la creatività. Dalla tabella n. 2 emerge che solo un bambino risulta avere un'alta motivazione e un'alta creatività. La maggior parte dei bambini si collocano esattamente al centro, ottenendo punteggi nella media in entrambi i questionari.

Motivazione	Alta	0	3	1
	Media	0	11	3
	Bassa	0	3	0
		Bassa	Media	Alta
		Creatività		

Tabella 2. Relazione tra Motivazione e Creatività dell'intero gruppo classe

Dall'analisi della griglia di osservazione è stato possibile individuare i bambini che hanno interagito di più con la storia rispetto ai loro compagni e con dei tempi di lettura più lunghi, dimostrando – ipoteticamente – un interesse maggiore per la nuova pratica di lettura. Sono 7 su 21 i bambini che hanno avuto questo comportamento e sui quali si è voluto focalizzare un ulteriore approfondimento.

Nella tabella n. 3 vengono riportati i profili dei 7 bambini, (4 maschi e 3 femmine) in relazione ai dati raccolti con il questionario somministrato a conclusione della nuova esperienza di lettura. La maggioranza dei bambini rileggerebbe la storia, o una storia simile, nel formato digitale mentre 2 bambini si sono mostrati interessati a conoscere la storia in entrambi i formati (stampa e digitale), mettendo in luce l'importanza dell'integrazione tra le due tipologie. Alla domanda riferita all'impatto che le caratteristiche dell'e-book (audio, musica, testo e la possibilità di interagire con le illustrazioni) hanno avuto sull'esperienza di lettura, i bambini si sono concentrati su due risposte in particolare: le caratteristiche dell'e-book hanno "arricchito l'esperienza di lettura" e hanno "aiutato a capire meglio la storia", ritenendo positiva l'introduzione della multimedialità nella storia; nessuno di loro sceglie come risposta a questa domanda: "reso più complessa la

lettura” o “richiesto più attenzione al lettore”, dimostrando di non aver avvertito difficoltà aggiuntive. Anche dalla scelta degli aggettivi per descrivere le sensazioni provate durante la lettura emergono principalmente termini positivi quali: “incuriosito”, “divertito” e “stupito”; in nessun caso i bambini hanno scelto le altre possibili risposte, quali: “annoiato”, “intimidito”, “affaticato” o “fatto sentire a disagio”.

Infine un dato importante emerge dall’informazione circa le esperienze pregresse: si evidenzia che tutti i bambini presi in analisi hanno avuto la possibilità in precedenza di leggere una storia in formato di testo digitale su un tablet. Questo dato riflette l’importante dalla familiarità con il dispositivo.

Nella tabella n. 3 che segue sono riportate con una “X” le risposte affermative indicate nel questionario da ciascun bambino alla conclusione della lettura.

Bambini Domande	M1	M2	M3	M4	F1	F2	F3
Rileggeresti la storia nel formato digitale?	X	X	X		X	X	
Rileggeresti la storia in entrambi i formati?				X			X
Le caratteristiche dell’e-book hanno arricchito l’esperienza di lettura?		X	X			X	X
Le caratteristiche dell’e-book hanno aiutato a capire meglio la storia?	X			X	X		
Durante la lettura è stato sei stato incuriosito?		X		X	X	X	
Durante la lettura ti sei divertito?			X				X
Durante la lettura ti sei stupito?	X						
Ha avuto esperienze precedenti di lettura di e-book ?	X	X	X	X	X	X	X

Tabella 3. Profili bambini con livello di interazione e tempi di lettura sopra la media

A seguito di questa analisi è stato interessante riscontrare quali punteggi avessero ottenuto questi 7 bambini relativamente alla creatività e alla motivazione a leggere: 4 di loro hanno ottenuto punteggi medio alti in entrambi i questionari ma 3 di loro risultano avere una motivazione alla lettura “bassa” e una creatività “media”. Si può ipotizzare quindi che la nuova pratica di lettura di e-book illustrati e interattivi sia riuscita a coinvolgere positivamente anche quei bambini che, pur considerandosi scarsamente motivati a leggere, con una bassa considerazione di sé come lettori e un valore della lettura medio-basso, hanno una creatività nella media (punteggi nella media nei fattori della curiosità, dell’immaginazione, della complessità e della disponibilità ad assumersi rischi). Sarebbe quindi che i fattori della personalità incidano positivamente favorendo la lettura dei nuovi formati di testo anche in quei bambini che risultano avere una motivazione bassa a leggere. Le ricerche di Medford e Mcgeown (2012) che rilevano l’influenza delle caratteristiche della personalità sulla motivazione alle letture sono state quindi confermate anche nel caso di lettura di e-book illustrati e interattivi che si ipotizza possano coinvolgere il bambino lettore anche grazie alle caratteristiche proprie di questo formato.

Riflessioni conclusive

L'ipotesi iniziale, secondo la quale esiste una relazione tra i fattori della creatività, quelli della motivazione e il modo in cui i bambini leggono un e-book illustrato e interattivo, è stata confermata dai dati raccolti attraverso questo studio di caso.

Il potenziale degli e-book emerge dalla ricerca confermando il coinvolgimento e il piacere che deriva dalla nuova pratica di lettura, grazie soprattutto alla forte interazione che arricchisce l'esperienza personale del bambino lettore.

Selezionando e-book di alta qualità è quindi possibile considerare il nuovo formato di libro come una risorsa potenziale per qualificare la didattica della lettura.

Sono emerse alcune aree che potrebbero essere maggiormente approfondite con ricerche future. La ricerca è stata condotta proponendo la lettura individuale dell'e-book: sarebbe interessante verificare se una lettura collettiva a piccoli gruppi incida sul piacere e sulla motivazione alla lettura. Inoltre sarebbe importante riscontrare, con uno studio longitudinale e un'unità di analisi maggiormente estesa, se la lettura di e-book illustrati e interattivi incide positivamente e in maniera significativa sulla motivazione alla lettura e se è possibile attivare il "circuito virtuoso" tra libri digitali e libri a stampa ipotizzato dall'OCSE.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, J. (2012). Explor-eBook: Explore, Read, Interact, Assess. *Teacher created materials*. Available at: https://www.teachercreatedmaterials.com/estore/files/research/explor_ebook_white_paper.pdf. [Ultima consultazione 19/4/2015].
- Banzato, M. (2011). *Digital literacy: cultura ed educazione per la società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Cahill, M., McGill-Franzen, A. (2013). Selecting "App" ealing and "App" ropriate Book Apps for Beginning Readers, *The Reading Teacher*, 67, 1, 30–39.
- Cardullo, V., Zygouris-Coe, V., Wilson, N. S., Craanen, P.M., Stafford, T.R. (2012). How students comprehend using e-readers and traditional text: suggestions from the classroom. *American Reading Forum Annual Yearbook*, [Online], 32.
- Coiro, J., Dobler, E. (2007). Exploring the online comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42, 214-257.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of educational psychology*, 104, 4, 1006.
- Gambrell, L., Palmer, B. M., Codling, R.M., Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read, *The Reading Teacher*, 49, 7, pp. 518-533.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. *Handbook of research on student engagement*. Springer US, 601-634.
- Lumbelli, L. (a cura di) (1988). *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Medford, E., McGeown, S.P. (2012). The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation. *Learning and Individual Differences*, 22, 6 786-791.
- Moretto, G. (1993). *Il piacere della lettura. Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*, Roma: Anicia.
- OCSE, (2012). *I ragazzi e le ragazze sono pronti per l'era digitale?* Pisa in Focus, consultabile sulla pagina web www.oecd.org. [Ultima consultazione 19/4/2015].
- Rotta, M., Bini, M., Zamperlin, P. (2010). *Insegnare e apprendere con gli ebook. Dall'evoluzione della tecnologia del libro ai nuovi scenari educativi*. Roma: Garamond.

- Schugar, H. R., Smith, C. A., Schugar, J. T. (2013). Teaching With Interactive Picture E-Books in Grades K–6. *The Reading Teacher*, 66.
- Stake, R. E., (1995). *The art of case study research*, London: SAGE.
- Sun, J., Flores J. (2012). E-Textbooks and Students' Learning Experiences. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10.
- Wigfield, A., Guthrie, J., (2013). Motivation for reading: An overview. *Motivation for Reading: Individual, Home, Textual, and Classroom Perspectives: A Special Issue of Educational Psychologist* 32, 2, 57-58.
- Williams, F. (1994). *TCD. Test della creatività e del pensiero divergente*. Trento: Edizioni Erickson.
- Yin, R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*. Roma: Armando Editore.
- Yokota, J. & Teale, W. H. (2014). Picture books and the digital world: Educators making informed choices. *The Reading Teacher*, 67 (8) 577-585.



CLIL, Cooperative Learning and Theatre as Active methodologies in learning language

CLIL, Cooperative Learning e Teatro come metodologie attive per l'apprendimento delle lingue straniere

Laura Martucci

University of Salento, Lecce
laura.martucci@unisalento.it

ABSTRACT

This paper presents the study and research hypothesis about relations between some active methodologies and teaching languages. Today multicultural society and the push towards the mobility of students – and more generally of the working population – as a strategy for a more complete European integration, require a greater fluency at least in another language than the native one. Similarly, if the linguistic and cultural diversity of the European Union is a great resource, it becomes a challenge among challenges, which necessarily involves teaching language L2 starting from childhood. The theories about learning languages stress the fact that they are always learned inside of a given context, which profoundly affects the learner. Implementing contexts based on Cooperative Learning and on CLIL, Content and Language Integrated Learning, becomes therefore a perspective that seeks to respond to the demands of innovation and training to agentivity. It also means re-defining the role of teachers in conducting classes. CLIL is characterized by the use of the vehicular language in teaching and it has got its own physiognomy and its approach aims to stimulate learning language through activities that orient the interest in learning the content of a non-language subject based on cooperative learning. Using a Theatre setting (drama and theatre) as an alternative, holistic learning environment, means achieving the best conditions of a communicative and innovative way of teaching.

Questo articolo presenta lo studio e le ipotesi di ricerca in merito alle relazioni tra alcune metodologie attive e l'insegnamento delle lingue. La società multiculturale odierna e la spinta verso la mobilità degli studenti – e più in generale della popolazione attiva – come strategia per una più completa integrazione europea, richiedono una maggiore padronanza di almeno un'altra lingua rispetto a quella nativa. Allo stesso modo, se la diversità linguistica e culturale dell'Unione europea è una grande risorsa, essa diventa una sfida tra le sfide, che implica necessariamente la lingua di insegnamento L2 a partire dall'infanzia. Le teorie circa l'apprendimento delle lingue sottolineano il fatto che sono sempre apprese all'interno di un dato contesto, che coinvolge profondamente il discente. Implementare contesti basati sul Cooperative Learning e sul CLIL, Content and Language Integrated Learning, diventa quindi una prospettiva che cerca di rispondere alle esigenze di innovazione e di formazione all'agentività. Significa anche ridefinire il ruolo degli insegnanti nel condurre le classi. Il CLIL si caratterizza per l'uso della lingua veicolare nell'insegnamento e ha una sua fisionomia e il suo approccio mira a stimolare l'apprendimento delle lingue attraverso attività che orientano l'interesse nell'apprendere il contenuto di una materia non linguistica sulla base di apprendimento cooperativo. Usare il teatro (drammatizzazione e rappresentazione) come un alternativo, olistico, ambiente di apprendimento, significa realizzare le migliori condizioni di un modo comunicativo e innovativo di insegnamento.

KEYWORDS

CLIL. Cooperative Learning, Theatre Setting, L2 Teaching and Learning, Constructivist Theory.
CLIL; Cooperative Learning; Setting Teatrale, Insegnamento-Apprendimento L2, Teoria costruttivista.

Introduction

The emphasis on learning language is further prominence within the overall strategy outlined in the Europe 2020 framework, where language skills play a key role (Eurydice, 2012). Considering the perspective of integration and cooperation required, it is therefore crucial to improve the quality and efficiency of language learning (EU, 2009), as outlined in the “Strategic Framework for European cooperation in education and training (EC, 2012)” and it becomes specific part of the wider argument in educational innovation that has long innervated the international debate. Constantly the results of comparative research on students’ learning (OECD-Pisa, 2013) are emphasized and, more recently, both the research on the effectiveness of teaching (OECD-Talis, 2009, 2013) and necessary innovation of learning environments (OECD-Ceri, 2013) demonstrate the need in defining new ways of teaching innovation. Also, another perspective highlights what learning – even language – takes in students’ lives: rather than being “functionalist” learning – from Nussbaum’s perspective (2012) – it becomes a carrier that supplies the understood capacities as the effective potential on which the “human flourishing” is based (Nussbaum, 2011; Alessandrini, 2014).

Providing the opportunity to learn a second foreign language since childhood, forms and offers the possibility to every human being to act his freedom of choice in a world today increasingly marked by mobility and meeting with other cultures. This perspective of capabilities becomes substantial because it expresses the importance to the investment that Europe should operate in young people, representing one-fifth of the population and that, by 2020, will have to deal with that 35% of all jobs that require high-level qualifications, combined with the ability innovation and adaption (EU, 2009).

In this new context, learning languages becomes a factor for success and personal and social development, within a society in strong change in multicultural direction. European citizenship is a matter of relevance, even if constantly to negotiate and requires that our local action – we study, we work, we stay in our country – is affected by European “thinking”, “feeling” and “acting”. Further, linguistic competence is one of the dimensions that make up the framework of the European skills for lifelong learning. Paradigm that has long been progressively facing in school curricula in Europe until it became characterizing the Italian National Guidelines for the Curriculum (MIUR, 2007; 2012), from which it is clear the active dimension of learning: students are asked to carry out competent actions through the mobilization and intentional direction of resources needed.

It follows that learning contexts should provide students with the opportunity to be actively involved in learning tasks, together with the others and in steady interaction and participation, to exercise and train their skills in the class.

1. Theory

A OECD-Ceri survey (2008) about innovative learning environment found that the learning environment recognizes learners as the main protagonists, encourages their active engagement and develops in them the awareness of their activities. This means, for learners, developing the “meta-cognitive skills” to monitor, evaluate and optimize their acquisition and use of knowledge. Neurosciences show that the human brain is for interaction and the key role of emotions is the most important in making effective learning. Therefore, the environment needs

to be student-centered, structured, and well-crafted, deeply personalised (sensitive to differences in background), inclusive (includes weaker boys), social (group setting). The quality of learning environments (OECD-Ceri, 2012), is now presented as a variable key for the quality of individual and social learning, confirming some features that belong to the active pedagogy – cooperation, positive climate, respect, solidarity – which are elements of today’s research evidence based (OECD-ILE, 2013; OECD-Talis, 2013). It follows that – according to Nussbaum’s thinking (2012) – the learning context – above all for languages – becomes particularly relevant if we assume the mail categorization with respect to capabilities: those internal (personal traits, intellectual and emotional abilities, perception and movement abilities) and those combined (acquired through interaction with the environment). Thus, we can detect and take over as capabilities are the sum of the internal capabilities and the socio-political and economic ones, where “functionings” could arise, where learning environment is a summary of adults-teachers’ choices, conditions, abilities, freedom and who organize and direct the learning contexts. The investment in the quality of teaching can then result in increased learning, but what is essential to a right society is the link that takes education and guarantee of the rights of human beings to express real choices and give them the possibility to live one’s life as preferred. The “welfare of the capabilities” – according to Sen (1999) – allows everybody to require the practicability of social rights: at first, the right to learn. Learning should therefore be viewed in the heart of the active welfare. Schools should pay more attention to issues related to learning practice, collegial and collaborative dimension, to skills in project management, development of entrepreneurial skills. In this scenario, how to learn, then, foreign languages? What innovative contexts for learning?

Implementing contexts based on Cooperative Learning and on CLIL, then becomes a perspective that seeks to respond to the demands of teaching and learning innovation. CLIL method consists in spending part of the weekly timetable in learning subjects or specific modules through another language, thus integrating a foreign language learning with other disciplines. In a CLIL class we have two main purposes: one relating to the curricular or thematic content, the other one connected to the language. For this reason CLIL is sometimes referred to double Education purposes (Moghadan, Fatemipour, 2014). CLIL facilitates the practice of languages and determines a positive attitude in the students as makes them aware of their progress, although modest, and demonstrates that the path to improve and develop their language skills is open in front of them. CLIL and Cooperative Learning methodologies require that teaching is integrated, through a collaboration among all members of the teaching team. The teaching team is composed by teachers who concretely implement the module, but also by all teachers who work, making suggestions, materials, carrying out functions of observation, evaluation and action research, and creating a climate of trust which must accompany each experimental teaching action.

A so created context would like to express how much educational research has shown, namely that students learn more deeply and work better on the tasks assigned them by teachers, if they have the opportunity to engage in activities that require them to solve problems related to real-world situations, in a cooperative context (Darling-Hammond, 2008). The positive results of learning are noted when the students during classroom activities, participate in lectures that require to organize skills considering alternatives; when the students are involved in detailed research and thorough analysis and report writing; when they are asked to communicate the results to other classmates – those of other classes or outside experts – who can evaluate their work.

Similarly – as defined by the National Italian Guidelines, Ministry of Education (MIUR 2012) – the pedagogical quality of the educational environment should be subject to explicit design and testing.

And still, why choosing a teaching language centered on a setting theatre?

The work methodology in the lab aims to teach students to take full advantages from their individual skills. The theatre practice becomes pedagogy because it aims to the development of individual creativity while respecting the uniqueness of each one and performs a synthesis of pre-expressivity dimension, that belongs to each individual, and methodology. Theatre as an open laboratory means to seek strategies to act together and to establish relationships between those who participate. In the group situation, you are faced with the problem of the relationship with the others, starting with the respect for diversity and the desire to communicate one's emotions. The theatre lab is, therefore, a valuable tool to foster relationships.

Recent studies and research on the role of interaction in the processes of knowledge and on the importance of classroom climate for learning, confirm that the theatre is an effective strategy as it enables collaboration and the establishment of belonging feelings, which constitute a positive reinforcement to motivation to learn.

In particular, the theatre is an appropriate tool to encourage communication, since, on one hand, it requires a willingness to interact and direct experimentation, on the other hand it implies a concrete answer and use of energy. Furthermore, the drama, focusing on the fiction and the “as if”, stimulates curiosity.

Learning languages experiences, based on “drama” (considered a curricular activity that is based on the technical assumption of roles and simulation of real-life situations: role-playing) and “theatre” (a concept typically extracurricular, which focuses the attention on the final representation and on the relationship with the audience and stimulates the use of communication in a foreign language through the “learning by doing”), form students skills (Cangià, 1998).

The theatre has got a huge power to evoke and stir emotions in everybody and ensures that they are shared. To talk about emotions and, above all, about the language of the emotions, it is essential that everyone learn to observe one's own personal experience in an inter-subjective relationship.

The theatre does not necessarily pursue a determined final product. The process of learnings, in fact, much more important. The modern teaching method puts on this item a particular emphasis: what really counts at the end of each teaching sequence is not so much the immediate effect on learners, but the processes of learning started (Magnani, 2002). The theatre, as open and dynamic activity, facilitates the development of a flexible and open-minded, ready to adapt to unforeseen situations and tolerate diversity of classmates. From all these features it is evident how theatre is a teaching activity highly motivating, involving the role of the learner in a holistic manner, aiming at the development of the totality of his personality. The learner who simultaneously learns and uses a theatre technique realizes a concrete experience that goes far beyond the simple linguistic school communication. His learning will be a cognitive experience (for complex operations related to language), emotional (for the strong emotional components), and at the same time pragmatic (because it acts through language).

All of this is connected with Vygotskian's constructivist theory (1978), in which it is fundamental the mediation of others – languages and processes – to develop the Zone of Proximal Development (ZPD) and to lead the individual – and social – construction of knowledge.

2. Method of initial study

This paper presents an initial study carried out in Lecce, a small town located in the south of Italy. The aim is to investigate two aspects related to the methodologies used (CLIL and Cooperative Learning): the knowledge and development of skills.

The assumptions that we make are the following:

- I_1 “in relation to knowledge, since active methods have been subjected to experimental tests that give students the power of direction of their own learning, positive results are expected and numerically higher in the experimental classes using the CLIL in a context specially defined by a setting theatre in relation to language skills of L2 (English), spoken and written, as the methods used belong to the so-called active methodologies”.
- I_2: “in relation to training and mastery of skills, since the methods used and the setting theatre are strongly oriented to communication, feedback, awareness and recognition of emotions, as well as the activation of subjective, intersubjective and social learning resources, skills most widespread are expected in group work, feedback and recognition of the best conditions for one’s learning”.
- I_3 “in relation to the professional development of teachers, since the methods used in conducting classes, and other forms of training, supervision and discussion, provide consistently active and reflective procedures, more self-assessment skills about their learning attitudes are expected by teachers involved in the experimental classes”.

The reference population. To investigate the presented hypothesis, the first classes of technical schools or colleges of Lecce will be involved, which will be selected by random method within the target population, with the intention (approximately) to involve the entire population of the first year of 2 institutes.

The first classes will be involved for a period of two scholastic annualities – and then until the completion of the first two years of secondary school equivalent to compulsory schooling – in order to allow a study of longitudinal type both on content and on skills further comparable to national and international surveys (Invalsi – Italian National Assessment – and OECD-PISA items).

Research design. The research design will be almost-experimental, and will involve 4 classes (two experimental and two of control) by giving pre-tests, intermediate tests and post-tests.

Monitoring Tools to investigate variables. The variables to be investigated in relation to definition of the hypothesis are the following:

- V_a) linguistic knowledge in L2);
- V_b) know how to work in groups;
- V_c) develop the ability to give and receive feedback;
- V_d) recognize personal emotions related to the learning context.

As a result, it is assumed to use the following tools to verify variables:

- V_a) A1- B1 level standardized tests for language proficiency in L2;
- V_b) rubric of competence and observation “know how to work in groups”;
- V_c) rubric of competence and observation “develop the ability to give and receive feedback”;

V_d) questionnaires and interviews to “recognize personal emotions related to the learning context.”

According to CLIL methodology the project of a modern learning environment, based on constructive principles, best responds to the needs of an integrated teaching of disciplinary matters and foreign languages. Geography or history contents, reworked in the small group, encourage the learning process of the individual, increase motivation in the direction of the comparison with these contents and involve in the process of learning learners. Such an approach requires the ability to work independently, which is being developed, in turn, in the context of group work. For these reasons among the expectations we note a greater effectiveness in learning English language L2 through the use of CLIL methodology.

Similarly we expect – through the stage of video research – the definition of an innovative curriculum integration CLIL and CL, providing teachers with a significant contribution in learning innovative methodologies and support them during the application.

3. Evidences Research

The linguistic and cultural diversity of the European Union is a great resource, but also a major challenge.

Improving the quality and efficiency of language learning has become one of key objectives of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (EC, 2011). The framework emphasizes the need to make citizens able to communicate in two languages apart their native one, promote teaching languages and offer migrants the opportunity to learn the language of the host country. Language learning has also acquired a prominent place in leading initiatives included in the overall strategy European Union (2010) – Europa 2020 – that promotes smart, sustainable and inclusive growth. Language skills, in particular, as a means of encouraging mobility of EU citizens play a vital role in the efforts Youth on the Move and a new Agenda for new skills and jobs (Eurydice, Eurostat, 2012).

The indicators of Eurostat show as in secondary school stands out the relatively low percentage of students studying languages in professional or pre-professional fields of study in comparison to those attending general education and the relatively limited range of foreign languages studied at school: in both cases, it is an important issue in a multilingual Europe with a globalized economy. To be effective, teaching foreign languages needs highly qualified teachers. In addition to relevant qualifications, language teachers foreign must be in possession of adequate and appropriate learning resources.

Finally, the research shows that the key to a successful learning is motivation and that high exposure to foreign languages facilitates the acquisition of language skills.

In all countries except Denmark, Greece, Iceland and Turkey, schools give students the opportunity to study some non-language subjects in two different languages (CLIL). In Austria CLIL methodology for teaching the first foreign language is used to all pupils aged 6 to 8 years; students follow an integrated lesson weekly during which the subjects in the curriculum are taught in a foreign language.

In most of the countries participating to ESLC (European Survey on Language Competences, 2011), students tested declare that information and communication technologies (TIC) are not used regularly during foreign language lessons. However, the situation varies considerably: in the Netherlands, 31.5% of students regularly use computer programs, while in the Belgium French and German Community the percentage is respectively 3.6% and 3.2%.

More input students receive, higher is their performance. One of the systems to increase the exposure of students to foreign languages is that students and teachers use the target language in class. Nevertheless, in almost all countries to ESLC participants, students claim that their teachers do not regularly use the foreign language taught, the, but they use it only occasionally, or at best assumptions, often but not always.

Motivation is the key factor for effective learning. The perception of the usefulness of language by students can contribute without doubt to increase their motivation.

The European Survey on Language Competences (ESLC) indicates that the relationship between the perception of students of the usefulness of learning languages and their linguistic competence is positive (European Commission, 2007; European Commission SurveyLang, 2012). Students were asked to express their opinion about the usefulness of foreign languages for the following objectives: personal life, future school career, future working life and looking for a good job.

The students' perception of the usefulness of foreign languages is quite similar in all European countries. Most of students consider English useful for high school career and future work – more than 80% for future work (except in France) – and even more about the research for a good employment. This shows that students consider English useful not only in finding a job, but to find a good job.

Discussion

Students' mobility and intercultural exchanges are among the central elements of the policy of modern education, especially with regard to foreign languages learning. The integration of these activities in the process of learning language outside the traditional school context gives meaning to the practice on the oral proficiency of the foreign language, presents new learning opportunities, contributing to intercultural experiences of the students and increase their awareness towards other languages and cultures. At school level, mobility and intercultural communication can be inserted in many ways in extracurricular activities related to foreign language learning. In 2011 the ESLC examined students participation projects in cooperation with foreign schools and trips. On average, in the participating countries, about 25% of students recently participated at this type of extra-curricular activities related to foreign languages learning.

As we discussed, the aim of this research is to study the benefits of CLIL on students. It exposes students to an innovative approach to learning which extends beyond the traditional limits of the school curriculum. It gives them the chance to use language in a natural way by "thinking" in the language and not just learning about the language itself as the main focus. Still, it improves students' cognitive skills through the study of techniques and ways of learning outside the usual parameters of the language classroom. Finally, it helps students to identify more with the target language culture than when formally studied as a language, thereby improving international understanding and tolerance.

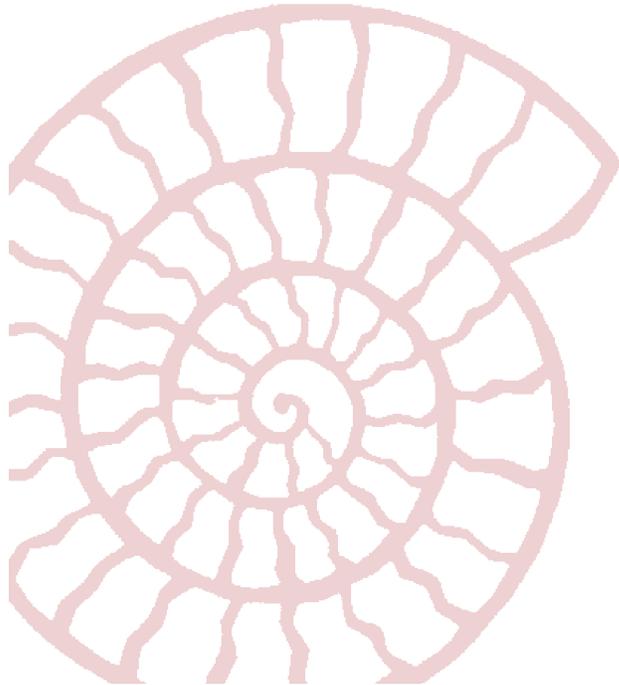
Conclusions

The data from International research show how, facing a society that is changing rapidly, particularly in Europe, where the changes were produced by the processes of integration, the advantage of being able to speak several languages is becoming increasingly evident. In this context of continuous change, and considering more recent studies on language learning, CLIL assumes a very important methodological nature. We know that multilingualism promotion, namely learning a different language than the native one, brings to social, economic, cultural benefits. Thanks to CLIL and Cooperative Learning method students have the opportunity to develop their ability to use language also in the future, in deeply way. A foreign language is, therefore, a subject only to learn or is it also a means to communicate? "Making language" becomes a means of total immersion in the same foreign language. Hence the proposal to use the theatre as a method of learning environment and as a valid methodology in teaching by cooperative learning. "Doing theatre" in a foreign language, means combining the prescriptive requirements of the language, but also communicating and living a context which is different from ours. In this way schools have the opportunity to become a real Innovative Learning Environment to express the quality of teaching and learning across curriculum.

References

- Alessandrini, G. (2014) (eds) *Scuola Europa*, VII, 17, Marzo.
- Cangia, C. (1998). *L'altra glottodidattica*. Firenze: Giunti.
- Darling-Hammond, L., Barron B. (2008). *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-based and Cooperative Learning*. Edutopia: Book Excerpt.
- Dumont H., Istance D., Benavides F. (2010). *The Nature of learning*. Paris: OECD-Ceri.
- Eurydice, Eurostat, 2012. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Eurydice: Bruxelles, available in: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>. [Ultima consultazione 6/4/2015].
- European Commission (2012). *Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Bruxelles. Available in: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012X_G0308\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012X_G0308(01)&from=EN). [Ultima consultazione 6/4/2015].
- European Commission (2012). *SurveyLang*. Bruxelles. Available at: <http://www.surveylang.org/About-SurveyLang/About-the-survey.html>. [Ultima consultazione 6/4/2015].
- European Commission (2011). *The European Survey on Language Competences (ESLC)*. Bruxelles. Available in: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf. [Ultima consultazione 6/4/2015].
- European Commission (2010). *EUROPE 2020. A European Strategy for Smart, Sustainable, and Inclusive Growth*, Bruxelles. Available in: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>. [Ultima consultazione 6/4/2015].
- European Commission (2007). *Framework for the European survey on language competences*. Bruxelles. Available in: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM%3A2007%3A0184%3AFIN%3AEN%3AHTML>. [Ultima consultazione 6/4/2015].
- European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training*. Bruxelles. Available in [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009X_G0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009X_G0528(01)&from=EN). [Ultima consultazione 6/4/2015].
- Magnani, M. (2002). *Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi*. Availab-

- le in <http://www.ledonline.it/linguae>. [Ultima consultazione 6/4/2015].
- MIUR, (2012). *New National Guidelines for the Curriculum*. Rome: Miur. Available in: <http://www.indicazioninazionali.it/>. [Ultima consultazione 6/4/2015].
- MIUR, (2007). *National Guidelines for the Curriculum*. Rome: Miur, available in: http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/indicazioni_nazionali.shtml. [Ultima consultazione 6/4/2015].
- Moghadam, NZ., Fatemipour, H. (2014). The Effect of CLIL on Vocabulary Development by Iranian Secondary School EFL Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 2004-2009.
- Nussbaum, M. (2012). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Woodstock, UK: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- OECD-Ceri (2012). *Innovative Learning Environment*. Paris: OECD.
- OECD-Ceri (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: OECD.
- OECD-ILE (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. Available in: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>. [Ultima consultazione 6/4/2015].
- OECD-Pisa (2013). *PISA 2012. What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Results in Focus*. Paris: OECD.
- OECD-Pisa (2012). *Untapped Skills realising the potential of immigrant students*, Paris: OECD.
- OECD-Talis (2013). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. Paris: OECD.
- OECD-Talis (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. Paris: OECD.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.





Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto

Play as an educational tool: a comparison of histories and pedagogical codes

Rosa Sgambelluri
Università Telematica Pegaso
rosa.sgambelluri@unipegaso.it

ABSTRACT

Play has a fundamental role in the educational process of the learner. It is fun, intentional, free, spontaneous, voluntary and is manifested in all attitudes of the child, creating spaces of autonomy, action and creativity.

Through play child can acquire self – awareness, can break free from the constraints of reality, can give flight to the imagination, can express a dominion over things and over world, can prepare itself to live in a real “playground.”

The educational merits of play have been extensively documented by scholars such as Maria Montessori, Rosa Agazzi, John Dewey, Friedrich Froebel, who in different ways emphasized the child's excellent ability to learn through play, experience and doing, developing in this way creativity and enhancing learning.

Play promotes the child's overall development and represents a methodological strategy in instructional design, which stimulates the acquisition of emotional, relational and cognitive skills.

Il gioco svolge un ruolo fondamentale nel processo educativo del soggetto che apprende. Esso è piacevole, intenzionale, libero, spontaneo, volontario e si manifesta in quasi tutti gli atteggiamenti del bambino, aprendo spazi di autonomia, azione e creatività.

Attraverso il gioco il bambino può acquisire consapevolezza di sé, può liberarsi dai vincoli prescrittivi della realtà, può aprirsi all'immaginazione, può esprimere un dominio sulle cose e sul mondo, può prepararsi a vivere in una vera e propria “palestra” ludica.

Le finalità educative del gioco sono state ampiamente evidenziate da studiosi come Maria Montessori, Rosa Agazzi, John Dewey, Friedrich Froebel, che anche se in maniera differente, hanno sottolineato la grandiosa capacità del bambino di apprendere attraverso il gioco, le esperienze e il fare, sviluppando in questo modo la creatività e potenziando gli apprendimenti. Il gioco promuove lo sviluppo globale del bambino e nella progettazione didattica esso rappresenta una strategia metodologica attraverso la quale favorire l'acquisizione delle competenze affettive, relazionali e cognitive.

KEYWORDS

Play, Didactics, Learning, Body, Movement.

Gioco, Didattica, Apprendimento, Corpo, Movimento.

1. Il gioco e le sue origini

Il gioco ha rappresentato e rappresenta tutt'ora per l'uomo espressione di libertà, strumento istintivo di conoscenza, accettazione dei propri limiti e possibilità di conoscere gli altri e il mondo.

Nell'antica cultura ellenica che ha dimostrato una forte influenza nei confronti del corpo, nascono le prime forme di attività ludiche con finalità abilitative, addestrative o militari.

La nascita nel mondo ellenico dei Giochi Olimpici, risale al 776 a.c., quando Eracle e Pelope introducono nella città di Olimpia un grande evento religioso che si svolge ogni quattro anni nei mesi di luglio e settembre.

Attraverso le manifestazioni olimpiche, il popolo ateniese esalta il valore dell'atleta sviluppando il modello educativo basato non solo sulla violenza, ma sull'atletismo, preparando in questo modo i giovani del tempo, all'ideale della *kalo-kagatia*, e quindi, della perfezione e dell'armonia del corpo e dello spirito (Sgambelluri, 2013).

Con l'istituzione dei Giochi a venire esclusivamente considerato, fu il loro aspetto propriamente ludico. Fu certamente verso il 776 che cominciarono i Giochi Olimpici, che comprendevano la corsa dello stadio, la doppia corsa, la corsa di fondo, il pentathlon, il pugilato, la lotta...e anche altri elementi: il piacere del gioco, quello della competizione, il valore particolare e di carattere quasi religioso dato dagli esercizi fisici (Ulmann, 1967).

Nel periodo ellenico, il gioco assume un significato diverso rispetto alle specifiche aree del Peloponneso, in particolar modo nelle due città-stato di Sparta e Atene, dove si configurano due differenti modelli educativi.

Nella città di Sparta, lo stato provvede all'addestramento del cittadino alla vita militare, rafforzando la sue doti fisiche e forgiando le sue virtù attraverso le attività marziali e le prove atletiche preparatorie alle azioni di guerra.

Il coraggio, la robustezza fisica, l'obbedienza incondizionata alle leggi, erano il presupposto per sviluppare le virtù guerriere ed erano le parole chiave di una formazione che a partire dai 7 anni, sottraeva alle famiglie i propri figli per educarli in strutture pubbliche simili a caserme che garantivano all'educazione un carattere quasi interamente militare (Saloni, 1969).

L'educazione ateniese mira, invece, alla coesione e all'integrazione sociale, assistendo il fanciullo durante tutto il suo specifico iter formativo.

Ad Atene i maestri insegnano ai fanciulli a leggere e a scrivere i testi di tradizione greca e a danzare alle feste della polis, mentre al pedotriba spetta il compito di impartire i rudimenti dei giochi, della lotta e della competizione sportiva, preparando in questo modo i fanciulli, ad esibirsi nelle prove atletiche di corsa, lancio del disco e del giavellotto, salto in lunghezza, lotta e pugilato, a cui si aggiunge dal diciottesimo al ventesimo anno di età, l'educazione di tipo militare.

Contrariamente alla Grecia, i Ludi romani rappresentano attività selettive alle quali possono accedere solo gli atleti scelti dalle autorità e si configurano nella stragrande maggioranza dei casi, come cerimonie ufficiali unite a riti, feste religiose, commemorazioni e adorazioni di divinità.

Nei primi anni dell'infanzia, il fanciullo romano predilige attività ludiche come il gioco della palla, il gioco della trottola o *paleo*, il gioco del cerchio (già in uso presso i Greci), il lancio delle pietre, il gioco della *munda* o mosca cieca, il gioco della barra o finta battaglia, il gioco dell'*oscillatio* o altalena, il gioco degli scacchi e il gioco dei dadi o *alea*.

Il simbolo dell'educazione romana è però rappresentato dal campo Marte, sede nella quale si svolgono attività di formazione e giochi a carattere premilitare.

Quello che il giovane compiva nel campo di Marte era un complesso di esercizi diretti a conferire vigoria fisica, resistenza ai disagi e alle fatiche di guerre, abilità nel maneggio delle armi, a dare insomma, una tempra forte di anima e di corpo. Gli esercizi che si svolgevano consistevano specialmente in giochi di carattere guerresco, nel maneggio delle armi di offesa – come la spada, la lancia, l’asta – e di difesa- come lo scudo e l’elmo-nel lancio del giavellotto, nel tiro dell’arco, in finti combattimenti e duelli, in tiri di scherma, in salti, in sollevamento di pesi, nel nuoto eseguito in assetto di guerra. Ma gli esercizi fondamentali erano la corsa e l’equitazione: bisognava formare degli abili e robusti cavalieri e degli agili e rapidi soldati, perciò tutte le prove erano portate sino all’estremo della resistenza (Franzoni,1933).

In epoca medioevale, la diffusione del Cristianesimo produce una svalutazione del corpo e di tutto ciò che è correlato ad esso, allo scopo di privilegiare lo spirito come dimensione di partecipazione al divino attraverso la fede. Si rafforza proprio in questo periodo, la dualità anima-corpo che coerentemente con la filosofia cristiana considera il corpo quale contenitore dell’anima.

Nel periodo medioevale, le attività ludiche non si connotano più per il loro valore educativo e non rispondono più all’esigenza della cura fisico-estetica della persona, come accade nell’età classica, ma si ispirano alla necessità di ricreazione e competizione: nascono in questo modo i giochi folkloristici.

Questi giochi sono all’origine di alcuni sport attuali, infatti, è ormai assodato che il moderno gioco del tennis derivi dal vecchio gioco della *pallacorda*, così come il football provenga dalla *soule* e l’antico gioco con la *palla e il bastone* sia l’antecedente di molti sport attuali, come il croquet, l’hockey, il golf e il cricket.

Nel Medioevo si sviluppano anche i giochi tradizionali rivolti all’infanzia che vengono riprodotti utilizzando ciottoli, fili d’erba, conchiglie (che si trasformano in biglie), ciuffi di lino o canapa (adoperati per la creazione di bambole). A questi si aggiungono fischiotti in terracotta, trottole, spade in argilla, legno e acciaio, carretti in miniatura, barche a vela con cui giocare nei canali e giochi come la campana, il lancio dei bottoni e dei sassi o il gioco dei tappini.

Con l’avvento dell’Umanesimo, si assiste invece, ad una rivalutazione dell’uomo nella sua dimensione unitaria ed inscindibile di anima e corpo.

Infatti, in questo clima innovativo culturale, si sviluppano anche nuovi metodi di insegnamento-apprendimento con l’intento di fornire ai fanciulli un’educazione globale non solo basata sullo sviluppo delle facoltà cognitive, ma anche sulle potenzialità fisico motorie (Sgambelluri,2013).

Tra i diversi studiosi di questo periodo, ricordiamo Vittorino da Feltre, fondatore della Casa Giocosa, il medico Girolamo Mercuriali, traduttore delle opere di Ippocrate, a cui è stato riconosciuto il merito di aver sviluppato il principio della ginnastica come sistema terapeutico e De Montaigne che ha riconosciuto l’attività ludica come strumento fondamentale nella formazione della persona.

Appaiono significativi anche se solo cento anni dopo, gli scritti di Locke, dove si riscontra una innovativa ed interessante descrizione sul valore educativo e formativo dei giochi che secondo lo studioso devono essere propedeutici ad ogni altro tipo di educazione.

Con la nascita dell’Illuminismo invece, si gettano le basi per lo sviluppo delle prime scuole di pensiero sull’educazione fisica. In questo momento storico si colloca il pensiero di Rousseau, che riconosce al gioco una funzione naturalistica, strumento di riequilibrio tra persona e contesto ambientale.

Il gioco è secondo il filosofo francese, una modalità naturale per scoprire la realtà circostante provando il piacere dell’esplorazione percorrendo in maniera originale un percorso di conoscenza di sé stesso e del mondo.

Rousseau con le sue teorie sul valore del corpo, arriva a contagiare gli studi di diversi scienziati ed intellettuali che riconsiderano il ruolo della corporeità come dimensione naturale della persona e come strumento efficace per la comprensione della realtà fenomenologica.

In Svezia con Ling, si afferma la necessità di creare un metodo ginnico capace di rinvigorire il corpo in relazione alle possibilità di ogni individuo. I suoi scritti segnano la nascita di un movimento scientifico che mira ad una buona attività funzionale e al miglioramento della salute.

Contemporaneamente a Ling, Arnold, forte sostenitore della dimensione pedagogica dello sport, reputa indispensabile la funzione dell'attività fisica per la costruzione dell'equilibrio organico della persona e la formazione globale della persona attraverso quei valori e quei principi morali, sociali ed etici presenti nel gioco, in modo particolare nei giochi di movimento.

Successivamente ad Arnold, Sir Robert Baden Powell, realizza nel 1907 il movimento scoutistico che si caratterizza per la capacità di edificare un gioco di convivenza tra pari, ricco di regole, disciplina, autocontrollo e rispetto dell'ambiente.

In Francia, con Pierre De Coubertin, nascono le Olimpiadi moderne, che rappresentano gare di forza e abilità atletica, di armonia, cultura e bellezza estetica. De Coubertin ispiratosi alla teoria di Arnold e affascinato dal modello dei colleges inglesi e americani, riconosce nel gioco e nell'attività fisica un utile strumento educativo per affermare i principi di democrazia e favorire lo scambio pacifico tra popoli.

In Italia, il fondatore del sistema formativo con caratteri militari è Rodolfo Obermann, il cui metodo ha permesso di istituire nel 1844 a Torino, la "Reale Società Ginnastica". Emilio Baumann, allievo di Obermann, studia invece, gli aspetti preventivi del movimento e la dimensione educativa della ginnastica e dello sport, fondando a sua volta il sistema teorico della "ginnastica razionale".

Un'altra personalità di spicco in Italia, è rappresentata dalla figura di Luigi Pagliani, che si occupa degli aspetti curativi dell'attività motoria secondo il modello di ginnastica svedese.

2. La dimensione educativa del gioco

L'importanza conferita al gioco, l'identificazione delle potenzialità del corpo e del movimento, la rivalutazione di un'educazione finalizzata alla promozione dell'integrazione delle diverse dimensioni umane, hanno ormai già da tempo trovato spazio nell'eterogeneo sistema legislativo italiano che continua a condizionare ed orientare le scelte metodologiche didattiche di docenti, formatori e ricercatori.

Il sistema educativo ha edificato in passato e definisce oggi, itinerari di ricerca e percorsi di insegnamento sulla base della pluralità di modelli teorici capaci di orientare ed arricchire l'azione didattica, delineando altresì nuovi orizzonti di conoscenza.

Il passaggio dalla ginnastica all'educazione fisica, dall'educazione motoria ai giochi sportivi, dimostra la centralità attribuita in questi decenni alla dimensione motoria nei processi formativi.

È senza dubbio importante, attraversare l'iter evolutivo che ha condotto al processo di maturazione delle scienze motorie a carattere educativo in modo da rintracciarne le origini, riconoscendo i segni impressi dal pensiero pedagogico.

Studiosi come Pestalozzi e Froebel, hanno creato le premesse per un orienta-

mento educativo che riconosce nel corpo e nei sensi, i primi strumenti di conoscenza della realtà fenomenica.

A Pestalozzi si deve il merito di aver individuato il principio fondamentale su cui fondare l'educazione elementare. È utile, secondo Pestalozzi, che ogni fanciullo raggiunga un grado di sviluppo complessivo che gli permetta di tradurre le sue naturali disposizioni in capacità, e ogni singolo movimento deve essere esercitato da lui in maniera esauriente.

Ci troviamo di fronte ad un modello teorico, nel quale le attività ludiche sono da valorizzare in quanto strumenti fondamentali all'acquisizione di abilità, ed il gioco motorio diventa una palestra del fare, capacità più semplici del battere, dello spingere, del rotare del far oscillare, dell'alzare, del pestare (Pestalozzi, 1974), a cui si aggiunge una conoscenza della realtà attraverso l'utilizzo dei sensi.

Pestalozzi riconosce l'importanza dell'educazione corporale del fanciullo, il cui valore non consiste nella sveltezza con cui si svolgono gli esercizi, o nella forza e nell'agilità, ma piuttosto nella progressione naturale con cui essi sono disposti. Le attività di movimento, dalle più semplici alle più complesse, possono compiersi a tutte le età e solo un precoce esercizio pratico può sollecitarne lo sviluppo, ne deriva pertanto, che l'educazione del corpo non dovrebbe minimamente restringersi a quegli esercizi, che oggi chiamiamo ginnastica. Questi contribuirebbero a rafforzare e sveltire in generale il complesso delle membra; ma dovrebbero escogitarsi particolari esercizi per la formazione di ogni particolare senso (Pestalozzi, 1948).

Successore della pedagogia di Pestalozzi e suo allievo, anche Froebel riconosce l'importanza dei sensi e della dimensione del corpo come base di ogni apprendimento.

Per lo studioso, il bambino deve liberamente muoversi ed essere attivo, afferrare e tenere saldo con le proprie mani, stare dritto sulle proprie gambe e camminare da solo, scoprire e osservare con i propri occhi, usare le proprie membra nella stessa misura e con la propria energia (Froebel, 1967).

Secondo Froebel, questo naturale bisogno di attività, compare sin dalle prime fasi dello sviluppo attraverso i tanti segnali corporei che consentono al bambino di costruire le prime forme di relazione con il mondo.

Froebel descrivendo i diversi stadi dello sviluppo umano, ivi compresa la fanciullezza, sembra trovare nel -gioco- il loro comune denominatore: l'adolescente al pari del bambino, sente sempre più il bisogno di esprimere le proprie pulsioni interiori, e l'energia creativa necessita adesso di nuovi canali d'espressione, primi fra tutti il gioco (Sibilio, 2008).

Il giocare costituisce il più alto grado dello sviluppo del bambino, dello sviluppo dell'uomo in questo periodo, poiché è la rappresentazione libera e spontanea dell'interno, la manifestazione più pura e spirituale dell'uomo. Esso quindi procura gioia, libertà, contentezza, tranquillità in sé e fuori di sé, pace con il mondo (Froebel, 1967). Il gioco è visto quindi, da Froebel come il prodotto della gioia di vivere che è presente nel fanciullo e si manifesta attraverso il corpo.

I giochi debbono e possono essere: giochi del corpo, come anche la semplice espressione del rigoglio di vita interiore, del piacere di vivere; giochi dei sensi, che esercitano o l'udito, come il giocare a nascondersi, o la vista, come i giochi di tiro, i giochi dei colori; giochi dello spirito, come i giochi di riflessione, di giudizio, i giochi con la scacchiera (Froebel, 1967).

Nell'Italia del dopoguerra nasce invece, l'idea di un inserimento delle attività ludiche nella scuola, che pur palesando per molti anni una settorialità ed una discriminazione di genere, rappresenterà uno dei primi momenti di concreta par-

tecipazione dei bambini alle attività scolastiche, dal gioco-lavoro ai moderni giochi sportivi.

Le teorie di John Dewey che si caratterizzano per l'affermazione di una pedagogia individualizzata e attiva, rivalutando vecchie tradizioni e principi ideologici, propongono un "muovere dall'esperienza e dalla capacità dei discenti" che non si colloca più sul piano della mera conoscenza teorica, ma su azioni concrete ed interattive tra organismo e ambiente attraverso uno stimolo esercitato sulle facoltà del ragazzo da parte delle esigenze della situazione sociale nella quale si trova (Dewey, 1968).

Nella scuola attiva di Dewey, il bambino può sviluppare e coltivare attività ed interessi, assecondando il suo naturale istinto a fare e ad agire, che trova la sua più grande espressione nell'attività ludica anzitutto nel gioco, nel movimento, nei gesti, nell'inventare, poi si determina meglio e cerca sbocco nel plasmare materiali in forme tangibili e in forme corporee permanenti (Dewey, 1969).

Il *learning by doing* di Dewey, trova la sua massima espressione non solo nelle attività manipolative utili alla trasferibilità di saperi, ma anche in tutte quelle forme di gioco-lavoro che nel rispetto del proprio corpo, possono aiutare il bambino nella costruzione di capacità di autocontrollo e socievolezza, nell'acquisizione di valori che corrispondono agli aspetti dello stadio iniziale del sapere che consiste nell'imparare il modo in cui fare le cose e dei processi cui si perviene operando (Dewey, 1968).

La scuola deweyana, luogo delle esperienze personali e comunitarie, aspira ad assolvere ad una funzione costruttiva anche sul piano sociale, includendo al suo interno pari opportunità di crescita attraverso una gestione democratica del sapere e delle attività (Sibilio, 2008).

A Maria Montessori si deve anzi il merito di aver elaborato il primo metodo di educazione infantile nel nostro paese e di aver considerato l'educazione dei fanciulli come un'attività che non dipende dall'insegnamento ma dall'attività dei fanciulli stessi.

Il modello educativo montessoriano è incentrato sullo sviluppo dei movimenti, sul toccare, sul manipolare, sullo sperimentare direttamente attraverso i sensi la realtà circostante.

In questa prospettiva, gli esercizi sensoriali non sono una mera riproduzione meccanica, ma presentano un carattere naturale e spontaneo, non hanno come scopo quello di dare una conoscenza, ma rappresentano dei mezzi che valgono a fare esplicitare spontaneamente le interne energie (Montessori, 1953) attraverso attività pratiche capaci di risvegliare ed intensificare le attività cerebrali, perché isolato il senso e lo stimolo, il bambino ha delle percezioni chiare nella sua coscienza, ed allorché le moltitudini delle sensazioni si sommano poi nella ricchezza dell'ambiente, le une si influenzano armonicamente sulle altre, intensificando le attività risvegliate (Montessori, 1970).

L'educazione sensoriale di Maria Montessori è tutta centrata sull'esperienza corporea e favorisce nel bambino una comprensione immediata dei fenomeni, edificata su una scomposizione del tutto in unità più semplici, per favorire una conoscenza attraverso movimenti e sensazioni.

Differentemente da Dewey che dimostra una predilezione per il gioco-lavoro, la Montessori pone il gioco nelle sue molteplici forme, al centro dello sviluppo del bambino, dove senso e movimento, aprono la via alla conoscenza collocandosi come strumenti fondamentali per la costruzione delle forme analitiche del pensiero astratto.

Secondo la prospettiva pedagogica montessoriana, ogni istituzione scolastica rappresenta un potenziale luogo di apprendimento che attraverso il gioco deve

promuovere lo sviluppo delle capacità relative alle funzioni senso-percettive e consolidare e affinare gli schemi motori necessari al controllo del corpo e all'organizzazione dei movimenti.

In ambito educativo e didattico tali attività, presentate in chiave ludica, costituiscono una fucina di preparazione alla vita sociale, una preziosa occasione per introdurre nel background sociale ed educativo del bambino la mentalità motorio-sportiva- nei suoi più elevati contenuti etici e morali. La pratica sportiva a carattere ludico è un percorso che aiuta la trasmissione di valori e costituisce un veicolo per relazionarsi col mondo e con gli altri, accettando regole e risultati come elementi che garantiscono le pari opportunità (Sibilio, 2008).

Questa forte rivalutazione della dimensione valoriale delle attività ludiche in ambito didattico, si è riaffermata fortemente negli Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali del 1991, che oltre ad abbandonare l'immagine custodialistica e materna della scuola, ripropone il ruolo

centrale del gioco come forte strumento per lo sviluppo ed espressione di sentimenti ed emozioni.

Il gioco attraverso i campi di esperienza proposti dagli Orientamenti del 91, afferma la centralità formativa del fare e dell'agire, contribuendo alla crescita e alla maturazione complessiva del bambino e promuovendo in questo modo la presa di coscienza del valore del corpo.

Nei programmi scolastici emerge una potente relazione tra dimensione biologica, psicologica e sociale, di conseguenza, una visione fenomenologica riconducibile alle teorie filosofiche di Merleau Ponty, riconoscendo nella corporeità, nel movimento e nell'attività ludica, preziosi strumenti di mediazione con il mondo.

La rivalutazione del corpo e del movimento e l'importanza attribuita alla dimensione ludica, consente l'affermazione di una pedagogia del corpo e del movimento, nella quale il gioco rappresenta l'espressione di una valida ed adeguata intenzionalità didattica.

La considerazione dei significati attribuiti al corpo e al movimento presenti nelle disposizioni ministeriali, mette in risalto l'importanza che acquisisce il gioco nelle sue diverse varianti, ed il piccolo attrezzo più antico: la palla.

I giochi con la palla favoriscono il coinvolgimento globale del bambino in tutte le sue dimensioni (cognitiva, affettiva e sociale) e consentono l'acquisizione della conoscenza, la formazione di abilità e la costruzione di competenze.

Il gioco di movimento avviene con il passaggio da un piano esclusivamente percettivo-motorio per la realizzazione di gesti specifici e l'aumento dei livelli abilitativi motorio-sportivi, ad un piano rappresentativo-intellettuale capace di realizzare una costruzione astrattivo-rappresentativa (Sibilio, 2008).

In questo modo, il gioco, assume un valore molto più ampio, riuscendo ad offrire una metodologia di insegnamento capace di incrociare tutte le sfere del sapere motorio.

Riferimenti bibliografici

- Dewey J. (1968). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
Dewey J. (1969). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia
Dewey J. (1968). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
Franzoni A. (1933). *Storia degli sport*. Milano: Società Libreria.
Froebel F. (1967). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. Trad., di Alfredo Saloni. Firenze: Carrocci.

- Montessori M. (1953). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1970). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti.
- Pestalozzi E. (1974). *Popolo, lavoro, educazione*. Trad. di Egle Becchi, Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi E. (1948). *Madre e figlio*. Trad. di Giovanni Sanna. Firenze: La Nuova Italia.
- Saloni A. (1969). *Storia della pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Sgambelluri R. (2013). *Motricità e sport nei contesti educativi. Analisi comparativa tra Italia, Belgio, Spagna e Regno Unito*. Roma: Aracne.
- Sibilio M. (2008). *Il gioco e le attività motorie e ludico-sportive: cenni storici e codici pedagogici*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ulmann J. (1967). *Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*. Roma: Armando.



Ri-trovarsi a tavola:
aliment-azione per corpo, mente e anima
Gathering around a table:
food for the body, mind and soul

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
manuela.valentini@uniurb.it

ABSTRACT

This article comes from some thoughts on how the food is to be considered “nourishment” for the whole Person . It is considered the man in his totality, uniqueness, mind, body, soul of a “biography “ not only written but savored and sometimes poorly digested in what is the “menu of life.” An analysis from the perspective of “ exquisite food “ from where comes out a framed picture of the potentiality and limits of the man in his surroundings.

Questo articolo nasce da alcune riflessioni su come il cibo sia da considerarsi “alimento” per l’intera Persona. Si è preso in esame l’uomo nella sua totalità, unicità; mente, corpo, anima di una “biografia” non solo scritta ma assaporata e a volte mal digerita in quello che è il “menù di vita”. Un’analisi dal punto di vista “squisitamente alimentare” dove viene fuori un quadro incorniciato da potenzialità e limiti dell’uomo nell’ambiente che lo ospita.

KEYWORDS

Cibo, Corpo, Mente, Anima, Persona.
Food, Body, Mind, Soul, Person.

Introduzione

Ci piace iniziare questo contributo pensando a quante situazioni critiche, pesanti, imbarazzanti si sono risolte a tavola davanti ad un buon piatto e ad un ottimo bicchiere di vino creando sinergie ed alleanze! Secondo Huxley: “Un uomo può essere un determinista pessimista prima di pranzo e un credente che confida nel libero arbitrio subito dopo”. Sì perché il piacere della buona tavola diventa relazione, condivisione, conversazione mediate dal rilassamento della convivialità, qui però si sono anche prese decisioni drammatiche che hanno segnato la storia. La nostra riflessione inizierà nel considerare il parallelismo tra educazione e cibo; affronterà il problema mondiale dell'obesità infantile e non solo, che se non monitorata da una “cultura del movimento” e da una corretta alimentazione che passa anche attraverso scelte politiche, sociali, andrà in “overdose Unlimited”; continuerà con una esamina critica di come gli alimenti possono spesso rappresentare al contrario “digiuno” per via della non qualità e apri-pista a malattie; terminerà sul come ci sia una sinergia, solo umana, tra cibo, mente, corpo e anima che ci caratterizza. Un argomento, quello alimentare, che oggi più che mai ha cadute spesso nel *non senso* se si pensa alla grandissima differenza di “vissuto e non” che il cibo assume da una parte del mondo dove ci si “affoga” per eccesso e dall'altra dove si muore per assoluto “difetto”. Hawking scrive: “Per quanto difficile possa essere la vita c'è sempre qualcosa che è possibile fare. Guardate le stelle invece dei vostri piedi”.

1. Educazione e cibo

Ci viene spontanea l'equazione: educazione = cibo. Esiste un detto: “A tavola e al tavolino si riconosce il signore e il signorino”. Il bon ton presuppone dei comportamenti corretti, seguire delle regole che rimandano ad una educazione in toto dove la Persona viene fuori con le sue sfumature, differenze, diversità. Samuele Briatore, Presidente dell'Accademia Italiana Galateo, ha scritto 10 regole da seguire che in questo contributo vogliamo paragonare alla “buona educazione” nella relazione che fa di noi animali sociali sperando di riuscire più ad essere sociali e meno animali. In questo medioevo di valori diventa davvero indispensabile ritrovare quel rinascimento morale che necessariamente e prioritariamente deve fondarsi sulle buone abitudini, su quelle buone maniere che oggi sono solo optional. Ed allora ripassiamole a tavola e trasferiamole a 360° al nostro stile di vita per dare inizio ad una rivoluzione etica che non può più attendere.

Leggiamo nel decalogo (Briatore, 2013):

La prima regola: “Non si inizia col dire *“Buon appetito!”* in quanto “il cibo per gli aristocratici era solo un contorno piacevole alla conversazione. La nobiltà non arrivava mai affamata ad una tavola formale. L'inizio del pasto avviene in silenzio e con disinvoltura, seguendo il padrone o la padrona di casa”. Il significato dell'ospitalità, dell'accoglienza, del rispetto dell'invitato: quando entra spalanchiamo le porte, ci “facciamo in quattro” per allestire al meglio la nostra mensa, lo avvolgiamo in un abbraccio amorevole dove si possa sentire protetto, a suo agio predisponendo un menù che sia di suo gradimento, diamo all'ambiente un aspetto confortevole, prepariamo la tavola in armonia con le pietanze che andremo ad offrire, il nostro benvenuto sarà “caldo” e rilassante; come, al contrario, è l'arrivo dell'“ospite straniero” a Casa Nostra, da non confondere con cosa nostra, perché il cielo è di chi lo vola, la terra di chi la calpesta, il mare di chi lo naviga. Per chi è in fuga dal niente al nulla *aggiungi un posto a tavola che!*, lavora-

re sui giovani per trasmettergli la cultura dell'inclusione; la scuola, i docenti essenziali in questo processo di formazione-educazione che a sua volta deve prevedere un aggiornamento costante e continuo per avere delle guide-insegnanti al passo con i tempi, "la formazione degli insegnanti deve essere vista come un processo che occupa e qualifica l'intera carriera professionale di ogni insegnante e non come una realtà supplementare accessoria" (Margiotta, 2012) in questo mondo che cambia velocemente; il silenzio ritroviamolo, recuperiamolo per riflettere di più senza trascendere spesso in monologhi urlati o in dialoghi che sfociano in bagarre solo fini a se stessi, non perdiamoci tra parole sempre più gridate e sempre meno ragionate.

La seconda: "*Cin Cin*" che "è frutto della moda orientale diffusa nello scorso secolo nei salotti borghesi, un augurio che non si addice alle situazioni formali. Il galateo vuole che i calici vengano alzati con un piccolo e discreto cenno. Se qualcuno vuole fare un augurio che sia almeno sincero e motivato". Discrezione, umiltà, sincerità, coerenza qualità che spesso dimentichiamo a dispetto di assunzione di comportamenti snaturati da egocentrismi, da super uomini e super donne che tutto possono. Soprattutto le giovani generazioni risentono di questo aspetto e spesso e volentieri hanno la sfrontatezza di essere "a tre metri sopra il cielo" senza esserne "all'altezza". Educatori, genitori, formatori non sempre riescono nel loro intento e la mala-educazione prende il sopravvento. "A me basta che, dovunque nascano uomini, si possa formarli come io propongo e che, una volta portata a termine, questa formazione risulti la migliore che essi potessero conseguire per se stessi e per gli altri" (Rousseau, 2007).

La terza: "*Mai chiedere il sale*" perché "il sale era la moneta dell'antichità. Ancora oggi sulla tavola dovrebbe essere sempre presente, in piccole ciotoline e mai nelle saliere. Chiedere il sale, se non presente sulla tavola, è un gesto scorretto: la richiesta è un'affermazione velata che non apprezziamo il cibo offerto. Inoltre, essendo indice di ricchezza, avrebbe potuto mettere a disagio la padrona di casa nel caso lo avesse finito". Nella crisi mondiale in cui siamo precipitati la differenza di ricchezze si è vertiginosamente amplificata, il ceto medio sembra scomparso, da una parte troviamo i troppo ricchi e dall'altra i troppo poveri e per questo le politiche mondiali si stanno dando da fare per porre argini, un fiume in piena prima ora uno tsunami che sta travolgendo intere comunità e pare senza ritorno. Nessuno sembra avere la ricetta giusta e forse non c'è ma a volte la strada più semplice del buon senso potrebbe fare la differenza. "Per le istituzioni, le università, gli insegnanti, i cittadini, emerge sempre più forte la necessità di ripensare il paradigma educativo, in modo da armonizzarlo con la natura dinamica e complessa dell'attuale società della conoscenza" (Baldacci, Frabboni & Margiotta, 2012).

La quarta: "*Formaggio e uova*" in quanto "il coltello deve essere utilizzato solo per tagliare e le uova e il formaggio morbido possono essere tagliati con la forchetta, quindi non serve il coltello". Le armi, troppe, e anche in mano ai bambini; pallottole *dentro* a giovani che muoiono per mano di coetanei. Peggio non si poteva fare! Lo psichiatra Andreoli scrive: "Parlo di popolo malato perché i giovani sono stati derubati del futuro e privati degli strumenti per orientarsi, parlo di malattia sociale perché un popolo che non considera i propri figli è un popolo malato".

La quinta: "*Come spezzare il pane*" perché "il pane va spezzato con le mani". Sicuramente un'influenza religiosa accompagna questo gesto. Il "dare una mano", il dividere quello che si ha, sono sicuramente affermazioni sempre più teoriche e meno gesti concreti, questi semplici comportamenti appartengono più al passato, quando si aveva molto meno rispetto a oggi di maggiore abbondanza; la divisione

dei pani e dei pesci resta solo di Pochi, sembra davvero difficile da imitare, andare *oltre l'io* è un'impresa. E nel momento in cui si vestono panni da eletti in nome di un credo, puntando un kalashnikov, si va incontro ad un *dilaniamento* umano, spirituale, materiale senza ritorno, una eresia contro l'umanità intera.

La sesta: *"Mangiare il brodo"* si deve sapere che "inclinando verso di sé il piatto si ha meno padronanza del gesto ed è possibile rovesciare il tutto. Inclinandolo verso l'esterno si riesce a gestire meglio il gesto". Dare uno sguardo all'esterno, in un altruismo vero, concreto, prendendosi cura dell'altro condividendo il poco o il tanto che si ha ci fa sentire meglio, la nostra quotidianità acquista significato.

La settima: *"Posate"* è opportuno che "durante le pause le posate vanno messe nel piatto con i lembi rivolti verso il basso". Posare la prima pietra significa avere un progetto, avere un'attenta programmazione su come partire e dove si vuole arrivare; spesso e volentieri per il malaffare, l'ambiente, le città hanno sofferto e soffrono per decisioni che nulla hanno a che fare con strutture efficienti, sicure, rispettose dell'ambiente, della prevenzione e della affidabilità.

La ottava: *"Tovagliolo"* che "deve essere utilizzato soprattutto ogni volta che si decide di bere un sorso di acqua o di vino. Sgradevole in una tavola formale vedere i calici degli invitati unti e con l'impronta delle labbra". L'operazione – mani pulite – ha avuto ed ha talmente da fare nella nostra Italia e non solo che non basteranno generazioni per scardinare il marcio che c'è, una spazzatura che nemmeno nella terra dei fuochi sarà facile smaltire, bruciare.

La nona: *"Caffè"* utile sapere che "il cucchiaino va utilizzato solo per mescolare e viene portato alla bocca solo quando deve portare qualcosa, mai per pulirlo. Il cucchiaino, dopo aver mescolato il caffè, va poggiato sul lato del piattino". Fare pulizia dal vertice alla base in qualsiasi contesto è faticoso perché scomodo ai poteri forti ma avere il coraggio rende unici. Andare contro corrente costa e spesso non paga ma che soddisfazione "ribaltare il tavolo" dando senso alle proprie azioni. "La questione non è se saremo degli estremisti, ma quale tipo di estremisti saremo" Martin Luther King.

E per finire la decima: *"Posizione di piatti e bicchieri"* infatti "le posate sono ai lati del piatto, e fin qui nessun problema, alla destra vanno i coltelli con la lama rivolta verso l'interno e per ultimo all'esterno il cucchiaino. Alla sinistra le forchette in ordine di utilizzo, dall'esterno all'interno. I bicchieri vanno posizionati sulla metà a sinistra del piatto alto. Il bicchiere del vino deve stare sopra la punta del coltello e verso il centro il bicchiere dell'acqua. Vicino ai bicchieri va posizionato il piattino per il pane". Apparecchiare, governare (destra, centro, sinistra) un sistema è per "eletti": che questi Uomini e Donne siano guidati da senso di responsabilità, etica, valori umani e Costituzionali per fare la differenza positiva in questa giungla e ritrovare quello che abbiamo smarrito: il cuore. "Il problema dell'educazione è l'incapacità a tener vivo quanto è stato vivo solo perché non lo si alimenta più, non si trovano più le modalità di armonizzarlo con altra e diversa vita, arricchendo il complesso dell'esperienza umana di sfaccettature finora inedite" (Bertagna, 2011). Smobilitare le coscienze per un bene supremo, dare significato e senso alla nostra natura: *l'essere uomo*. "Siamo fatti per amare / Nonostante noi / Siamo due braccia / Con un cuore" canta Nek.

2. Obesità e movimento

I cibi che si assumono demandano a storie, culture, stili di vita personali e personalizzati. Mangiare o meno ad esempio carne di maiale ha diverso significato e di altri esempi tanti ma tutti a dimostrare che "ogni mondo è paese" sì, ma nel

rispetto delle culture. E a proposito di cultura le parole che dovrebbero sempre stare insieme sono *alimentazione e movimento* dove all'alimentazione aggiungiamo *corretta* per intendere che "circa 1/3 delle malattie cardiovascolari e dei tumori potrebbero essere evitati grazie a una equilibrata e sana alimentazione; si potrebbero evitare tre milioni di morti ogni anno con un consumo sufficiente di frutta e verdura fresca" (OMS, 2013). La vera emergenza è senza dubbio l'età evolutiva, *obiettivo sensibile*, che deve essere "tutelata" e salvaguardata dall'esondazione del "troppo", del "male" e del "nulla". Nonostante il grado di malnutrizione esistente sul pianeta, secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), l'obesità rappresenta uno dei principali problemi di salute pubblica nel mondo. "Siamo infatti di fronte a una vera e propria epidemia globale, che si sta diffondendo in molti Paesi e che può causare, in assenza di un'azione immediata, problemi sanitari molto gravi nei prossimi anni" (CNESPS, 2014). Dobbiamo porci al riparo con politiche *ad hoc* per formare in primo luogo i genitori, assoluti registi dei pasti dei figli, mamma e papà saranno direttamente ed indirettamente responsabili dei futuri consumatori a tavola con i loro comportamenti più o meno corretti e con i loro esempi: abitudini non solo alimentari e poco positive che si tramandano da generazione a generazione come ad esempio guardare la tv mentre si mangia o il mangiare troppo in fretta come ormai è abitudine nelle nostre case. "La famiglia democratica è davvero oggi un obiettivo ed uno strumento pedagogici ed educativi di assoluta insostituibilità ed urgenza. Ed è parimenti una palestra in cui allenarsi con costanza e volontà" (Corsi & Sani, 2004). I genitori sono forza educativa basilare. "Le famiglie sane sono essenziali alla vita della società" (Papa Francesco, gennaio 2015). Utile sarà anche portare i bambini più tempo fuori, educarli all'ambiente naturale attraverso un'educazione sensoriale e permanente per raggiungere l'obiettivo "di far comprendere la realtà complessa degli ecosistemi, di stimolare le responsabilità degli individui e della società, per una gestione del capitale ambientale che risalendo dagli effetti alle cause, si proponga un progetto di equilibrato sviluppo della qualità della vita per l'umanità" (Federici, 1993).

Un'attenzione va inoltre alle mense scolastiche sempre più monitorate che somministrino pasti equilibrati in linea con le indicazioni di esperti nutrizionisti e dietisti, alle grandi catene che pubblicizzino e proponano menù sempre più adeguati alla giovane popolazione. "Le preferenze alimentari e l'abitudine a un regolare esercizio fisico si consolidano nei primi anni di vita. Per questo è molto importante insegnare ai più piccoli ad alimentarsi correttamente e invitarli a praticare sport nella giusta quantità" (AIRC, 2011). Giusta quantità: ragioniamoci. "Il drop out può iniziare già a 11 anni, e rappresenta un evento allarmante se si considera che, con un tasso di sedentarietà triplo rispetto alla media degli altri Paesi europei, gli adolescenti italiani passano gran parte del loro tempo a casa o in auto seduti (una generazione seduta) davanti alla tv o davanti al computer, smartphone e tablet, o nel migliore dei casi, impegnati nello studio a tavolino. Il fenomeno assume dimensioni preoccupanti soprattutto tra le ragazze, con una percentuale che oscilla tra il 24% (dai 15 ai 17 anni) e il 30% (dai 18 ai 19 anni)" (AIRC, 2011). Più social che sociali passando più tempo a vedere la realtà dallo schermo che toccarla con mano, a tu per tu con un monitor piuttosto che guardare negli occhi l'altro/gli altri, l'ambiente, perdendo il gusto di assaporare la vita *in tutti* e *con tutti* i sensi. Non siamo assolutamente per demonizzare le tecnologie anzi riconoscendo ai social una diffusione di informazioni "in diretta", in tempo reale da fare la differenza: dobbiamo però riflettere su loro potenzialità e limiti. "Per i decisori di politiche tecnologiche si potrebbe fare un decalogo veloce: non inserire mai le tecnologie per poi lasciare che si trovi dopo (o emerra) il senso del lo-

ro utilizzo educativo; tenere conto dei tempi di decadimento delle tecnologie stesse (obsolescenza e così via); non fare introduzioni massicce, ma sempre mirate a specifiche finalità; far precedere l'introduzione da formazione degli insegnanti; procedere con rapporti circolari teoria-pratica; iniziare dagli ambiti nei quali è più evidente il valore aggiunto (bisogni speciali, drop-out, inter cultura, lingue straniere)" (Calvani, 2012). Perché molti giovani abbandonano la pratica sportiva proprio quando è l'età d'oro per farla? Qualcosa da rivedere nelle programmazioni educative e didattiche di educatori fisici, di allenatori? Un *mea culpa* da farsi in quanto spesso e volentieri i bambini, gli adolescenti vengono caricati di troppe aspettative (anche i genitori purtroppo fanno la loro parte), troppo tecnicismo e troppo presto, troppe pressioni, insomma tutto TROPPO quando invece fanno bene i professionisti del movimento, molti per fortuna, che "il segreto di Pulcinella" sta nel proporre a chi si avvia verso questo magico e fantastico mondo attività ludiche, giochi di movimento finalizzati, canalizzati per acquisire quelle conoscenze, abilità da trasformare in competenze gradualmente nel rispetto dell'età cronologica, auxologica e psicologica. È stato detto, scritto in "tutte le lingue del mondo" ma ancora ci sono resistenze dure da abbattere. "Il gioco costituisce, in questa età, una risorsa privilegiata di apprendimento e di relazioni. Esso, infatti, favorisce rapporti attivi e creativi sul terreno sia cognitivo che relazionale, consente al bambino di trasformare la realtà secondo le sue esigenze interiori, di realizzare le sue potenzialità e di rivelarsi a se stesso e agli altri in una molteplicità di aspetti, di desideri e di funzioni. L'insegnante, evitando semplici improvvisazioni, invia al bambino, attraverso la ricchezza e la varietà delle offerte e delle proposte di gioco, una vasta gamma di messaggi e di stimolazioni, utile alla strutturazione ludiforme dell'attività didattica nei diversi campi di esperienza" (DM 3/6/1991). "La cultura del movimento" dalla più tenera età è un obiettivo irrinunciabile al quale dare assoluta priorità: non è necessario sorprendere con effetti speciali ma semplicemente partire dalla nostra natura di Esseri diventati bipedi in movimento alla ricerca proprio di cibi molto appetibili per poterne in fretta trasportarne maggiori quantità (Carvalho, Biro, Cunha, Hockings, McGrew, Richmond & Matsuzawa, 2012). Allora, se la nostra funzione è quella di muoverci, favoriamola e stimoliamola sempre durante tutto l'arco della nostra vita, insieme, con informazioni, comunicazioni corrette in sinergia con politici, medici, sociologi, media, docenti. L'essere "ingordi" produsse allora, un elemento positivo: il muoversi che ora però, evolvendo o meglio involvendo, ha prodotto "un'anoressia motoria" e "una bulimia alimentare". Perché il corpo sia in salute è bene che sia caricato di energia cinetica, alimentato equilibrata-mente e conviva armonica-mente con mente e anima in un sodalizio irrinunciabile. "La cosiddetta attività manuale non è mai -senza pensiero- così come l'attività mentale non è mai -senza corpo- (Wenger, 2006). Proporre attività multilaterali, soluzioni varie ma divertenti per motivare i bambini a casa, a scuola e nel tempo libero, stimolare gli adulti, gratificare gli anziani, perché no, anche nel "darsi" al giardinaggio, alla coltivazione di orti perché fa bene al cuore, alla mente, al fisico, alla salute tutta¹.

1 Nei principali motori di ricerca scientifici e nelle banche dati si possono trovare ricerche internazionali a conferma di quanto l'orticoltura sia salutare.

3. Alimenti e salute

“La proporzione dei tipi di alimenti e la qualità dei cibi che mangiamo sono alla base di uno sviluppo umano completo, sia fisico che mentale. D'altra parte, cibi di cattiva qualità, contaminati o non conservati correttamente possono costituire fattori di rischio consistenti e sono causa di malattia e morte per milioni di persone ogni anno. Inoltre, anche una alimentazione squilibrata o scorretta può generare condizioni di disordine o vere e proprie patologie che risultano, in molti casi, addirittura mortali”². Ne consegue che nel mondo, e in particolare ci riferiremo a quello che si è fatto all'interno dell'Unione Europea, le politiche attraverso documenti, norme, direttive-quadro a protezione del consumatore sono state molte (sicurezza dei prodotti, dei servizi, igiene delle produzioni alimentari) tutelandone interessi economici e legali trasmettendogli più fiducia. “La sicurezza alimentare esiste quando ciascun individuo, in ogni momento, ha accesso a una quantità di cibo sufficiente, sicuro e nutriente in modo da soddisfare i bisogni dietetici e le preferenze alimentari per garantire una vita sana ed attiva”³. Perché il cittadino si senta protetto sono state messe in atto certificazioni non solo del sistema della qualità aziendale, di prodotto ma anche ambientale ed etica. Le principali iniziative in materia sono indicate nel “Libro Verde sulla protezione dei consumatori nell'Unione Europea”⁴ dove si legge:

“PARTE III. PRIORITÀ “Sfide per la società”

La presente parte affronta direttamente le priorità politiche e le sfide per la società che sono identificate nella strategia Europa 2020 e mirano a stimolare la massa critica degli sforzi di ricerca e innovazione necessari a conseguire gli obiettivi politici dell'Unione. Il finanziamento è incentrato sui seguenti obiettivi specifici:

- a) salute, cambiamento demografico e benessere;
- b) sicurezza alimentare, agricoltura e silvicoltura sostenibili, ricerca marina, marittima e sulle acque interne e bioeconomia” (EUR-Lex, 2013).

In un quadro apparentemente roseo e puntiglioso almeno in carta, sorge spontanea un'altra semplicissima domanda che questa volta fa il bambino al mercato ortofrutticolo alla mamma: “Come mai questa mela è così grossa, bella, senza macchia, come quella delle fiabe mentre la nostra nel frutteto “fai da te” o meglio dove “fanno” solo il sole, la pioggia, il vento... è piccola e brutta?”. Risposta *naturale*: “La prima mela (non certo quella di Eva!!!), senza dubbio, *frutto* del capitalismo!”.

2 Il portale della epidemiologia per la sanità pubblica a cura del Centro Nazionale di Epidemiologia, Sorveglianza e Promozione della Salute, 2014.

3 World Food Summit “La sicurezza alimentare”, FAO, 1996.

4 COM 531 (2001). Nel programma quadro di ricerca e innovazione (2014-2020) – Orizzonte 2020.

4. Cibo, corpo, mente e anima

In letteratura, nei romanzi storici e non solo, si sono lette, si leggono e si leggeranno similitudini tra cibo, mente e anima. Umana-mente siamo proiettati a considerare Madre Natura Benigna quando ci regala prodotti, immagini, profumi, odori legati al nostro ben-essere, al contrario Matrigna quando si manifesta all'opposto e siamo a lei legati, condizionati spesso, climaticamente parlando, dal suo essere nuvolosa attribuendoci stati d'animo nervosi; con vento, agitati; con sole, radiosi in un vortice di sensazioni che spesso disorientano o inebriano. "Tempo e clima sono "compagni" della nostra quotidianità, influenzando campi quali la salute (meteoropatia), la sicurezza negli spostamenti, l'agricoltura, l'economia, e di come abbiano influito sulle nostre abitudini e modi di dire, ma anche sulla nostra organizzazione e divisione sociale attuale, avendo contribuito, spesso in maniera determinante, a che certi episodi storici avessero l'epilogo da noi oggi conosciuto" (Capizzi, 2004). Così il cibo, prodotto-figlio della terra, ha oltre la funzione di nutrimento quella di soddisfare, "sfamare" le nostre emozioni, frustrazioni, ansie: è davvero liberatorio ad esempio mangiare cioccolato fondente come terapia antidepressiva o gustarsi un calice di buon vino rosso. Una ricerca "ha esaminato la capacità dei polifenoli estratti da un vino rosso italiano di proteggere dalla degradazione gli acidi grassi polinsaturi omega-3 (in particolare gli acidi eicosapentaenoico, EPA, e docosaesaenoico) e omega-6 (in particolare l'acido arachidonico) che circolano nel sangue. I dati ottenuti indicano che questi polifenoli proteggono dall'ossidazione tutti gli acidi grassi polinsaturi del plasma più efficacemente della vitamina E che salvaguardano gli omega-3 più degli omega-6, esercitando così, seppur indirettamente, un'azione antinfiammatoria" (Cazzola, Cestaro, 2011). Le virtù e i peccati di gola si alternano un po' come le emozioni di fronte a momenti diversi della nostra quotidianità dove con "gusto" ci immergiamo in piacevoli degustazioni mentre a volte per nasconderci da disordini personali con "disgusto" ci ritroviamo in rifugi gastronomici talmente ingombranti, bulimici da vomitare come i nostri tristi e neri pensieri, inadeguati, dall'essere "anoressici di gioie e di bellezze". Sicuramente una trilogia Cibo, Mente, Anima da continuare ad analizzare, studiare, indagare, alimentare per metabolizzare meglio il nostro vivere. In "Italiani di domani" (Severgnini, 2012) leggiamo otto suggerimenti semplici ma concreti per andare incontro al futuro che vengono riassunti in otto T, otto parole chiave: *Talento, Tenacia, Tempismo, Tolleranza, Totem, Tenerezza, Terra e Testa*. Le vogliamo prendere in prestito perché sintetizzano secondo noi, molto bene, quello che servirebbe ad ognuno per far fronte alla crisi che viviamo. Ci soffermeremo su *Totem* ovvero l'essere leali, stabilire i valori e rimanere fedeli ad essi: la base, le fondamenta da cui ri-partire per andare in meta con una sorta di Tranquillità (altra T che aggiungiamo noi!) che ci renda sereni per affrontare il domani. La Persona: unica, indivisibile, irripetibile, corpo e mente insieme nello sforzo di essere. "Questo sforzo, quando è riferito alla sola mente, si chiama volontà; ma quando è riferito insieme alla mente e al corpo, si chiama appetito, il quale quindi, non è altro se non la stessa essenza dell'uomo, dalla cui natura segue necessariamente ciò che serve alla sua conservazione; e quindi l'uomo è determinato a farlo. Non c'è, poi, nessuna differenza tra l'appetito e la cupidità, tranne che la cupidità si riferisce per lo più agli uomini in quanto sono consapevoli del loro appetito, e perciò si può definire così: *la cupidità è l'appetito con coscienza di se stesso*. Risulta dunque da tutto ciò che verso nessuna cosa noi ci sforziamo, nessuna cosa vogliamo, appetiamo o de-

sideriamo perché la giudichiamo buona; ma, al contrario, che noi giudichiamo buona qualche cosa perché ci sforziamo verso di essa, la vogliamo, l'appetiamo, la desideriamo" (Sangiaco, 2010).

Conclusioni

Il piacere motivazionale nello scrivere questo articolo porta nella sintesi a delle semplici considerazioni. Per esempio che il cibo è vita non solo perché ci alimenta ma per il coinvolgimento "nutrizionale" di tutta la Persona e nel proverbio "Non sputare sul piatto dove mangi" c'è della fine verità: rispetto della terra che se non protetta in tutta la sua sfericità ci lascerà un amaro in bocca per i suoi/nostru disgustosi frutti!

Expo 2015: una grande occasione per sottolineare e rimarcare "la grande bellezza" della natura e la grande bontà dei suoi prodotti. "La Terra è un paradiso. L'inferno è non accorgersene" (J. L. Borges).

Auspichiamo una ri-nascita che parta dall'origine. Un'origine che abbiamo dimenticato perché ormai data per scontata: un grande pericolo al quale dobbiamo porre urgente rimedio, perché il nostro orologio biologico non subisca ulteriori irregolarità determinate da fattori esterni che possono condizionarne in parte il funzionamento. Il cibo come mediatore, canalizzatore di tensioni, inquietudini, "Uno non può pensare bene, amare bene, dormire bene, se non ha mangiato bene" (V. Woolf) che acquista valenza terapeutica metabolizzandole. Certo non vogliamo attribuirgli poteri taumaturgici ma di certo il buon cibo mangiato con una sana compagnia migliora la qualità della vita.

"Un'idea, un concetto, un'idea, finché resta un'idea è soltanto un'astrazione. Se potessi mangiare un'idea, avrei fatto la mia rivoluzione" (G. Gaber).

La Nostra Costituzione tra i suoi Principi fondamentali all'art. 9 recita: "La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione". Quello che dobbiamo fare non è forse sinteticamente riassunto così bene qui?! Ed allora *ativi-amoci pronta-mente per alimentare il futuro, nutri-amo la Terra!*

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., Frabboni, F., & Margiotta, U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Capizzi, P. (2004). *Il tempo e la vita quotidiana. Meteoropatia, meteorologia, società*. Roma: Multimediali.
- Carvalho, S., Biro, D., Cunha, E., Hockings, K., McGrew, W.C., Richmond, B. G., & Matsuzawa, T. (2012). Chimpanzee carrying behaviour and the origins of human bipedality. *Current Biology*, 22, 6, R180-R181.
- Cazzola, R.; Cestaro, B. (2011). Red wine polyphenols protect n-3 more than n-6 polyunsaturated fatty acid from lipid peroxidation. *Food Research International*, 44:3065-3071.
- Corsi, M., & Sani, R. (2004). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita e Pensiero.
- DM 3/6/1991. *Orientamenti per l'attività educativa nella scuola materna*, IV, Lineamenti di metodo. <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm3691.html>. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- Federici, A. (1993). *Attività motoria in ambiente naturale*. Urbino: Montefeltro.
- Margiotta, U. (2012). La formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, X, 1. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Rousseau, J. J. (2007). *Emilio o dell'Educazione*, tratto dalla Prefazione, (1762). Milano: Mondadori.
- Sangiaco, A. (2010). *Etica dimostrata secondo l'ordine geometrico*. A cura di. In B. Spinoza, *Tutte le opere*. Milano: Bompiani.
- Severgnini, B. (2012). *Italiani di domani. 8 porte sul futuro*. Milano: Rizzoli.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.



Educare alla corporeità nel rapporto col reale, tra esteriorità ed interiorità

Educate to corporeality with reality, between exteriority and inwardness

Daniele Coco
Università Cattolica, Milano
daniele.coco@unicatt.it

ABSTRACT

With this essay we want to investigate the pedagogical value of body mediation, in order to find the true meaning of life, the beauty and potentiality embedded in man, in a harmonic way, between the exteriority of the world we live in and inwardness of experiences and intimate values that every man owns.

The body becomes then an expression of the intimate substantial reality of the person, which may facilitate, transform and enhance the individual dimension of man.

It is important to explore the theoretical and epistemological basis of body education as means of communication, in order to restore the balance between different instances, between the outer self and inner self, between the body and the inwardness, especially in case of changes.

Con questo saggio si vuole indagare il valore pedagogico della mediazione corporea, al fine di ritrovare il senso autentico del vivere, del ritrovare la bellezza e le potenzialità incorporate nell'uomo, in armonia tra l'esteriorità del mondo in cui viviamo e l'interiorità dei vissuti e dei valori intimi che l'uomo possiede.

Il corpo diventa così espressione intima della realtà sostanziale della persona, che può agevolare, trasformare e valorizzare la dimensione individuale dell'uomo.

Esplorare i fondamenti teorici ed epistemologici dell'educazione del corpo come vettore comunicativo, inserito nel contesto socio-culturale attuale, dovrebbe ristabilire l'equilibrio tra diverse istanze, tra il sé esteriore e il sé interiore, tra il corpo e l'interiorità, specialmente quando vi sono dei cambiamenti.

KEYWORDS

Educazione, Reale, Corpo, Corporeità, Linguaggio Corporeo.
Education, Real, Body, Corporeality, Body Language.

Introduzione

Il continuo bisogno di adeguarsi agli standard della società odierna, in continuo cambiamento, lo schizofrenico stare al passo con i tempi, il moltiplicarsi in modo eccessivo delle conoscenze e delle competenze, l'esigenza di farsi strada per l'affermazione di sé nel mondo dell'effimero, sta portando i giovani e le loro famiglie, ad un lento adeguamento ed appiattimento che a-personalizza l'io e rende il corpo oggetto da utilizzare, mostrare, abusare.

“Nella civiltà dell'immagine il corpo acquista crescente rilevanza, ma la nostra è anche la civiltà del virtuale nel quale il corpo è “dissolto”. Non è facile integrare queste due prospettive, le quali – pur avendo alla propria radice lo stesso fenomeno (cioè la tecnologia comunicativa) – nei fatti divergono e possono portare dissociazione. L'attenzione al corpo così come viene alimentata dai media si traduce nella esaltazione della prestanza fisica, della forza esibita ed ostentata” (Mari, 2007, p. 173). Pertanto sembra utile poter affrontare il corpo in tutte le sue dimensioni, in modo da poter ristabilire le giuste istanze che le circostanze attuali, come vedremo, ci richiedono.

1. Educare il corpo nel reale

Le generazioni 2.0 vivono la realtà circondata dalle nuove tecnologie e dal virtuale che ne caratterizza in particolar modo l'aspetto comunicativo, di relazione, di approccio, di conoscenza, sia interpersonale che del sapere in sé. “Questa tendenza, sta contribuendo alla determinazione di una scarsa attitudine alla gestione delle relazioni interpersonali e sociali, dando sempre minore acquisizione della consapevolezza di se stessi. 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, 2014b, p. 209). Infatti la generazione web “risulta estremamente intangibile: il contatto con l'altro, o con un prodotto, avviene in primis online, e questo conduce la generazione 2.0 a valorizzare gli elementi di relazione, prima ancora delle valenze concrete e il contatto fisico” (Capeci, 2014, p. 84). Il concetto di virtualità apre questioni attuali, che oggi hanno bisogno di essere trattate soprattutto con i giovani, poiché per loro, ciò che è virtuale diviene con estrema facilità l'unico mezzo e strumento intimo in cui veicolare gioie e frustrazioni. Va da sé che “le tecnologie virtuali alimentano la tendenza a superare la fisicità come limite per esaltare l'io psichico/percettivo. [...] Nel caso della dissipazione virtuale della fisicità, emerge il desiderio di superare i confini del corpo” (Mari, 2007, p. 173). La conseguenza estrema di questo fenomeno ci sta portando a vivere in un momento storico in cui è “la cultura del narcisismo a rappresentare il riferimento vincente d'un uomo insicuro, che si rassicura con la forma fisica, col modo di vestire, con la possibilità di consumare. [...] Si sta determinando un io minimo, caratterizzato da un senso di vuoto interiore, inappagato dal mondo degli oggetti che è divenuto una proiezione disperata di se stessi, [...] alienato nell'immagine che ha di sé e più importante delle capacità professionali e dell'esperienza” (Mollo, 2000, p. 35). Zygmunt Bauman nell'homo consumens, affermava che: “impegnati a guadagnare di più, per potersi permettere le cose di cui sentono di avere bisogno per il proprio benessere, le donne e gli uomini di oggi hanno meno tempo per la reciproca empatia, e per confrontarsi apertamente, sia pure, talvolta, in modo sofferto e faticoso, sui reciproci problemi e fraintendimenti; meno ancora avranno tempo per risolverli” (Bauman Z., 2007, p.33). Come affermava Karol Wojtyła

parlando del corpo di noi esseri umani “dovrebbe l’essere prevalere sull’avere, e quindi, dovremmo piuttosto che avere un corpo, essere un corpo” (Wojtyla, 2003, p. 472). Trattando il corpo come oggetto si finisce col trattare “la persona come oggetto, sfigurandola rispetto al suo essere anzitutto soggetto cioè – come si diceva seguendo Tommaso e Kant – fine e mezzo” (Mari, 2011, p. 287). Ci si pone dunque la domanda di come questa tendenza troppo forte possa essere contenuta e si possa pensare di intervenire pedagogicamente.

Partendo dal presupposto che, solo attraverso una relazione educativa concreta con l’altro posso conoscere meglio me stesso si può arrivare a sostenere che “se non conosce l’altro da sé, il soggetto non può sviluppare le proprie facoltà intellettive e affettive, non può da solo giungere alla propria maturità spirituale” (Polenghi, 2006, p. 247).

La società dunque, “diventa fondamentale come sistema, struttura ordinata e dinamica che mette al centro la persona, attraverso forme istituzionali e associative molteplici, vale a dire attraverso quelli che sono stati chiamati corpi intermedi” (Agazzi, 1978, p. 269).

Questi posso essere la famiglia, il parlamento, il governo, la scuola, le associazioni culturali e partiti politici, la stampa, il cinema, l’arte, lo sport.

“In ogni caso, proprio mediante l’opera di siffatti istituti e raggruppamenti l’assetto societario può assumere la fisionomia della società educante. A ciascuno di essi, mentre coltiva la comune radice teologica, assiologica e deontologica, spetta attendere alla determinazione del proprio specifico compito educativo. Pertanto, a tutti gli organismi sociali, non soltanto alle persone investite di dirette responsabilità educative, tocca interrogarsi su come e perché educare” (Pati, 2003, p. 235).

I legami, le relazioni, il lavoro comune, il gioco di squadra richiedono tempo e sforzi per mantenerli saldi ed uniti nel perseguire un obiettivo comune, soprattutto se in gioco vi sono interessi personali.

Infatti è mutato il modo in cui vivere la realtà sociale trasformandosi in: “una rete, una matrice di connessioni e disconnessioni causali e di un numero sostanziale infinito di possibili combinazioni” (Bauman, 2007a, p. VIII). Così facendo tutti gli uomini e le donne ma purtroppo anche i bambini, diventano accumulatori di dati ed informazioni molteplici e plurali che non può approfondire mai.

Questo grande mutamento trasforma anche il modo in cui viviamo la casa, la piazza, le città, queste si trasformano progressivamente, perdendo di vista la propria storia, i propri ambienti e spazi, la propria identità. “Certo, la città-reticolo di quartieri-dormitori, di spazi commerciali, di luoghi di aggregazione transitoria (le vie, le piazze), di locali per la produzione (officine, magazzini) – ha via via ridotto ogni spazio libero e aperto per i bambini” (Cambi, Staccioli, 2008, p. 237). Il contatto con il sistema di relazioni, ed il benessere del cittadino, la qualità della vita dei suoi abitanti non sono più l’obiettivo primario. Bauman precisava che il mondo che abitiamo è composto da: “mura tutt’altro che solide e assolutamente non erette una volta e per sempre. Al contrario, ricordano piuttosto le pareti divisorie delle scatole di cartone, o dei pannelli mobili sempre pronti a mutare dislocazione in base alle diverse esigenze” (Bauman, 2003, p.50).

Questa riflessione fa emergere delle domande radicate in chi vive nelle grandi città, in chi ha il desiderio di condividere e crescere in un luogo che custodisca ancora l’attenzione verso l’altro, dove potersi realizzare sin dalla tenera età, dove poter giocare, socializzare, educare e farsi educare.

E quindi si sta cercando attualmente di ricorrere ai ripari trovando soluzioni non sempre efficaci: “ricostruendo tali spazi in giardini e luoghi protetti, in itinerari nella stessa città, in occasione festose di ludi infantili (cacce al tesoro,

gare di corsa etc.). Si è cercato e si cerca di ricostruire dignità al gioco spontaneo infantile. A tale dignità richiede anche e soprattutto luoghi ad hoc, perché l'esperienza del gioco possa esser ri-vissuta in tutta la sua forza formativa: di libertà e di gioia, appunto. Si è cercato di ri-educare ai giochi, al giocare tradizionale, soprattutto con le ludoteche, che vengono ad offrire spazi organizzati per vari giochi e animatori capaci di riattivare nei bambini l'atteggiamento ludico, sottraendo ai passatempi passivi o a giochi soltanto da tavolo, da tappeto, costretti in spazi coatti, la cameretta, il soggiorno, il terrazzo" (Cambi, Staccioli, 2008, p. 237).

Per avere un orizzonte globale su come è cambiato il modo di vivere i luoghi dove si è deciso di crescere ed educare i propri figli bisogna: "cogliere in profondità le forme che assume l'esistenza metropolitana, specialmente presso le nuove generazioni, bisogna indagarne i tratti spaziali e temporali. Si scopre così che i luoghi del vivere urbano, primo fra tutti la piazza, sono oggi privati di quel valore simbolico e identitario che li ha generati. La razionalizzazione e funzionalizzazione degli spazi ha certamente contribuito in modo pesante alla spersonalizzazione, ma non meno determinante è il venir meno di quei tempi che erano ritualmente dedicati al ritrovarsi, per riconoscersi in uno spazio comune e in un tempo condiviso. Precarietà e totalitarismo del presente sembrano essere diventati i tratti temporali del vivere metropolitano, così come l'anonimato dei luoghi pare la cifra del vissuto spaziale" (Amadini, 2014, p. 8). Sembrerebbe un pensiero nostalgico ma moderno ed utile scorgere nel nostro personale passato, ricordando come un tempo i cortili dove siamo cresciuti, gli oratori, le piazze, i vicoli, le ville aperte, i mercati, ma anche le campagne, le montagne, il mare avevano un altro significato, l'urbano si integrava con i luoghi di incontro, di scambio, di svago.

"Nella città postmoderna si avverte le necessità di aprire nuovi percorsi d'incontro di storie e di realizzazione di momenti comuni in spazi condivisi. Lo spazio urbano pubblico può, in questo modo, ritrovare la propria funzione di "luogo", in cui scorgere quei necessari tasselli identitari che si nutrono di appartenenza storica e attaccamento affettivo a una comunità, alla propria città" (Amadini, 2014, p. 10). E di conseguenza vivere la città non con timore ma con stupore della scoperta, nell'avventura di scoprire e riscoprire soprattutto per le nuove generazioni luoghi densi di significato, di storia. "La possibilità di lasciarsi condurre dal bisogno di conoscere e di scoprire, attivando sensazioni e percezioni che provengono dal nostro corpo che incontra la città, è una feconda opportunità educativa" (Amadini, 2014, p. 11).

2. Educare alla corporeità tra esteriorità ed interiorità

Come abbiamo già detto, la nostra cultura è "sempre più competitiva e fa coincidere il valore dell'uomo con ciò che egli possiede, quale che sia la sua utilità sociale e il prezzo pagato per l'uso delle sue eventuali facoltà. La società moderna ha innescato un sistema in cui i bisogni che vengono determinati devono essere sempre e comunque soddisfatti; la meta della vita è l'accumulo/possesso di beni e non la ricerca del vero, del bene comune, del bello. Sempre più, la realizzazione dell'uomo nel presente appare come utopia immatura ed illusoria, appannaggio solo dei giovani. In questo scenario, la crisi dei valori rischia di ridurre l'uomo in uno stato di povertà cognitiva e di autoreferenzialità" (Coco, 2014a, p. 215). Ecco dunque che il frutto del sentimento comune nell'affermazione sociale può degenerare facendo perdere di vista chi si è e quale obiettivo si sta raggiungendo. "Da qui le innumerevoli manifestazioni di quelle che appaiono come

riproduzioni, rappresentazioni di un uomo che non vive più di se stesso, ma dell'apparire, dell'avere, della rappresentazione mediale. L'educazione dovrebbe rappresentare l'attività umana in grado di ricomporre l'armonia [...] tra il limite e la finitezza dell'uomo e la sua ansia di infinito" (Musaio., 2013, p. 114).

L'educazione in questo scenario può giocare un ruolo chiave "in risposta all'esigenza, sempre più lampante, di promuovere un'educazione ai valori, alla socievolezza ed al senso di responsabilità, rafforzate dalle esperienze e dai vissuti personali e corporei. Una volta riconosciuti i beni/fini della natura umana, immanenti e non 'imposti', è stato possibile riconoscere le leggi e le regole che permettono di realizzare l'umano in tutte le sue dimensioni. Questo significa che la riuscita dell'uomo non consiste, come spesso invece viene detto, nell'emancipazione totale. L'uomo diventa veramente libero, quando corrisponde a ciò per cui è stato fatto e nel quale trova vera soddisfazione" (Coco, 2014a, pp. 215-216).

Educare avendo come obiettivo la corporeità vuol dire educare l'uomo ad udire i segnali che il corpo gli comunica, esplicitamente o no, a liberare la propria forza e a riconoscere i propri limiti, a rimodulare l'immagine di sé, accettando il proprio sé che si muta nelle varie tappe di passaggio che inevitabilmente la vita ci propone.

Da questa relazione ne scaturisce il contatto fisico – caldo e vivificante – che ha in sé la possibilità di generare comunicazione, piacere e salute (Colton, 1983). Educare alla autoconsapevolezza porta al fatto che "le percezioni, i pensieri, le conoscenze, le emozioni, i vissuti, gli atteggiamenti, i tratti di risposta interpersonale, i comportamenti, le idee, gli affetti, insomma tutto quanto concorre a formare l'identità risulta ampiamente mediato in senso relazionale" (Peirone, 1999, p. 32).

"Così, lo studio della corporeità in ambito pedagogico viene a saldarsi ad un centro di materialità educativa che si rivela, ad un tempo, come manifestazione dell'educazione e come dispositivo del pedagogico" (Mariani, 2008, p. 84). Educare alla corporeità vuol dire dunque "Un impegno analitico ed ermeneutico, attivato soprattutto intorno all'entità del corpo moderno, alla sua immagine e al suo vissuto sociale, che lo ha affermato *sub specie educationis* e lo ha restituito come un dispositivo attraverso il quale misurare le forze ipertrofiche del potere, con i relativi flussi di produzione, di controllo, di conformazione, ma anche di civilizzazione, di liberazione, di valorizzazione" (Mariani, 2008, p. 84).

Il ponte che apre la strada alla motricità, ovvero all'intreccio mente-corpo, può frantumarsi qualora venisse meno lo studio approfondito dell'altra dimensione del corpo.

Da qui bisogna quindi fare una distinzione fra "corpo" e "organismo". Edmund Husserl afferma: "Tra i corpi di questa natura io trovo il mio corpo nella sua peculiarità unica, cioè come l'unico a non essere mero corpo fisico (Körper), ma proprio corpo vivente (Leib)" (Galimberti, 1999).

Utilizzando questo criterio: "si traccia una differenza fra: l'organismo, ovvero il corpo oggettivato della scienza, presente nei libri di anatomia e fisiologia, depersonalizzato nel senso che potrebbe essere "ancorato" a chiunque, non parla di nessuna persona in particolare; e il corpo, cioè quel corpo rilevante per il soggetto, è la rappresentazione concretamente vissuta, singolare e unica che ciascuno di noi ha del proprio corpo" (Nascimbene, 2002, p.63-64). Il termine schema corporeo, ha lo scopo di indicare l'immagine che ciascuno ha di se stesso, un'immagine che riesce a raggruppare le diverse parti del corpo in un'unità dotata di una sua dimensione temporale e spaziale. Questa dimensione ci giunge tramite tutti i sensi creando una rappresentazione mentale che lascia una traccia capace di darci percezione di noi stessi.

In altre parole, lo schema corporeo è anche una costruzione che il soggetto fa attraverso la rappresentazione che ha del proprio corpo e alla cui elaborazione concorrono la componente libidica e la sociologia delle immagini corporee (Galimberti, 1999).

Merleau Ponty affermava che il nostro corpo è paragonabile ad un'opera d'arte, così come

“un romanzo, una poesia, un quadro, un brano musicale sono individui, cioè esseri in cui non si può distinguere l'espressione dall'espresso, il cui senso è accettabile solo per contatto diretto e che irradiano il loro significato senza abbandonare il proprio posto temporale e spaziale. In questo senso il nostro corpo è paragonabile all'opera d'arte. Esso è un nodo di significati viventi e non la legge di un dato numero di termini covarianti” (Merleau-Ponty, 2003, p.216). Il panorama epistemologico e pedagogico sulla carta è ben supportato sia a livello metodologico che didattico, mentre nella pratica spesso la mediazione corporea è scarsamente affrontata, e non sufficientemente esplorata soprattutto in età evolutiva. “Gli studenti e le studentesse sono coinvolti e condizionati da una presenza telematica sempre più pervasiva, che da un lato, mostra corpi improbabili per proporzioni, ingabbiati in una bellezza fittizia e artificialmente costruita, e dall'altro lato, richiede abilità operative in cui più dimensioni sensoriali ed intelligenze sono coinvolti nell'interagire con/e gestire i mezzi cibernetici” (Naccari, 2006, p.10). La realtà scolastica si trasforma in qualcosa di lontano dalla loro vita reale, e l'ambiente scolastico diventa così virtuale. Il paradosso sta nel vivere il virtuale mondo come il mondo reale. “Nella complessità della società occidentale attuale, il modo di considerare il corpo palesa aspetti decisamente contraddittori. Gli studi sulla corporeità si diffondono sempre più, in ambiti molto eterogenei, celebrando la centralità della realtà corporea in relazione ai diversi processi individuali e sociali, e ribadendo il superamento di ogni dualismo mente-corpo” (Naccari, 2006, p. 9). Di particolare e significativo aspetto del corpo è dato dal cristianesimo dove la bellezza del corpo umano è celebrato: “sottolineandone l'aspetto eretto e slanciato verso il cielo, e la bellezza del volto [...]. Ma l'esaltazione massima del valore del corpo umano nell'insegnamento cristiano è costituita dai dogmi – misteri – della Incarnazione e della Resurrezione [...]. Gesù – il verbo di Dio – assume questo corpo facendo Suo, [...] e la resurrezione è concepita come una rinascita nell'Aldilà, ad una vita senza fine [...] – lì – il corpo dei risorti sarà molto più bello di quello che è stato quaggiù, soggiogato dalla morte” (Giugni, 1991, pp. 49-50). Per comprendere meglio il ruolo cruciale che ha un corretto sviluppo del sé corporeo nell'uomo bisogna partire dagli inizi della vita, quando il sé è incentrato nel corpo, nel complesso dei sentimenti, delle percezioni che il neonato ha nei confronti del proprio corpo.

3. Il corpo che cresce, che muta

Il rispetto della vita del corpo, deve essere insegnato e bisogna che sia vissuto come un dovere di tutti, ancora prima dell'impegno morale, poiché presuppone l'esistere di tutti gli esseri umani civili. “Essendo la vita un valore, occorre educare i giovani e gli adulti a desiderarla, a proteggerla sin dal suo primo inizio, a curarla nelle varie fasi del suo cammino evolutivo. Prima ancora di venire alla luce, essa ha una sua autonomia fin dall'inizio, anche se dipendente dalla madre sul piano funzionale; i genitori debbono assicurarne lo sviluppo migliore. Una volta apparsa, va messa in grado di trovare in ogni suo stadio i mezzi e i modi per sviluppare appieno le sue virtualità” (Galli, 1997, p.126).

Lo schema corporeo si realizza nella dinamica di reciprocità con gli altri esseri

umani, soprattutto quelli per lui più significativi, poiché alla base del corpo ci sono l'identificazione e l'imitazione delle persone e i modelli di corpo presentati dalla cultura sociale imperante nella quale l'individuo abita ed assorbe dal mondo, in cui è sentito, costruito, modificato e ricostruito in continuazione da un dinamismo di scambio sociale. È durante l'infanzia, visto che il bambino non può mettere in discussione i significati che gli adulti danno al suo corpo, che saranno probabilmente da lui assunti in modo preponderante.

La conoscenza di sé nel lattante nasce proprio attraverso la relazione con la madre e le esperienze che vive nella relazione con essa, infatti "A determinare l'atteggiamento del lattante verso il proprio corpo, e dunque a gettare le basi del suo sé, contribuiscono molte esperienze vissute con particolare intensità" (Bettelheim, 1996 p.192). Queste esperienze determineranno delle impronte che, nel tempo "diverranno più difficilmente modificabili in futuro in quanto si collocano alla base dell'edificio della personalità... Ma assieme ai contenuti dei messaggi passerà anche la modalità conversazionale, impressa fondamentalmente dalle figure di cura, che riserverà al bambino) un sé comunque riconosciuto in quanto tale o invece gli assegnerà il ruolo di mero strumento delle loro fantasie di realizzazione personale" (Nascimbene, 2002, p. 65).

Guardini parla delle diverse fasi della vita che costituiscono l'insieme e la totalità della vita stessa ma intesa "non nel senso che la vita si compone di queste; la vita è sempre presente: all'inizio, alla fine e in ogni momento. Essa dà fondamento a ciascuna fase, fa sì che quest'ultima possa essere ciò che è. Inversamente, ogni fase esiste in funzione della totalità e ogni singola parte. Così, il giovane porta dentro di sé un'infanzia vissuta bene o male; l'adulto, lo slancio del giovane; l'uomo maturo, la ricchezza delle opere e dell'esperienza dell'uomo adulto; il vecchio, il patrimonio della vita intera, la quale, in un lungo cammino, ha assunto la propria forma. D'altronde ogni fase costituisce una forma definita ha un proprio senso e non può essere sostituita da nessun'altra" (Guardini, 1986, pp. 67-68).

Come premesso, i genitori, la madre in particolare, interagiscono con il bambino, ed il corpo diventa fonte di piacere o no. Attraverso il corpo della madre e la relazione con essa il bambino comincia ad esplorare e sperimentare il proprio corpo, imparando col tempo a fare la distinzione tra il suo di corpo e quello della madre e, di conseguenza a distinguere il mondo circostante, attraverso questa forma di interazione ed esplorazione mediata dal proprio corpo.

Il bambino infatti, all'inizio non si concepisce come un io separato dal proprio corpo e lo sviluppo dell'io per il bambino passa attraverso la necessità di riconoscere il proprio corpo come qualcosa di distinto dalla madre, dal resto del mondo, come soggetto a controllo volontario e propriamente consapevole.

Attraverso queste azioni, come anche con il gioco, il bambino sperimenta e scopre di essere presente al mondo, controlla il suo corpo, "quando usa il suo corpo, i bambini sono pervasi da un tale senso di esuberanza che non riescono a rimanere in silenzio, devono esprimere a gran voce la gioia per le cose che il loro corpo sa fare, senza sapere che questa è la causa del piacere che provano" (Bettelheim, 1996, p. 214). I bambini molto piccoli interagiscono con la madre, giocano con essa, questo fonda le basi per il futuro processo di comunicazione. "La percezione che la mamma gioca con lui perché lui è la fonte della sua gioia, e che vorrebbe che lui partecipasse lo rende così felice che anch'egli desidera prendervi parte. È l'inizio del processo di comunicazione, in cui il bambino scopre l'altro, la madre, e, contemporaneamente, se stesso. Tale scoperta costituisce il punto d'avvio delle nostre interazioni coscienti, sia pure in forma rudimentale, e la base di tutti i successivi processi di comunicazione, in quanto presuppone l'idea che tra due persone possono darsi interazioni significative" (Bettelheim, 1996, p. 247).

L'io in costruzione è capace di gestire i movimenti volontari, di autocontrollo trasformando l'attività casuale in azione finalizzata ad uno scopo ben preciso.

“Le particolari esperienze di socializzazione avvenute durante lo sviluppo, e attraverso l'interiorizzazione dei messaggi di socializzazione inviati loro dagli adulti che li circondano, hanno favorito la comparsa delle emozioni sociali e autocoscienti che, in un secondo momento, chiariranno la vera natura del successo o del fallimento oppure della violazione di una regola” (Buccolo, 2013, p. 25). Un altro passaggio molto importante che caratterizzerà il giovane nel resto della propria vita sarà il periodo della adolescenza, in cui le espressioni ed i valori che gli altri invieranno sul corpo o sul sé, dovrebbero, tramite un processo di differenziazione, elaborazione affermazione e realizzazione propria, manifestarsi tramite una modalità prevalente di incontro-scontro e modulata dal contesto relazionale, come la famiglia, la coppia, gruppo di amici, scuola, la squadra.

“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” (Coco, 2014c, p. 252).

In questa fase, l'adolescente si trova ad affrontare profondi cambiamenti, che vengono vissuti come disagi esistenziali. La scuola in particolar modo è il luogo dove il giovane può essere accompagnato e guidato alla scoperta dei suoi cambiamenti.

Bruzzone presenta a riguardo le idee significative del pensiero frankliano, ottimi elementi di partenza per far fronte al disagio esistenziale del mondo della scuola (Bruzzone, 2005, p. 174): educazione viene intesa nel senso preventivo e promozionale come antidoto al “vuoto esistenziale”; si basa su una “psicologia dell' altezza”, capace di superare le aporie e riduzionismi propri; attinge all'esperienza esistenziale dell'educatore il valore esemplare di un'esistenza vissuta nella ricerca di senso; è resa possibile dal principio motivazionale dell'autotrascendenza; si declina come sostegno alla progettualità esistenziale anche nelle “situazioni-limite” della vita; è antropologicamente fondata sull' analisi esistenziale come espressione delle strutture dell' esistenza personale; è incentrata più sull'affinamento della coscienza che sulla trasmissione della conoscenza; assume come fine specifico quello di sviluppare la responsabilità e la capacità di decidere; si traduce nello stile metodologico del dialogo socratico; è formata da un amore educativo che declina nella capacità di accettare l'altro per quello che è, e di schiudergli al contempo le sue possibilità latenti di crescita e di cambiamento.

Possiamo definire questa proposta come un intervento educativo adattato alla misura della singola persona. Il concetto del disagio è ampio. Infatti “da una parte possiamo vedere il disagio in tutte le sue forme disfunzionali che possono portare allo sviluppo di varie forme tra cui quelle delinquenziali, i disturbi di condotta o patologie evolutive; ma allo stesso tempo, da un altro punto di vista, possiamo vedere il disagio come una forma inevitabile chiamata “disagio evolutivo” che fa parte della tappa dello sviluppo, e necessaria per uscire dall'infanzia e dalla dipendenza genitoriale per acquistare l'autonomia e l'identità ed il proprio posto nella società; il disagio visto in questo quadro viene interpretato come una realtà inevitabile ma superabile che rafforza il giovane nel suo passaggio verso l'età adulta” (Formella, Ricci, 2010, p. 198).

L'educatore secondo Bruzzone A. (2005), ha la funzione privilegiata di proporre in prima persona e di mostrare ai giovani compiti, ideali, modelli ed esempi, così da sollecitare continuamente la ricerca di senso e sviluppare la capacità innata di auto-trascendenza che rappresenta l'essenza dell'esistenza e costituisce il vero e proprio motore della crescita e del cambiamento. Lo stesso vale per il contributo

che egli potrebbe dare accompagnando un giovane che sta vivendo il proprio disagio. La relazione matura tra educatore ed educando diventa possibile quando il primo si impegna nel diventare maturo nella comunicazione relazionale e per questo efficace (Formella, 2009). "Affrontare il disagio del ragazzo in età scolastica vuol dire anzitutto aver chiaramente compreso quest' importante verità altrimenti l'adolescente diverrebbe oggetto di una sorta di "schizofrenia educativa" per la quale, ad esempio, in famiglia ci si occuperebbe solo della sua crescita nella responsabilità, a scuola del suo mondo cognitivo e dell'apprendimento di nozioni culturali, in palestra del suo aspetto fisico e della sua capacità di resistenza. Se questi esempi si verificassero ci sarebbero degli effetti veramente pericolosi sulla crescita e sullo sviluppo armonico dell'adolescente" (Formella, Ricci, 2010, p.199). La scuola diventa il luogo dove poter affrontare anche gli aspetti critici della vita in divenire, in cui poter fare esperienza di sé e dell'altro. "Ogni forma d'istruzione passa attraverso l'esperienza" (Dewey, 1984, p. 13). Dewey afferma nel "Il mio credo pedagogico" che: "la sola vera educazione avviene mediante lo stimolo esercitato sulle facoltà del ragazzo da parte delle esigenze della situazione sociale nella quale esso si trova" (Dewey, 1961, p. 4).

4. Il corpo che comunica

Le prime rappresentazioni del corpo sono quelle che ci hanno concesso di riconoscere il piacere dal dolore, la forza dalla debolezza, la potenza dall'impotenza, queste espressioni, verranno registrate e catalogate nelle situazioni in relazione ai rapporti significativi che egli ha avuto con le sue figure di accudimento, educative, e costituiranno le basi con il quale ogni altra successiva rappresentazione dell'io dovrà darne atto.

"L'epoca contemporanea rilancia la corporeità, il suo linguaggio e la sua immagine come qualcosa di complementare estraneo alla coscienza critica. Il corpo diviene un oggetto che si mostra eternato in vetrina, un bene di consumo, di reificazione e di falsificazione su cui lavora, quasi esclusivamente, il sistema della moda e della pubblicità. Un corpo confezionato che non coincide più con noi stessi poiché non ci rappresenta per quello che realmente siamo/vogliamo. [...] Un corpo che espone una bellezza artificiale, artefatta, innaturale, inverosimile" (Mariani, 2004, p. 10).

Questo corpo, comincerà a rappresentare vecchie emozioni, pensieri, significati passati e presenti ma non solo racconterà una sua storia, unica, inoltre il modo di porsi ci mostrerà delle cose sulla sua costruzione come personalità; il corpo quindi avrà un suo linguaggio che bisognerà saper ascoltare ed interpretare, in quanto gli effetti della sua azione (i movimenti, la postura) costituiranno un'informazione ben precisa del soggetto.

La comunicazione oggi traccia dei riferimenti su come questa generazione "comprende bene quelle che sono le traiettorie culturali dei suoi appartenenti rispetto al come percepiscono il complesso sistema di equilibri e squilibri che li vede talvolta dominatori, talvolta dominati dalle nuove tecnologie. [...] Uno stile in cui-trasversalmente ai diversi elementi che lo compongono- la tendenza è quella del *less is more*. Meno barriere di tempo, di spazio, di luogo. Meno limiti sociali e di comunicazione, meno privacy" (Capeci, 2014, p. 145). Questo incide fortemente sul modo che i giovani hanno di relazionarsi, naturalmente più immediato, veloce, di facile accesso ma perde di significato e valore il messaggio. "Ora si può fare a meno di un elemento finora inerente alla relazione umana: sia la spontaneità della reazione del viso, sia il calore corporale e la temperatura

emotiva, possono per la prima volta venire completamente bloccati, corretti, azzerati durante il processo di comunicazione in atto. [...] La separazione del sé dalla concretezza e dall'emotività – cioè dal corpo, dalle emozioni cifrate in gesti e movimenti – può rendere sia l'espressione delle emozioni che la comprensione delle sensazioni un vero mistero. [...] La tecnologia ha inserito, insieme a una serie importante di vantaggi operativi, la possibilità di scollegare queste tre dimensioni che finora erano state relativamente inscindibili: corpo, emozione e parola" (Nascimbene, 2002, p. 71).

Ad esempio quella specifica postura fisica in quel soggetto può fornire degli elementi significativi per la comprensione della sua storia in quanto persona.

"Certamente, anche il corpo contribuisce all'espressione dell'individualità, una determinata personalità è collegata ad un determinato corpo inconfondibile, si identifica con esso. [...] Il corpo concorre ad esprimere i movimenti e gli stati interiori del soggetto, ma soltanto nel viso gli stati d'animo acquistano delle forme ben identificabili" (Musaio, 2007, P.105).

Infatti il corpo ha delle vere e proprie "potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino apprende attraverso specifici percorsi di apprendimento: i gesti mimici, sostituiscono o sottolineano la parola, mantengono la conversazione o la sospendono, esprimono sentimenti ed emozioni, accompagnano la fruizione musicale" (Coco, 2014a, p.128). Le attività come il teatro, il ballo, l'arte, i giochi, lo sport, forniranno all'alunno le occasioni per riflettere sui cambiamenti morfofunzionali del proprio corpo, per accettarli come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona. Queste saranno l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali ed affettive con le quali si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto alle più svariate performance.

"La consequenzialità tra il pensare, il dire e il fare chiama in causa la propria corporeità, e, soprattutto, l'essere in grado di orientare e far convergere percezioni del proprio corpo e delle proprie capacità fisiche, concezioni ed aspettative altrui e prospettive di miglioramento a cui si tende, nell'espressione di una performance motoria e sportiva che restituisca tali dimensioni in modo bilanciato, ma anche volto verso uno sviluppo di tipo emancipativo, ossia tendente costantemente alla realizzazione di sé" (Cunti, 2010 p. 89).

Il bambino potrà esplorare lo spazio, conoscere il suo corpo, comunicare e relazionarsi con gli altri. La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima, ad esempio in ambito scolastico, l'alunno potrà ampliare progressivamente la sua esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi, contribuendo all'apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni.

"L'educatore non comunica soltanto impiegando il codice linguistico ma anche attraverso un sistema di gesti, atteggiamenti, immagini, simboli che accompagnano l'interazione educativa. I gesti, le immagini i suoni affiancano la comunicazione verbale; in ogni evento educativo la parola è chiarita, commentata o contraddetta dal corpo-persona che la pronuncia" (Simeone, 2004, p. 120). Prendere quindi coscienza del proprio corpo e darne parola genera un distacco che permette di riacquistare un certo controllo su di sé e sulla realtà che ci circonda.

"La verbalizzazione del sentire richiama, d'altro canto, la possibilità di esprimere anche con il corpo- attraverso il linguaggio non verbale nelle sue diverse forme- quello che è il nostro pensiero. [...] In tal senso il corpo, come

veicolo e strumento di riconciliazione con il mondo e con gli altri, può giungere ad esprimere una particolare ed unica disponibilità ad accompagnare e ad essere accompagnati” (Cunti, 2010, p.88).

Un altro aspetto da non sottovalutare è l’intonazione della voce ed i gesti corporei. La qualità e l’intonazione della voce sono dei fattori importanti per discriminare alcune emozioni come la rabbia e la tristezza, caratterizzate rispettivamente da un’alta e una bassa intonazione. Anche i gesti e gli altri movimenti del corpo, come la postura, rappresentano un mezzo di segnalazione degli stati emotivi (linguaggio non verbale).

“Nell’ambito della comunicazione non verbale rivestono un ruolo importante i concetti di territorio e di spazio personale. Ogni corpo abita uno spazio, si relaziona a esso, stabilendo un reciproco condizionamento. [...] Il termine territorio sta a indicare un’area difesa e personalizzata da chi la abita e la sente propria; lo spazio personale corrisponde alla zona che circonda l’individuo e non può essere penetrata dagli altri senza il consenso del soggetto interessato. Tale spazio pericorporeo è vissuto come una proiezione dell’io, come un territorio personale che non può essere violato” (Simeone, 2004, p. 123).

Secondo la prospettiva comunicativa, le espressioni facciali assumono un valore eminentemente comunicativo, poiché manifestano agli altri le intenzioni del soggetto in base al contesto.

L’antropologo E. T. Hall (1968) ha analizzato le caratteristiche dello spazio interpersonale:

- intima da 0 a 45 cm, tipica dei rapporti intimi e confidenziali. Le persone possono toccare e possono percepire il calore e l’odore del corpo dell’altro;
- personale da 45 cm a 1,20 m, delinea lo spazio personale che ciascun individuo difende dalle intrusioni estranee;
- sociale da 1,20 m a 3,65 m, è la distanza che si stabilisce più frequentemente nei contesti di relazione formale o di lavoro;
- pubblica da 3.5 m. concernente le occasioni pubbliche d’incontro, come conferenze, lezioni, spettacoli.

Quindi potremo dire che anche l’aria che intercorre fra le persone è un presupposto necessario nell’azione educativa, in cui i corpi occupano uno spazio ben preciso, manifestano un ruolo affettivo e sociale, presentano atteggiamenti e posture che raccontano di sé.

Conclusioni

In conclusione potremo sostenere che ogni individuo, attraverso proprio corpo, fin dalla nascita impara a conoscere ed essere consapevole di sé. “La personalità man mano viene influenzata significativamente da tutte quelle esperienze che coinvolgono la corporeità e la sfera emotiva. Tuttavia, la sola conoscenza non è sufficiente ad avere anche la padronanza di sé. L’educazione motoria facilita questo percorso di acquisizione del proprio corpo e di sé” (Coco, 2014b, p. 217). Possiamo infine affermare che comunicare con il corpo permette di far fare esperienza alla persona, quindi di conoscere meglio se stessa, in relazione con gli altri, con il mondo che lo circonda che non sempre è accogliente e persegue primariamente la sua realizzazione ed il suo bene.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi, A., (1978). *I problemi dell'educazione e della pedagogia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Amadini, M. (2014). Riappropriarsi del tempo, per abitare lo spazio urbano: quali sfide educative? *Studium Educationis*, (3), 7-18.
- Bauman, Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2007a). *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*. Roma-Bari: Laterza.
- Bettelheim, B. (1996). *Un genitore quasi perfetto*. Milano: Feltrinelli.
- Bruzzo, D. (2005). Progettazione esistenziale e responsabilità educativa. Implicazioni pedagogiche nella logoterapia. In E. Fizzotti (a cura di). *Nuovi orizzonti di benessere esistenziale*. (pp. 173-194). Roma: Las.
- Buccolo, M. (2013). *L'educatore emozionale*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F., Staccioli G. (2008). *Il gioco in occidente*. Roma: Armando.
- Capeci, F. (2014). *Generazione 2.0*. Milano: Franco Angeli.
- Colton, H. (1983). *The gift of touch: how physical contact improves communication, pleasure and health*. New York: Putnam.
- Coco, D. (2014a). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia.
- Coco, D. (2014b). 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.
- Coco, D. (2014c). L'esigenza di formazione nello sport e nelle attività motorie: tra economia e pedagogia. In Margiotta U. (a cura di). *Oltre la pedagogia critica, verso un nuovo realismo: sentieri. Formazione & Insegnamento*. *European Journal of Research on Education and Teaching*, 4, 239-254. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cunti, A. (2010). *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (1961). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1984). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Formella, Z. (2009). *L'educatore maturo nella comunicazione relazionale*. Roma: Aracne.
- Formella, Z., Ricci A. (2010) *Bulli e Dintorni*. Milano: Franco Angeli.
- Galimberti, U. (1999). *Enciclopedia di Psicologia*. Torino: Garzanti.
- Galli, N. (1997). Verso nuovi orizzonti: educazione e bioetica. In AA.VV., *Confini della scienza e educazione alla vita*. Brescia: La scuola.
- Giugni, G. (1991). *Presupposti teorici dell'educazione fisica*. Torino: SEI.
- Guardini, R. (1986). *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Hall, E.T. (1968). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani.
- Mariani, A. (2004). *Corpo e Modernità. Strategie di formazione*. Milano: Unicopli.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della post-modernità*. Roma: Armando Editore.
- Mari, G. (2007). *Pedagogia in prospettiva Aristotelica*. Brescia: La Scuola.
- Mari, G. (2011). *The Primary of Ethics. Also in Sport?*. Milano: Franco Angeli.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Musaio, M. (2007). *Pedagogia del bello*. Milano: Franco Angeli.
- Musaio, M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mollo, G. (2000). *La conquista della coscienza*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Naccari, A. G. A. (2006). *Persona e movimento. Per una Pedagogia dell'incarnazione*. Roma: Armando.
- Nascimbene, F. (2002). *Prospettive in psicologia dello sport*. Milano: I.S.U.
- Pati, L. (2003). *Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli*. Milano: Vita e Pensiero.
- Peirone, L. (1999). *Note su nascita, sviluppo e involuzione del sé corporeo, in Identità corporea in crisi*. Milano: Giuffrè.
- Polenghi, S. (2006). *La pedagogia della coeducazione*. in di Pati L., Prenna L., (a cura di) *Percorsi pedagogici ed educativi nell'opera di Norberto Galli*. Milano: Vita e Pensiero.
- Simeone, D. (2004). *La consulenza educativa: dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Wojtyła, K. (2003). Amore e responsabilità. in Reale, G., Stenzen, T. (a cura di). *Metafisica della persona. Tutte le opere filosofiche e saggi integrativi*. Milano: Bompiani.



Intervista alla prof.ssa Irena Wojnar sulla figura accademica e di studioso di Bogdan Suchodolski

Interview with Professor Irena Wojnar on the academic figure of the scholar Bogdan Suchodolski

Fausto Finazzi

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
fausto.finazzi@unicusano.it

ABSTRACT

Bogdan Suchodolski was a great Polish humanist and pedagogist of the second half of the twentieth century. He was not only active in the national context, but also on an international level, since he had frequent cultural exchanges with scholars from other countries and especially since he was a member of international bodies such as Unesco. He asserted, both in his vast scientific production and in his teaching, the need for a formation of the people marked by the most authentic values, now betrayed and menaced by a society that is often subject to consumerism and fundamentalism. This interview (carried out in January 2014) with Irena Wojnar, one of his most staunch disciples and close collaborator, helps us shed some light on a few aspects of the teaching and production of the master, twenty years after his death. The questions focus on three areas: the international role of B. Suchodolski, the weight of his thought in the political and social context of his country, the lifelong learning. Educational design can be widened by investigation of the writings of the author discussed in the article. Before the beginning of the interview, an introduction gives some information on the figure of the Polish pedagogist.

Bogdan Suchodolski è stato un grande umanista e pedagogista polacco della seconda metà del Novecento, attivo non soltanto nel contesto nazionale, ma altresì a livello internazionale grazie ai suoi frequenti scambi culturali con studiosi di altre nazioni e alla sua nomina a membro di organismi internazionali quali l'Unesco. Sia nella sua vasta produzione scientifica sia nel suo insegnamento egli ha sostenuto l'esigenza di una formazione dell'uomo improntata ai suoi più autentici valori, che vengono oggi traditi e minacciati da una società sovente condizionata da consumismo e da fondamentalismi. La presente intervista (svoltasi nel gennaio 2014) si rivolge ad uno dei suoi più convinti discepoli e stretti collaboratori, Irena Wojnar, che ci aiuta a far luce su alcuni aspetti della dottrina e dell'opera del maestro a vent'anni dalla sua scomparsa. In particolare, le domande convergono su tre settori: il ruolo svolto da B. Suchodolski a livello internazionale, il peso del suo pensiero nel contesto politico-sociale del suo paese, l'educazione degli adulti. La progettazione didattica si individua nell'approfondimento dell'autore citato. L'intervista è preceduta da una introduzione del curatore intesa a fornire notizie sulla figura del pedagogista polacco.

KEYWORDS

Bogdan Suchodolski, Education in Poland, Education of human values, Continuing education.

Bogdan Suchodolski, Educazione in Polonia, Formazione ai valori umani, Educazione permanente.

Introduzione

Questa intervista¹ è stata concessa dalla prof.ssa Irena Wojnar, professore ordinario in materie pedagogiche all'Università di Varsavia e membro del comitato Polska 2000 Plus nell'Accademia Polacca delle Scienze.

Dopo la laurea, la Wojnar ha continuato gli studi alla Sorbona di Parigi con borsa di studio e in altre università estere (Università Italiana per Stranieri di Perugia).

Laureata in filosofia, è stata per molti anni allieva di Bogdan Suchodolski (Snowiec, 27 dicembre 1903 – Konstancin, vicino a Varsavia, 2 ottobre 1992) dopo aver trascorso un lungo soggiorno a Parigi e dopo aver affrontato un percorso di studi umanistici che le ha aperto le porte agli studi classici e al mondo culturale polacco, europeo, internazionale.

* * *

Suchodolski aveva compiuto i suoi studi in gioventù a Cracovia e a Varsavia. Dopo l'occupazione nazista e la liberazione egli interruppe l'insegnamento clandestino e iniziò l'attività di professore ordinario a Varsavia. Grazie alla sua conoscenza delle lingue straniere poté stringere rapporti con colleghi e personalità in altri stati europei, diventare protagonista dei principali avvenimenti nel mondo della cultura e dell'educazione, accedere a una più ampia documentazione su cui basare la propria riflessione scientifica. Partecipò nel 1945 alle storiche riunioni dirette alla costituzione dell'Unesco, ebbe parte attiva nella fondazione dell'Istituto dell'Unesco per l'Educazione di Amburgo, collaborò con l'Istituto dell'Unesco di Pianificazione Educativa di Parigi.

Egli è stato sostanzialmente l'assertore di un progetto culturale che coniuga i valori umani e la scienza pedagogica.

Possiamo ricordare che fu fermo assertore della esigenza per gli europei di considerarsi eredi ed epigoni di una grande tradizione umanistica, tradizione costantemente minacciata dalla più svariate forme di violenza, intolleranza, fanatismi, nazionalismi che sono ogni giorno sotto gli occhi di tutti. Tra i fenomeni più sconcertanti della nostra epoca vi è sicuramente ogni attività riconducibile ai fondamentalismi, così come il consumismo, espressione di una tendenza che, se portata agli eccessi, può confondere l'individuo e allontanarlo dai valori fondamentali.

Fu, nel contempo, fiducioso in una partecipazione di tutti alla costruzione di una realtà diversa, condivisa, per l'attuazione di una comunità fondata sui più autentici valori dell'uomo. Si tratta di realizzare "l'uomo possibile", l'uomo che si misura con sé stesso per riconoscersi nell'arte, nella scienza, nella tecnologia, nel diritto e nella moralità. A quest'ultimo proposito era solito riferirsi alla necessità di una formazione morale dell'uomo moderno come uno tra i nuovi compiti dell'educazione.

Una formazione dell'uomo come quella indicata da Suchodolski assume tutti i caratteri di una pedagogia integrale.

La partecipazione di questo studioso all'Istituto Unesco di Amburgo per più

1 L'intervista è stata concessa da Irena Wojnar nel gennaio del 2014.

mandati, sia come collaboratore sia come consulente, gli ha di fatto dato una ulteriore possibilità di far valere concretamente il suo contributo sul piano internazionale, come si spiegherà tra breve. Si aggiunge qui, a titolo di inciso, che nel 1972 l'Istituto si è trasformato da semplice fondazione operante come centro internazionale per la collaborazione fra esperti di diversi paesi nel campo dell'educazione in apparato più ampio, dotato di più importanti prerogative e specializzato nell'educazione permanente, potendo così rafforzare la sua funzione di propulsore di scambi internazionali, e ha mantenuto invariato fino ad oggi il suo settore di competenza.

Dunque, una importante pubblicazione dello studioso è precisamente l'edizione francese del testo *Education permanente – en profondeur*, poiché del medesimo esistono traduzioni in altre lingue, ha visto la luce nel 1993 e di tale anno porta la data, in qualità di opera postuma del professore edita dall'Istituto Unesco di Amburgo.

1. Il ruolo svolto da B. Suchodolski a livello internazionale

F² – Quali cambiamenti sono intervenuti sulla situazione culturale e sul sistema educativo in Polonia dopo i fatti di Solidarno?

W – Si tratta di un tema che richiederebbe una lunga discussione, non faccio mai politica, non sono stata membro di alcun partito, nemmeno di Solidarno . In contrasto con gli ideali del socialismo etico la realtà in Polonia è divenuta capitalistica, soprattutto sotto il profilo della mentalità, cosa che si nota bene sul piano della cultura di massa e dell'educazione. Sono rimasta umanista e sto difendendo i valori umani, nel mio insegnamento come nelle mie pubblicazioni. Organizzo, nel comitato "Polska 2000 Plus" ("Polonia 2000 Plus"), conferenze e discussioni.

F – All'inaugurazione della sede Unesco di Amburgo si è atteso l'intervento e la partecipazione di B. Suchodolski per lungo tempo, poiché a lui si doveva l'organizzazione delle prime attività e la definizione delle funzioni di base di questo istituto.

Per quali motivi e con quali finalità il Suchodolski ha auspicato e prestato la sua opera in vista dell'apertura di una sede Unesco nella città tedesca? Si è infatti parlato di un decennio di lavori preparatori che hanno preceduto la fondazione di questa sede.

Certamente non va dimenticato che il S. ha partecipato, in quegli anni, anche alle attività svolte dall'Istituto di Pianificazione Educativa dell'Unesco con sede a Parigi.

W – La domanda non mi sembra del tutto esatta; il professor Suchodolski fu collaboratore dell'Istituto dell'Unesco per l'Educazione, fondato nel 1951. Il discorso inaugurale fu fatto da Maria Montesso-

2 La lettera F sta per Finazzi (intervistatore), la lettera W sta per Woinar (intervistata).

ri, ne possiedo il testo. Nel 1991 ebbe luogo la cerimonia per i quarant'anni dell'Istituto in Amburgo. In tale occasione ho accompagnato il professore e ho tutta la documentazione. Hanno invitato soltanto due personalità del mondo pedagogico internazionale: il professor Suchodolski e Paulo Freire. Questo Istituto fu creato dall'Unesco per promuovere l'educazione della popolazione tedesca dopo la guerra. Ho pubblicato un articolo in lingua polacca su questi problemi. L'Istituto esiste sempre e si è specializzato nell'educazione permanente. Ho partecipato anch'io a un progetto, Areas of Learning basic to Lifelong Education.

Il professor Suchodolski ha anche collaborato con l'Institut International de Planification de l'Éducation presso l'Unesco di Parigi, con Raymond Poignant e Michel Debeauvais.

2. Il peso di B. Suchodolski nel contesto politico-sociale del suo Paese

F – In che misura il pensiero di B. Suchodolski ha influenzato la cultura polacca e la politica scolastica?

W – Il professor Suchodolski scriveva molto, era animatore di diverse iniziative culturali ed educative, il suo apporto nella cultura polacca è enorme. Non solo ha scritto libri su temi diversi, educazione, filosofia, storia della scienza ecc., ma ha diretto una serie di pubblicazioni collettive, ad es. la *Biblioteca degli Autori Classici di Pedagogia*, diversi volumi collettanei, era redattore capo dell'*Enciclopedia Universale* in 13 volumi (1962-1970).

Era ammirato ma suscitava anche gelosia proprio in quanto personalità assolutamente eccezionale. Dopo la sua morte ho scritto nel suo necrologio: Il professore è stato un uomo grandioso, incompreso dalla mediocrità del suo ambiente.

Ho preparato in fretta un libro *Bogdan Suchodolski. Persona e pensiero* (presentato a Varsavia il 2 aprile 2014), con alcuni scritti del professore e saggi di colleghi. Ho illustrato e fatto conoscere più a fondo la figura del professore nell'Università di Varsavia e nel comitato Polska 2000 Plus, una carriera, la sua, talvolta segnata da momenti drammatici. Non posso dire di più in questa sede, ma, se si vuole, questi miei testi potrebbero essere tradotti. Voglio solo rievocare una poco conosciuta definizione proposta anni fa dal Professore: L'educazione è la formazione del destino umano nell'universo dei valori e della cultura.

F – A quale fascia di istruzione od ordine di scuole ha dato maggiore importanza B. Suchodolski?

W – Il professore scriveva molto sui problemi educativi in generale, ma anche sul piano pratico: abbiamo fatto una volta una conferenza, "Modello di polacco ben educato". La sua idea fondamentale era: capire il mondo, dirigere sé stessi. Sono numerosi i suoi testi su questi problemi. La formazione umana era intesa quale processo di sintesi: scuola-educazione permanente, "vita". Il libro *Educazione*

permanente in profondità lo testimonia bene.

F – Il fattore religioso secondo il S. è importante per il processo di formazione?

W – Non tanto, piuttosto, nel senso filosofico, la qualità umana.

F – I programmi scolastici vanno definiti prioritariamente o soltanto ad un livello sperimentale?

W – Questa è una domanda troppo di dettaglio. Il professore non fu mai amministratore dell'educazione, animava le iniziative di diversi specialisti quale membro di diversi comitati di esperti, in Polonia e all'estero: Amburgo, Parigi, ecc.

3. L'educazione degli adulti

F – L'educazione dell'adulto è sempre educazione permanente e in quali termini?

W – Come ho detto sopra, la formazione è un processo di tutta la vita umana, non si divide. L'educazione è autoformazione e la base per uno sviluppo completo, non un perfezionamento professionale purchessia.

F – Essendo stato S. collaboratore per un periodo di tempo di Sergej Hessen (come afferma Giustino Broccolini nell'opera Bogdan Suchodolski e il neomarxismo educativo, pag. 10) quali punti di contatto sono ipotizzabili tra le rispettive dottrine?

W – Sì, il professor Suchodolski ha ben conosciuto S. Hessen, ancora prima della guerra. Il suo primo insegnamento universitario, in qualità di giovane docente, fu dedicato al pensiero di Hessen. Erano amici sul piano personale e in sintonia su quello della pedagogia generale, umana e umanistica.

F – Parlare di formazione professionale oggi significa stabilire delle regole generali?

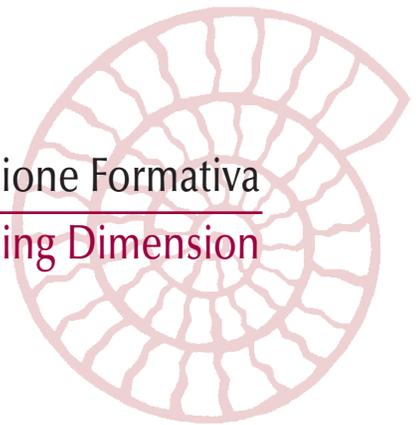
W – Non posso rispondere, il mondo contemporaneo domanda una formazione professionale diversa rispetto al passato. Secondo la mia opinione la formazione generale, immaginazione, creatività, spirito aperto e critico è necessario per tutti i soggetti, le professioni cambiano presto, la "qualità umana" rimane e facilita le diverse attività. Il professore ha presagito molte tendenze che si osservano attualmente. In un certo senso fu un profeta, basta leggere oggi il testo *Europa. Pericoli dell'integrazione*, e anche il libro *Labirinti della contemporaneità*.

Riferimenti bibliografici

- Broccolini, G. (1967). *Bogdan Suchodolski e il neomarxismo educativo*. Roma: Armando.
- Kupisiewicz, C., liwerski, B. (edited by) (2014). O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego. W 110. rocznic urodzin. Sosnowiec: Ofycina Wydawnicza *Humanitas*.
- Lengrand, P. (1973). *Introduzione all'educazione permanente*. Roma: Armando.
- Suchodolski, B. (1992). *Educazione permanente in profondità*. Padova: Alfasessanta.
- Suchodolski, B. (1971). *La scuola polacca*. Firenze: La Nuova Italia.
- Suchodolski, B. (1968). *Educazione nei paesi comunisti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Suchodolski, B. (1970). *La pedagogia socialista*. Firenze: La Nuova Italia.
- Suchodolski, B. (1965). *La pedagogia e le grandi correnti filosofiche. Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*. Roma: La Nuova Italia.
- Suchodolski, B. (1964). *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*. Roma: Armando.
- Wojnar, I. (2014). Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”. BOGDAN SUCHODOLSKI – OSOBA I MY L. Zbiór studiów pod redakcj Ireny Wojnar. Warszawa 2014.

Ripensare la Dimensione Formativa

Rethinking Training Dimension





Savoir-vivre. Sostenere una “buona scuola” che comprende la vita

Savoir-vivre. Supporting a “good school” that includes life

Francesco Paolo Calvaruso
Università degli Studi della Basilicata
fpcal@libero.it

ABSTRACT

The article is inspired by Law 107/2005 and from a recent paper by Edgar Morin. A school needs a really good change. The current situation is complex and the challenge resulting forces focus more on teaching the educational effort to learn to live. Form people and citizens also means focus on the key skill of learning to learn and to do this it is necessary that the disciplines to dialogue with more pleas on the “school of life and human understanding”. The National Guidelines are the indispensable context to not get lost in the sea of knowledge, but the prompts to handle the many life require attention. Teachers, therefore, have to be guides of genuine start to life, working on the construction of a bridge that makes a closer relationship and school environment. A new course for the school means, remembering Morin, playing the role of teacher as “orchestra conductor”. Learning to learn, then, as the horizon of the march, in which empathy (as a pedagogical and educational category) could benefit in paving new roads, for the good of the Country.

L'articolo trae spunto dalla L. 107/2005 e da un recente saggio di Edgar Morin. Una scuola davvero buona necessita di un cambiamento. L'attuale situazione è complesso e la sfida che ne deriva impone di orientare maggiormente lo sforzo educativo sull'insegnare a saper vivere. Formare persone e cittadini vuol dire anche puntare sulla competenza-chiave dell'imparare a imparare e per farlo occorre che le discipline dialoghino di più costituendosi in “scuola di vita e di comprensione umana”. Le Indicazioni nazionali sono il contesto indispensabile per non perdersi nel mare del sapere, ma le indicazioni per gestire la vita richiedono altrettante attenzioni. Gli insegnanti, pertanto, devono farsi guide di un autentico avviamento alla vita, lavorando alla costruzione di un ponte che ponga in un più stretta relazione scuola ed ambiente. Un nuovo corso per la scuola significa, ricordando Morin, interpretare il ruolo d'insegnante come “maestro d'orchestra”. Apprendere ad apprendere, quindi, come orizzonte di marcia, in cui l'empatia (come categoria pedagogica ed educativa) potrebbe giovare nello spianare nuove strade, per il bene del Paese.

KEYWORDS

Educating for/in/with complexity, Teaching how to live, Learning to learn, Empathy, Life.

Educare/formare alla/nella/con la complessità, Insegnare a saper vivere, Imparare ad imparare, Empatia, Vita.

Introduzione

La legge 13 Luglio 2015, n. 107 sulla “Buona Scuola” è stata votata alla Camera dei deputati con 277 “sì” e 173 “no”. Consultazioni *on-line*, proteste, scioperi, cortei, discussioni, incontri, dibattiti, frizioni d’ogni sorta hanno segnato l’iter assai tormentato di questa norma che dovrebbe, nelle intenzioni governative, rappresentare la svolta della scuola italiana. Far ri-partire quest’istituzione, in effetti, è ormai un’esigenza diffusamente avvertita. «L’unica strada – ha scritto il Presidente del Consiglio Matteo Renzi nel maggio 2015 in un’e-mail inviata al corpo docente – per riportare l’Italia a crescere è investire sulla scuola, sulla cultura, sull’educazione». L’istituzione-scuola ha il dovere di perseverare nelle proprie finalità e, con accorgimenti rispondenti ai tempi che attraversiamo, può (perché ne è in grado) andare *oltre*. Per farlo, pertanto, si rende indispensabile prendere sempre più coscienza circa la sensazione di “assedio” e di “solitudine” dell’individuo-cittadino globale (Bauman, 2006; 2010) e dello scenario complesso in cui siamo gettati ed abbracciare proposte dall’alto contenuto pedagogico come il testo *Insegnare a vivere* (Morin, 2015b) di cui ha di recente trattato uno degli intellettuali più profondi e lucidi nel tracciare i saperi atti a preparare “i futuri della scuola”. Educare è spingersi sino ai margini, svolgere una missione civile, guidare chi deve inerparsi su quel sentiero tortuoso che conduce all’edificazione della propria esistenza. La scuola sarà davvero buona se saprà pedagogicamente ri-generarsi anche attraverso una rinnovata azione educativa che fissi come punto cardine la difficile “arte della vita”: «La vita, se è vita umana – la vita di un essere dotato di volontà e libertà di scelta – non può *non* essere un’opera d’arte. Volontà e scelta lasciano la propria impronta sulla forma di vita, per quanto si tenti di negarne la presenza e/o di nascondere il potere attribuendo il ruolo di causa alla presunta pressione schiacciante di forze esterne che impongono l’“io devo” dove avrebbe dovuto esserci l’“io voglio” e restringono in tal modo il ventaglio delle scelte plausibili» (Bauman, 2008, p. 69).

1. La scuola dell’av-viamento: indicazioni per “imparare a vivere”

Lavorare in classe, specie in quelle in cui sono presenti alunni con bisogni educativi speciali, è il banco di prova, il laboratorio attivo che affina talune competenze disciplinari e metodologiche acquisite. La compresenza di persone con abilità diverse rende ogni singola lezione, in qualsiasi modalità svolta, un modo per ricalibrare contenuti, metodi e finalità necessari per affrontare ogni passo della messa in atto della programmazione. Al fondo di ogni intervento didattico, infatti, scorre inquieto lo scopo più alto di tutto l’insegnamento: quello di formare *persone e cittadini* che dovranno essere in grado, una volta fuori dal circuito scolastico, di fare la propria parte. Fra le competenze ormai ineludibili per un’autentica cittadinanza attiva, ha un rilievo di primaria importanza quella dell’*imparare ad imparare*, il che significa saper apprendere non solo da ciò che si è imparato ma allo stesso tempo dalle proprie esperienze di vita, come ci ricorda la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. Questa competenza-chiave assume, quindi, nel quadro di un’azione educativa quotidiana una rilevanza più che notevole, giacché i saperi s’incontrano e dialogano in modo sempre più serrato per costituirsi, sulla scorta dell’insegnamento moriniano (2000, pp. 46-50) in “scuola di vita e di comprensione umana”. «La società – come sostiene Mauro Ceruti (2010) – ha sempre meno bisogno di persone addestrate a eseguire compiti definiti e istruzioni predeterminate e ha sempre più di bisogno di persone in grado

di autoformarsi, di *apprendere ad apprendere*. [...]. Le discipline hanno un ruolo importante nel delimitare oggetti di ricerca e nel definire conoscenze e competenze che altrimenti sarebbero vaghe e volatili. Ma, nello stesso tempo, si deve evitare il rischio di un eccessivo irrigidimento dei confini disciplinari». È per questo che occorre educare i giovani all'acquisizione di quel "metodo/via" alla vita che possa renderli capaci di comprendere i nessi fra i saperi e, nel tempo, di realizzare autonomamente, ricordando Montaigne, quel "grande e glorioso capolavoro" che è "vivere come si deve". A scuola gli insegnanti hanno l'obbligo di far apprendere i contenuti delle discipline, ma dovrebbero porre altrettanta cura verso ciò che ormai è un imprescindibile impegno, ossia "insegnare a vivere" ai ragazzi e per la cui realizzazione «bisognerebbe introdurre nella preoccupazione pedagogica [appunto] il vivere bene, il "saper-vivere", "l'arte di vivere" e ciò diviene sempre più necessario nel degrado della qualità della vita sotto il regno del calcolo e della quantità» (Morin, 2015b, p. 21).

I giovani spesso appaiono, in una società che già alla fine degli anni '80 uno dei pedagogisti più acuti definiva "disorientata" (Brezinka, 1989), come disillusi e confusi; o peggio ancora «si sentono – come ebbe a dire Morin in occasione della presentazione al MIUR del documento *Cultura Scuola Persona* nel 2007 – persi, non trovano le ragioni dell'essere»¹. Una certa sensazione di vuoto, in sostanza, pare dilagare fra chi è ai primi passi del proprio "cammino di formazione" (Spadolini, Grasselli, Ansini, 2007). Le loro vite, dunque, avrebbero bisogno di qualche *indicazione* in più di quelle nazionali, necessiterebbero di coordinate di più ampio respiro e, forse, più concrete rispetto alle esigenze della quotidianità, per andare verso i giorni a venire senza il pericolo di doversi fermare per esaurimento scorte o perché di fatto sprovvisti di quelle "mappe di orientamento" indispensabili di cui parlava Erich Fromm. Non si tratta di tramutare *sic et simpliciter* i docenti in esperti in consulenza esistenziale (per cui esistono, tra l'altro, dei corsi professionalizzanti di matrice filosofica e/o educativa e/o psicologica) in grado di sopperire a serie mancanze "altre", ma di indurre in chiave pedagogica, dunque in modo critico e prospettico, chiunque si assuma la responsabilità dell'insegnamento a farsi guide/conoscitori del territorio educazione per gestire al meglio quel tratto di strada in comune che prepara alla vita autonoma. Strada, che resta e rappresenta «la metafora più espressiva della pedagogia e della educazione. Anzi, essa esprime la migliore pedagogia che pone al centro delle attenzioni il ragazzo nelle più significative richieste di aiuto. È una pedagogia ove il maestro scende dalla cattedra per farsi viandante "socius" dello studente» (Ferraruti, 2002, pp. 54-55). La scuola, dunque, come *av-viamento*.

2. Un ponte che sostiene la fiducia

All'interno delle questioni socio-culturali più preganti che i tempi odierni ci presentano, forte sorge il bisogno di puntare su quegli "ambienti di vita", intesi come spazi pedagogicamente segnati dal vivere quotidiano (Gennari, 1997), che ci consentono di creare un "ponte educativo" in grado di favorire il legame/passag-

1 Morin, E. (2015). "Gli errori ci fanno crescere". Morin e la sua scuola di vita. Tratto da http://www.repubblica.it/scuola/2015/06/30/news/_gli_errori_ci_fanno_crescere_morin_e_la_sua_scuola_di_vita-118016266/.

gio senza fratture fra il contesto in cui per anni è cresciuto e si è formato il ragazzo/alunno sino a quello in cui questi potrà mettere alla prova conoscenze e competenze, non solo disciplinari, acquisite nel raggio esperienziale e semantico della propria esistenza. Ambiente, quindi, come perimetro vitale ed ecologico, come raggio d'azione della persona, che si espande nella sua *humanitas*, si rapporta, lavora e con-vive, comprende ed accetta di "abitare la vita", di percorrerla fino in fondo con l'ausilio di una "testa ben fatta".

È ormai chiaro che un *nuovo corso* della nostra scuola non sia più rinviabile e che per intraprenderlo davvero si debba fare i conti, in via prioritaria, con un diverso modo di interpretare l'insegnamento. Trasmettere, seppur in tanti casi in modo eccellente, "solo" i contenuti delle singole discipline non è più sufficiente! «L'insegnante – sostiene Morin in un'intervista del 30 giugno 2015 apparsa sul sito del quotidiano "la Repubblica" ed intitolata *Gli errori che ci fanno crescere* – non deve più distribuire come priorità il sapere agli allievi, ma deve correggere, commentare, diventando una sorta di direttore d'orchestra, in un dialogo continuo». La tecnologia, nonostante i più aspetti positivi che la connotano, da sola non arreca i benefici auspicati; senza un'educazione alla comprensione posta alla base del principio formativo e che valorizzi l'azione educativa in presenza, pulsante, quella che promana da una visione pedagogica del corpo che non teme di avvalersi di gesti, sguardi, movimenti ed emozioni, orientata dunque ad "educare in tutti i sensi" (Gramelli, 2011), non incide, o meglio ancora non in-segna. Il filosofo francese della complessità, riprendendo la metafora musicale, aggiunge: «Malgrado tutte le comunicazioni attraverso video, Skype e altro, manca a Internet la presenza fisica, carnale, psichica, attiva, reattiva e retroattiva dell'educatore, non come ausiliario, ma come direttore d'orchestra che permetta di considerare, criticare, organizzare le conoscenze di Internet. [...] Chi altri se non il direttore d'orchestra potrebbe insegnare concretamente le trappole dell'errore, dell'illusione, della conoscenza riduttrice o mutilata, in un dialogo permanente con l'allievo? Chi altri potrebbe, se non nello scambio comprensivo, insegnare la comprensione umana? Chi altri potrebbe incitare concretamente, nell'incoraggiamento e nella stimolazione, ad affrontare le incertezze? Chi altri, nel suo umanesimo attivo, potrebbe incitare a essere umano?» (Morin, 2015, p. 104). L'insegnante, dunque, quale direttore d'un'orchestra (complessa, s'intende), che *sta in piedi*, direbbe Elias Canetti (1995, pp. 478-481), e la cui considerazione, agli occhi dei musicisti-allievi che ha intorno e del più ampio pubblico-società che ne osserva movimenti e scelte, insistendo nel parallelismo con gli studi musicologici, possa essere commisurata alla sua padronanza nel mestiere nel *con-tenere* gli orchestrali-allievi (nelle prove come nell'esecuzione) con l'energia sottile ma intensa dell'espressione del proprio volto, di dare la misura del tempo, di "batterlo" potremmo dire, di rappresentare con esperienza la pulsazione vitale di un ritmo che crea armonia (Cavallini, 1998). Un *maestro*, dunque, che nello spazio di una scintilla che infiamma sa tramutare la bacchetta da strumento di "correzione" in gesto di "direzione".

Dobbiamo ri-scoprire finalità e senso di marcia, ri-tornare a impossessarci della visione d'insieme del far davvero buona scuola, ma soprattutto insegnare a vivere ai più giovani, proprio perché «saper vivere, problema di ognuno e di tutti, è nel cuore del problema e della crisi dell'educazione» (Morin 2015, p. 47). *Primum vivere*, si potrebbe quindi chiosare. Vasta la mole di studi in tal senso; ma in questa note si intende principalmente attingere alle riflessioni avanzate da studiosi come Morin e Bauman. Le analisi di questi ed altri autori, pur provenendo da differenti ambiti disciplinari, si porgono a chiunque si occupi di questioni pedagogiche come degli "scatti fotografici" d'autore perfettamente fedeli al mo-

mento, dai quali poter criticamente trarre ispirazione per scavalcare rigide e stantie visioni volte ad un autolesionistico culto della stasi, della mera conservazione fine a se stessa. Si tratta di uomini che sanno «“andare a fondo” sia nella diagnosi/terapia sia nell’interpretazione»; voci autorevoli che «ci portano ad affrontare i grandi-problemi dell’educazione/formazione nell’Epoca Attuale, che sono tanti, urgenti e decisivi» (Cambi, 2007).

Porre in essere una buona educazione vuol dire insegnare a “conoscere la conoscenza”, accettare il rischio salutare dell’errore come passaggio/viatico che meglio prepara e per certi versi predispone alla possibilità di un’improvvisazione ispirata e risoltrice, alla risposta plastica all’inatteso, donare quell’indispensabile sentimento che consente «la trasmissione libera e spontanea dei valori spirituali» (Bertolini, 1996), ossia la *fiducia* nelle possibilità degli alunni di affinare le proprie specificità/capacità, concordi con chi scrive che «per gran parte della pedagogia di tutti i tempi ogni essere umano ha un talento da sviluppare, [da cui] ne segue che l’insegnamento da perseguire, a tutti i livelli di istruzione, è sempre di più quello di permettere all’alunno-studente di manifestare liberamente le proprie capacità» (Chistolini, 2001, p. 21). Agli insegnanti il serio compito di agevolare nei ragazzi il processo di conoscenza del nuovo nonché la scoperta e il potenziamento di quel particolare aspetto della loro personalità che *in nuce* è già in loro possesso e di cui sono portatori ed artefici.

3. Mutare rotta (con empatia)

Una rilettura analitico-critica e propositiva sugli snodi di quella che dovrà, in un modo o nell’altro, tramutarsi nella prassi di una buona scuola incentrata sul “canone pedagogico della complessità” di cui parla Franco Cambi (2009), deve, come auspica quest’ultimo in un suo intervento sul web dal titolo *Un’idea chiara di scuola per il XXI secolo*, essere democratica, formativa, complessa (appunto), efficiente e in grado di valutarsi e ri-progettarsi, sia dal punto di vista umano, cognitivo e professionale o meglio ancora, continua lo studioso toscano «pre-professionale, secondo aree di indirizzo in cui coltivare competenze e capacità di apprendere-ad-apprendere»².

Uno dei “metodi” possibili potrebbe essere quello dell’uso della categoria pedagogica ed educativa dell’*empatia* (Bellingreri, 2001). Ma, prima ancora di addentrarci su questa scia, è bene chiarire che l’empatia non è solamente una dote innata, bensì un atteggiamento pedagogicamente acquisibile ed attuabile. «Il dono, in breve, – chiarisce Bellingreri (2005, p. 21) – sarebbe soprattutto un compito ed essere empatici dovrebbe essere più importante che “avere l’empatia”». Si tratta, pertanto, di abbracciare la comprensione dell’altro restando se stessi, un andare incontro per ri-conoscersi reciprocamente. Lungi dallo sfociare in una sorta di “contagio emotivo” o “iper-identificazione con l’altro”, nell’evidenza di una diversità di ruoli, l’empatia potrebbe esser interpretata in chiave psico-pedagogica come “immedesimazione con l’esperienza altrui” o “comprensione emozionale” o ancora come assunzione di prospettiva. Dal punto di vista più squisi-

2 CAMBI, F. (2015). Un’idea chiara di scuola per il XXI secolo. Tratto da <<http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/07/Cambi.pdf>>.

tamente pedagogico, invece, l'empatia-intenzionale autentica è immedesimazione con l'altro come *altro da sé*, sentito e compreso nel modo di una cognizione emozionale (Bellingreri, 2001). Essa, ancora, in quanto categoria pedagogica, è un «atto motivato e consapevole di sé; gesto libero, segnato insieme dall'istanza veritativa e dall'istanza etica» (*ivi*) e schiude le porte alla possibilità di vivere una dimensione del "noi" di tipo comunitario (*ivi*). Essa sorge come «amplificazione dello stato emotivo dell'altro e riverbero di quest'ultimo nella propria intimità» (*ivi*). Da quest'angolazione prospettica possiamo desumere, quindi, che sul piano dell'insegnamento attingere pedagogicamente alla risorsa *empatia* vuol dire aggiungere quel *quid* che può rendere le relazioni umane in aula con ampia probabilità migliori. «La ragione principale – spiega il docente dell'Ateneo palermitano – risiede nel fatto che l'empatia è per se stessa atteggiamento educante [...]. In particolare, l'insegnante empatico è disposto a mettere tra parentesi pregiudizi, impressioni superficiali, stereotipi: è libero da un atteggiamento di tipo diagnostico o giudiziario; è pronto ad accogliere l'altro, col suo valore ma anche col suo piccolo o grande cumulo di problemi. Il comportamento empatico, come modo di essere e virtù personale, favorisce la crescita di alunni creativi, cooperativi e, a loro volta, empatici» (*ivi*).

Bisogna spingersi oltre la ripetizione, procedere al di là della trasmissione, sforzarsi di avvicinarsi all'altro per favorire le migliori condizioni del processo educativo. Per farlo vanno forzate le maglie del consueto e percorrere nuove strade: quelle di una comunicazione incentrata su di una parola autenticamente educante ed empatica, in grado di costituirsi come illuminazione dell'esistenza e che consente al contempo di cogliere la forma del reale nonché l'apertura del cuore, sia dell'educatore che dell'educando (Bellingreri, 2005, p. 231). C'è da cambiar rotta, in *tutt'altra* direzione.

4. Il "tormento salutare" per cui siamo in/un cammino

I "futuri della scuola" sono di là da venire. Essi sono aperti, ma al contempo custoditi nel solco di un'idea di educazione che è progettualità intenzionale e per la loro realizzazione, reclamano impegno, costanza e dedizione; giacché va oltre, disegna le tappe strategiche del successo in ogni campo, solamente chi non si arresta ritenendosi ormai colmo di senso ma, al contrario, inquietantemente cerca, persegue e raggiunge i suoi fini compiendo tutti i passi pre-fissati dal proprio "metodo-percorso/cammino" (Morin, 1983). Torna in mente una lezione del 1913 di uno dei pedagogisti più insigni del '900, quando ai maestri Triestini e Fiumani affermava che è nella coscienza che risiede il nostro "tormento salutare" (Lombardo-Radice, 1952, p. 50).

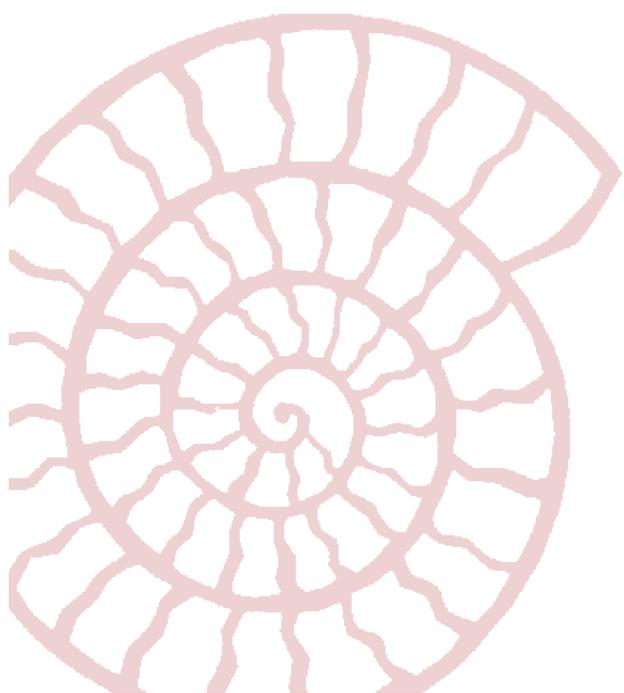
Conclusione

È ormai evidente che la comunità scientifico-pedagogica e gli operatori del settore educativo/formativo debbano superare la sclerosi dei metodi e degli ambienti di apprendimento, poiché solo un nuovo pensiero strategico può permettere di rinnovare un capitale formativo idoneo ad accompagnare la ricostruzione morale, sociale e produttiva di cui il Paese ha bisogno. Occorre rimettere in moto la Scuola, non più vissuta esclusivamente come servizio, bensì come "ambiente capacitante", per indirizzarla ad una sorta di ri-generazione della sua anima.

Per farlo non esistono conclusioni ai *futuri* possibili, ma solamente percorsi da intraprendere così da poter continuare a proclamare con Goethe e Nietzsche il nostro «sì alla vita e al mondo» (Hadot, 2009, pp. 145-162), persuasi del fatto che «ovunque si cammini, – scrive Duccio Demetrio (2005, p. 31) – il cammino sancisce la nostra appartenenza, pur breve, a un mondo che attende le nostre mediazioni e i nostri pochi versi. Per onorarlo nella sua apparente insipienza, persino nella bruttezza o nel suo esaltante splendore». Siamo in/un cammino, poiché l'andare, ovvero il camminare è sinonimo di vivere (Grün, 2002) e la nostra vita è un'opera d'arte semplicemente complessa, anzi: "errante".

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2008). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2010). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bellingreri, A. (2001). L'empatia come categoria pedagogica ed educativa. *Pedagogia e vita*, 5, 100-128.
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e pensiero.
- Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia*. Bologna: Zanichelli.
- Brezinka, W. (1989). *L'educazione in una società disorientata*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2007). Per una pedagogia "in grande": il modello e il ruolo. *Studi sulla formazione*, 1-2, 11-18.
- Cambi, F. (2009). *Sul canone della pedagogia occidentale*. Roma: Carocci.
- Canetti, E. (1995). *Massa e potere*. Milano: Adelphi.
- Cavallini, I. (1998). *Il direttore d'orchestra: Genesi e storia di un'arte*. Venezia: Marsilio.
- Ceruti, M. (2010). Educare alla complessità. *L'école valdôtaine*, 85, 14-15.
- Chistolini, S. (2001). *Comparazione e sperimentazione in pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (2005). *Filosofia del camminare: Esercizi di meditazione mediterranea*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferracuti, M. (2002). *Amarcord pedagogico: Incontri e frammenti*. Padova: Cleup.
- Fromm, E. (1994). *Fuga dalla libertà*. Milano: Mondadori.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Grün, A. (2002). *In cammino: Una teologia del peregrinare*. Padova: Edizioni Messaggero di Sant'Antonio.
- Hadot, P. (2009). *Ricordati di vivere: Goethe e la tradizione degli esercizi spirituali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lombardo-Radice, G. (1952). *Educazione e diseducazione*. Firenze: Marzocco.
- Morin, E. (1977/1983). *La méthode I. La Nature de la Nature*. Paris: Le Seuil. trad. it. parz. *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2011). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015a). Gli errori ci fanno crescere. *Morin e la sua scuola di vita*. http://www.repubblica.it/scuola/2015/06/30/news/_gli_errori_ci_fanno_crescere_morin_e_la_sua_scuola_di_vita-118016266/. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- Morin, E. (2015b). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Spadolini, B. Grasselli, B. Ansini, L. (2007). *La funzione educativa del cammino*. Armando: Roma.





Inclusione ed alta formazione: un futuro fiorente?

Inclusion and higher education: a flourishing future?

Rosa Bellacicco
Università degli Studi di Torino
rosa.bellacicco@unito.it

ABSTRACT

The challenges university faces nowadays are manifold. One of these is encouraging the processes of social inclusion, in a perspective of lifelong learning for all and of openness of the weak as well. Undoubtedly, in the last decade, applications from students with disability in Italian and foreign universities have risen steadily. However, this access presents problematic areas and often it does not turn out in an active participation of the most vulnerable ones, an issue which should not be underestimated. For these reasons, this PhD research, still in progress, aims to explore, through the use of a new methodological procedure starting from the Capability Approach, capabilities of students with disabilities to learn and to live inclusive experiences in the academic context, represented in particular by the University of Turin. The purpose is to provide for upgrading practices and services offered by the University, in order to strengthen the agency of such students and to support the link between their time at university and their independent living.

Le sfide che si propongono all'università nel nostro secolo sono molteplici. Tra queste l'alta formazione è chiamata a promuovere con forza i processi di inclusione sociale, in una prospettiva di lifelong learning per tutti e di apertura anche alle fasce più deboli. Indubbiamente, nell'ultimo decennio, il numero di studenti con disabilità iscritti nelle università italiane e straniere è costantemente aumentato; tuttavia, non può esser trascurato il fatto che tale inserimento presenta delle criticità e non sempre si traduce in una partecipazione attiva dei soggetti più fragili. Per tali motivi, la presente ricerca di dottorato, ancora in progress, si propone di esplorare, mediante l'impiego di una nuova procedura di indagine basata sul Capability Approach, le opportunità degli studenti con disabilità di apprendere e di vivere esperienze inclusive nel contesto accademico, rappresentato nello specifico dall'Università degli Studi di Torino. Si intende così provvedere a riqualificare prassi operative e servizi offerti dall'Ateneo, con l'obiettivo di rafforzare l'agency di tali studenti e di sostenere il raccordo tra il loro iter formativo ed il loro progetto di vita indipendente.

KEYWORDS

Higher education, disability, inclusion, Capability Approach, Structured focus group discussions.
Alta formazione, Disabilità, Inclusione, Capability Approach, Focus group strutturati.

Introduzione

Nell'attuale società della conoscenza, un ruolo centrale è giocato dall'alta formazione, che viene a tutti gli effetti identificata sia quale risorsa per l'acquisizione dei più alti livelli di qualificazione scientifica e professionale, connessi a innovazione e competitività, sia come fattore imprescindibile a sostegno dell'inclusione, della coesione sociale e della cittadinanza attiva.

In questo *framework*, una delle priorità diviene quella di implementare azioni di supporto all'apprendimento permanente per tutti, al fine di garantire pari opportunità e di favorire l'affermazione anche delle fasce più deboli, le quali, fino a un decennio fa, risultavano invisibili nell'ultimo segmento dell'*iter* formativo, con inevitabili e profonde conseguenze. Numerosi studi dimostrano, infatti, che il mancato accesso all'istruzione superiore o il *drop out* precoce degli studi espongono le persone – ancor più se con disabilità – ad un rischio elevato di disoccupazione, nonché a povertà, stigmatizzazione e discriminazione (OECD, 2011).

L'alta formazione è dunque chiamata ad agire quale dispositivo funzionale all'ampliamento delle capacità di tutti gli individui, implementando in particolare “[...] misure destinate alla maggiore partecipazione dei gruppi sotto-rappresentati” (Comunicato di Bucarest, 2012, p. 7) e recuperando il suo impegno volto non solo a rispondere a istanze economico-produttivistiche, ma anche a ridurre le disuguaglianze e a far crescere il *well-being* e le libertà delle componenti più vulnerabili della società (Walker & McLean, 2013).

Detto in altri termini, il fatto che le istituzioni di istruzione superiore non possano più esimersi dall'affrontare la sfida della disabilità significa porre al centro dell'orizzonte politico e sociale delle nuove generazioni “[...] l'inclusione del diverso, l'esercizio dell'empatia e l'attenzione all'equità come assi caratterizzanti un nuovo welfare attivo e responsabile” (Alessandrini, 2014, p. 14), o meglio un “welfare delle capacitazioni” che consenta a tutti di agire il proprio diritto di apprendere (Margiotta, 2012).

1. Gli studenti con disabilità nelle università italiane

I processi che stanno riconfigurando le politiche e i contesti formativi universitari costituiscono lo scenario all'interno del quale gli atenei, nazionali ed internazionali, hanno compiuto notevoli progressi nell'accoglienza e nel riconoscimento della diversità, tant'è che la presenza delle persone con fragilità nelle istituzioni di istruzione superiore, ad oggi, è un dato strutturale e tangibile.

Focalizzandoci sull'esperienza italiana, può esser utile riflettere su alcune statistiche. Nell'A.A. 2012/2013, gli studenti con invalidità pari o superiore al 66% iscritti alle università nazionali sono arrivati ad essere 13068¹. La popolazione studentesca con disabilità è, quindi, quasi triplicata a partire dall'A.A. 2000/2001, quando comprendeva 5406 soggetti. Tali dati vanno altresì interpretati, come indicato nel XVI Rapporto sui laureati di AlmaLaurea (2014), alla luce di un calo generale delle immatricolazioni, che fra il 2003 (anno del massimo storico di 338mila) e il 2012 (con 270 mila) è stato del 20%.

1 Fonte: Ufficio di Statistica del MIUR.

In virtù delle sollecitazioni giunte da disposizioni normative specifiche (Legge n. 17/99)², gli atenei hanno risposto all'incremento degli accessi degli individui con deficit predisponendo una serie di interventi integrati a supporto della loro frequenza e del loro successo formativo e hanno istituito la figura del Delegato del Rettore per la Disabilità con funzioni di coordinamento, sostegno e monitoraggio di tutte le attività relative all'inclusione.

Ciò non di meno, la letteratura italiana ha poco documentato lo sviluppo di tali esperienze e, allo stato attuale, sembrano convivere, accanto a prassi eccellenti e a progetti innovativi, alcune criticità, che rimandano alla presenza degli studenti con disabilità quale fattore ancora emergenziale e distante dal cambiare le fondamenta del contesto accademico (Pavone, 2014).

La questione rimane infatti aperta su più fronti, per cui "lo studente universitario disabile rischia molto più facilmente di essere emarginato sia dal punto di vista del curriculum di studio sia dal punto di vista dell'integrazione sociale nell'ambiente studentesco" (Muttini & Marchisio, 2005, p. 233). Inoltre, secondo Paribuono (2013), il fatto che le persone appartenenti alle categorie più deboli possano incontrare negli atenei ostacoli di duplice natura, sia personali (gravità del deficit, problematiche psicologiche, dinamiche iperprotettive del contesto familiare, etc.) che oggettivi (scarsa fruibilità delle strutture, inadeguata preparazione dei docenti, etc.), può aprire ad altri nodi critici, quali ritardi nei percorsi accademici, nonché difficoltà a proseguire gli studi nella formazione di terzo livello e a collocarsi professionalmente.

Si riscontra dunque la necessità di ricercare un nuovo orizzonte di senso, che non solo sostenga l'inserimento dei soggetti con disabilità nell'alta formazione, ma che rinforzi, altresì, una loro attiva partecipazione al percorso accademico, collocando quest'ultimo all'interno di "un processo più ampio, qual è il progetto di vita di ciascuno" (Fornasa, 2013, p. 118). Occorre ridare anche agli studenti più vulnerabili l'opportunità di realizzare le proprie libertà e di concretizzare sogni ed ambizioni.

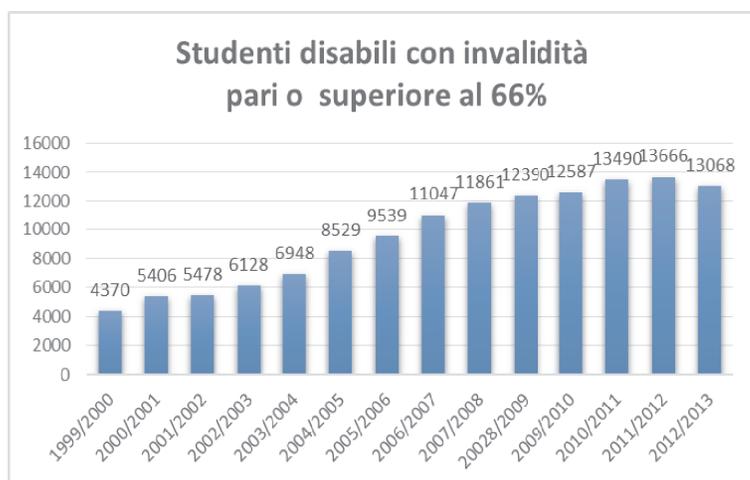


Fig. 1- Studenti con disabilità iscritti negli atenei italiani (Fonte: MIUR)

2 Legge 28 gennaio 1999, n. 17, *Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

2. La ricerca: domande e obiettivi

La ricerca di dottorato, oggetto di questo articolo, prende le mosse dallo sfondo integratore appena presentato. Contesto dell'indagine è l'Università degli Studi di Torino (UniTo) e, in maniera precipua, il Servizio Disabilità/DSA dell'Ateneo, in raccordo con i Dipartimenti e con gli altri servizi coinvolti. Nell'A.A. 2012/2013 gli studenti iscritti con invalidità pari o superiore al 66% sono stati 586³.

L'inchiesta vuole rispondere alle seguenti domande:

- quali sono le dimensioni, relative al diritto allo studio e alla socializzazione in ambito universitario, prioritarie per il benessere degli studenti con disabilità dell'UniTo e per la loro partecipazione attiva al percorso accademico?
- qual è il *set* di *capabilities* (capacità)⁴ percepito dagli studenti con disabilità nelle dimensioni da loro ritenute di valore in università?
- in che modo questo *set* di *capabilities* favorisce/ostacola la costruzione di un progetto di vita indipendente?
- in che modo è possibile migliorare il sistema dei servizi e le pratiche di sostegno offerti dall'UniTo al fine di espandere il *set* di *capabilities* degli studenti con disabilità?
- Obiettivi della ricerca sono dunque:
- individuare e descrivere le dimensioni del benessere rilevanti per gli studenti con disabilità dell'UniTo, con riferimento al loro percorso accademico;
- individuare un ordine di importanza (*ranking*) fra tali dimensioni per la frequenza universitaria;
- individuare il *set* delle *capabilities* percepite dagli studenti con disabilità in ciascuna dimensione;
- descrivere come il sistema dei servizi e le pratiche di sostegno offerti dall'Ateneo di Torino ampliano o riducono il *set* delle *capabilities* degli studenti con disabilità;
- individuare le migliori pratiche da implementare.

Precisiamo che quest'ultimo obiettivo verrà raggiunto anche mediante un confronto con l'Università degli Studi di Padova (Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia Applicata), che sta conducendo uno studio analogo al suo interno e con il quale verrà condivisa parte della ricerca sul campo.

3. Il quadro teorico di riferimento

Per quanto attiene al paradigma teorico, come si evince dalle domande di ricerca, l'indagine fa riferimento al *Capability Approach* di Amartya Sen (2000)⁵, in particolare nella sua applicazione alla disabilità (Biggeri & Bellanca, 2010; Mitra, 2006; Terzi, 2005).

3 Fonte: Direzione Didattica e Servizi agli Studenti di UniTo.

4 In questo articolo, "*capabilities*" verrà anche tradotto con il termine "capacitazioni" che, più ampiamente rispetto a "capacità", indica la trasposizione delle potenzialità in azione.

5 Amartya Sen ha formulato il *Capability Approach* in numerosi scritti, tra i quali abbiamo citato solo uno dei suoi volumi più noti.

Ricordiamo brevemente che, a partire dalla considerazione per cui la diversità è una delle caratteristiche fondamentali dell'umanità, l'approccio seniano focalizza la sua attenzione sulle libertà, intese come opportunità di scelta e come possibilità (*capability*) "di essere e di fare" (*beings and doings*) ciò che il soggetto ritiene dotato di valore e rilevante per sé (*functionings*), al fine di conseguire una "vita fiorente" (*flourishing life*).

Per quanto concerne la disabilità, il *Capability Approach* risulta un approccio molto promettente, poiché permette il superamento della dualità tra il modello medico-individuale ed il modello sociale, teorizzando la disabilità come relazionale, con riguardo sia alle menomazioni che alle istituzioni sociali. Di più, l'approccio delle capacità fornisce una cornice egualitaria e di giustizia nella quale la disabilità è misurata sulla base del modello distributivo delle capacità (Terzi, 2005).

La condizione di chi presenta una minorazione viene così ad essere definita "come intreccio tra un percorso che, generando una vulnerabilità personale, limita il proprio *capability set* ed un percorso di adattamento creativo, in termini di nuove abilità, opportunità e potenzialità" (Biggeri & Bellanca, 2010, p. 54).

Ai fini della nostra ricerca, se la disabilità può implicare una limitazione di *capability* prioritarie al raggiungimento dei *functionings* cui il soggetto assegna valore, è evidente che sia necessario esplorare il *set* di capacitazioni degli studenti con disabilità dell'Ateneo di Torino e valutare l'impatto della menomazione su queste libertà, nell'interazione con il contesto accademico.

La progettazione di ambienti adeguati e l'offerta di risorse specifiche di supporto (quali mediatori personali, economici o tecnologici)⁶ rientrano, infatti, secondo l'approccio di Sen, in una questione di giustizia, dal momento che ciò dovrebbe permettere il raggiungimento dell'uguaglianza delle possibilità e del benessere da parte dei soggetti più vulnerabili.

4. Il quadro metodologico

L'assunzione del *Capability Approach* quale paradigma teorico implica che anche la raccolta dei dati debba basarsi su tale approccio. Tuttavia, la resa operativa di quest'ultimo presenta numerose criticità e tuttora persiste una relativa mancanza di strumenti disponibili (Mitra, 2006). Per tale motivo, nella presente ricerca è stata utilizzata una delle poche procedure ad oggi fruibili, basata su *structured focus group discussions*, che consente, nel suo porsi come complementare (e non sostitutiva) ai metodi standard, la valutazione di un nuovo spazio informativo, quello dei *beings and doings* potenziali, che è necessario esaminare se si adotta l'approccio seniano (Biggeri & Ferrannini, 2014).

I nodi centrali di tale procedura possono essere individuati nel processo partecipativo –per cui il coinvolgimento dei principali *stakeholders* nella definizione delle *capability* ritenute di valore è imprescindibile (Sen, 2000) – e nel riferimento a concetti innovativi all'interno del *Capability Approach*, quali le "*P-capabilities*" e lo "spettatore esterno (quasi imparziale)" (Sen, 2006). Le *P-capabilities* corrispondono alle *capability* intese come potenzialità o occasioni immaginate o prospettiche (Biggeri & Bellanca, 2010), mentre il dispositivo dello "spettatore

6 I Servizi Disabilità/DSA degli atenei offrono agli studenti con disabilità varie tipologie di supporti in termini di tutorato, nonché di sussidi tecnologici e didattici.

esterno (quasi) imparziale” permette di superare il problema delle preferenze adattive, ovvero l’adeguamento all’ambiente e alle condizioni di vita da parte dei soggetti, che potrebbero, per tali motivi, non riconoscere come desiderabili potenziali funzionamenti e opportunità ed esser così limitati nella capacità di rappresentare in modo attendibile il loro benessere (Biggeri & Ferrannini, 2014)⁷.

Sul piano operativo, in accordo con tale procedura, si è scelto di articolare la rilevazione dei dati in tre fasi. Verranno dapprima reperite statistiche relative agli studenti con disabilità di UniTO, alla loro carriera accademica e ai percorsi formativi *post-lauream*. Si procederà poi con la conduzione di interviste semistrukturate a testimoni privilegiati, quali docenti (in particolare i Referenti per la Disabilità di Dipartimento) e membri del personale tecnico-amministrativo afferenti ai diversi servizi interessati (tra cui lo staff del Servizio Disabilità/DSA). Verranno infine coinvolti gli studenti con deficit (selezionati con un campionamento a scelta ragionata e, quindi, eterogenei per tipologia di disabilità, anno di corso e Dipartimento di afferenza), mediante la partecipazione a due livelli di *focus group* strutturati.

In tali *focus group*, così come previsto dalla procedura adottata, si procederà con l’individuazione delle dimensioni ritenute prioritarie in UniTO da parte dei soggetti più vulnerabili. Secondo Sen (2000), infatti, la selezione delle *capabilities* di valore deve essere il risultato di un processo democratico basato su pubbliche votazioni e su dibattiti aperti tra gli *stakeholders* e non una lista predeterminata dai ricercatori⁸.

Verrà poi definito, in maniera strutturata per ogni gruppo, il livello di *capabilities* da essi percepito in ciascuna delle dimensioni scelte, valutando, nell’interazione con il contesto accademico e con i servizi offerti, l’innalzamento (o meno) di tali capacitazioni e, quindi, il grado di libertà degli studenti di realizzare ciò che ritengono importante per la propria frequenza universitaria e per il proprio progetto di vita.

Conclusioni

L’indagine è esplorativa ed è funzionale, di fatto, al miglioramento delle iniziative di supporto alla popolazione studentesca più fragile e alla diffusione di buone pratiche in università.

In particolare, i benefici del progetto di ricerca possono essere ascritti allo sviluppo pieno delle potenzialità degli studenti appartenenti alle fasce deboli, mediante l’implementazione di interventi personalizzati, inclusivi ed orientati alla costruzione di “cittadinanza attiva per e attraverso il progetto di vita” (Canevaro, 2006, p. 118).

Ancora, tra i risultati attesi possiamo menzionare la qualificazione dell’offerta formativa e delle prassi didattiche, tecniche e organizzative universitarie, non-

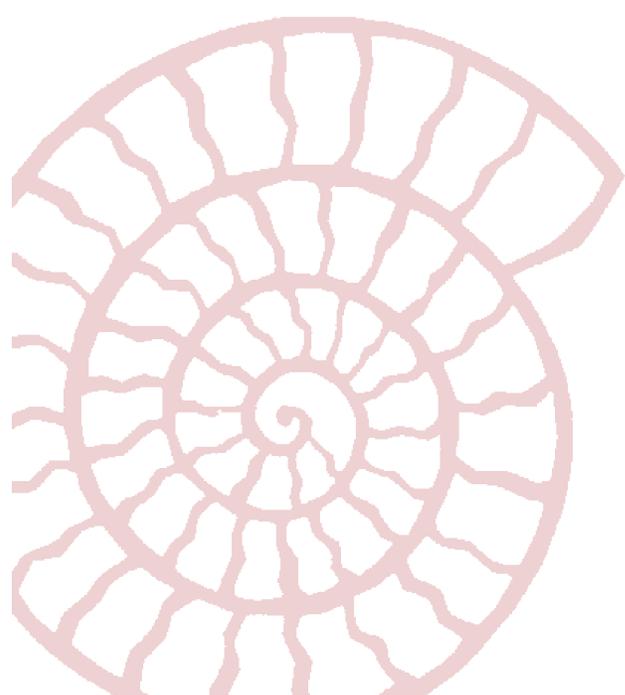
- 7 Concretamente, ciò si traduce nell’utilizzo di alcuni accorgimenti che consentano di ridurre la personalizzazione delle opinioni dei partecipanti e/o nell’introduzione di un gruppo di controllo, che possa esplicitare un differente punto di vista (Biggeri & Ferrannini, 2014).
- 8 Su questo aspetto il pensiero di Sen si discosta da quello di Nussbaum (2010), che invece ha elaborato una vera e propria tassonomia di capacità.

ché la sensibilizzazione dei docenti, degli studenti in generale e del personale tecnico-amministrativo dell'Ateneo di Torino.

La sfida che si propone questa indagine non è, dunque, monolitica: essa attiene, infatti, non solo al sostegno all'apprendimento dei soggetti con disabilità universitari, ma anche, più ampiamente, alla costruzione di un "contesto capacitante", che traduca l'accesso di tali individui nell'alta formazione in aumento delle loro possibilità di partecipazione attiva, di occupabilità e, quindi, in maggiori libertà di scegliere la vite che desiderano vivere.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). L'approccio alle capacitazioni. Una teoria pedagogica? Introduzione al volume. In G. Alessandrini (A cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 9-14). Milano: Franco Angeli.
- AlmaLaurea. (2014). *XVI Indagine AlmaLaurea sul profilo dei laureati*. Consorzio Interuniversitario ALMALAUREA. Disponibile in: <https://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2013/volume> [3 dicembre 2014].
- Biggeri, M., & Bellanca, N. (A cura di). (2010). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità*. Napoli: Liguori.
- Biggeri, M., & Ferrannini, A. (2014). Opportunity Gap Analysis: procedures and methods for applying the Capability Approach in development initiatives. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(1), 60-78.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- European Higher Education Area. (2012). *Realizzare al meglio il nostro potenziale: consolidare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Comunicato di Bucarest*. Disponibile in: http://www.indire.it/lucasbas/lookmyweb/templates/up_files/Bologna_promoters/Bucharest%202012/Traduzione_comunicato.pdf [9 novembre 2014].
- Fornasa, W. (2013). Università e "condizione" disabile. In M. D'Amico & G. Arconzo (A cura di), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992* (pp. 116-121). Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni & U. Margiotta, *Longlife/longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione* (pp. 125-157). Milano: Bruno Mondadori.
- Mitra, S. (2006). The capability approach and disability. *Journal of disability policy studies*, 16(4), 236-247.
- Muttini, C., & Marchisio, C. (2005). La qualità della didattica universitaria nei confronti del disabile. In C. Coggi (A cura di), *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari* (pp. 231-248). Lecce: Pensa Multimedia.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- OECD. (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment: education and training policy*. Paris: OECD. Disponibile in: <http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/9111011e.pdf> [9 novembre 2014].
- Pavone, M. (2014). Editoriale. Studenti con disabilità all'università: un cantiere in evoluzione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(4), 317-320.
- Paribueno, C. (2013). Laureati con disabilità e inserimento lavorativo. Esperienze e prospettive. In P. Valerio, M. Striano & S. Oliverio (A cura di), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva* (pp. 315-322). Napoli: Liguori.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A.K. (2006). What do we want from a theory of justice?. *The Journal of Philosophy*, 103(5), 215-238.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: the capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459.
- Walker, M., & McLean, M. (2013). *Professional education, capabilities and contributions to the public good. The role of universities in promoting human development*. New York: Routledge.





La Città in quanto “Posto”: verso una concezione olistica della cittadinanza City as a “Place”: towards a holistic citizenship

Eva Gugu
Università degli Studi di Trento
Eva.Gugu@unitn.itt

ABSTRACT

The citizenship concept in its transformation has been studied widely, in order to respond to the need of new economic growth and to meet the challenges of the globalization process. Taking into account the current debate about the necessary skills for this process, we consider the function of the City, also recognized by the United Nations as “centres of civilization, generating economic development and social, cultural, spiritual and scientific advancement”, by following an historical perspective related to human life and by examining its being a “place”, a multidimensional context with an educational function cosmically harmonized. In conclusion, we affirm the necessity of considering citizenship holistically in the context of the city-place with educational function, in order to respond to the historical moment’s demand.

La trasformazione del concetto di cittadinanza è stata studiata ampiamente nel suo processo trasformativo, nel bisogno di crescita economica nuova e delle sfide imposte dal processo di globalizzazione. Tenendo presente il dibattito sulle competenze necessarie a questo processo e seguendo varie prospettive (soprattutto quella storica) consideriamo la funzione della Città, prendendo in considerazione vari suoi aspetti: il suo cambiamento lungo la storia; la sua relazione alla vita dell’uomo, che si esprime nel riconoscimento da parte delle Nazioni Unite come “centro di civilizzazione, generante sviluppo economico e sociale, progresso culturale, spirituale e scientifico”; il suo essere “Posto”, contesto multidimensionale, considerato anche dal punto di vista linguistico, con funzione educativa, in prospettiva anche cosmica. Concludiamo affermando che la considerazione della prospettiva necessaria di un concetto olistico di cittadinanza, nel contesto di città-posto educativo, sia la migliore guida per compiere ciò che i tempi richiedono e confermano.

KEYWORDS

City, Place, Citizenship, Holistic, Skills.
Città, Posto, Cittadinanza, Olistico, Competenze.

1. Introduzione

In un mondo sempre più interdipendente socioeconomicamente, nell'espansione propria del processo (orizzontale) di globalizzazione, sorge l'esigenza di indirizzare l'attenzione sopra alcune questioni riguardanti il senso stesso del lavorare per costruire e per prepararsi a tal fine, considerandosi strumenti. Assumendo questa condizione, ci si potrebbe chiedere qual è il miglior contributo che personalmente si potrebbe offrire e per quale fine/scopo, tenendo conto che, in questo contesto, l'espansione è funzionale alla crescita e la crescita implica sempre un processo di sviluppo delle proprie capacità – possibilità, un diventare conseguente all'azione coerentemente progressiva, finalizzata al meglio¹. In altre parole, considerando anche la propensione verso una sempre più elevata interconnessione globale, nelle condizioni trasformative di una serie di fattori che toccano la totalità della vita umana (Benhabib, 2007), ci si chiede quale potrebbe essere il contributo più appropriato per sorreggere questa costruzione al meglio.

Più dettagliatamente, nella stessa direzione ci indirizza anche la Strategia *Europa 2020*, che si concentra nel creare opportunità di crescita focalizzandosi su cinque target riguardanti le aree dell'impiego, innovazione, educazione, riduzione della povertà e clima/energia. Considerando il contesto economico e sociale attuale, si tenta di capire come poter dotare, sostenere i cittadini Europei (e non solo), nell'acquisizione delle competenze necessarie per far fronte alle sfide che incontrano nelle loro vite in trasformazione attraversando tali processi. Per quanto riguarda il concetto di competenza in questo contesto ci riferiamo alla modalità di utilizzo nei documenti punto di partenza del nostro lavoro, consapevoli della diversità di considerazioni in ambito educativo. Una cosa la dobbiamo specificare, però: esso non va inteso nel senso di obblighi o mansioni derivanti da un'incarico lavorativo come stabilito da un'organigramma. Certo è, però, che avere la competenza di poter ricoprire le competenze assegnate, rientra nelle nostre riflessioni, specialmente in un'ottica di crescita economica implicante qualità, che è sempre crescita e maturazione, anche di competenze in un determinato lavoro).

Punto di partenza della nostra riflessione è stata la Comunicazione della Commissione Europea *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* del 20.11.2012², la quale si colloca all'interno della suddetta strategia. Tale documento riconferma quanto affermato in COM (2009) 640 final "Key competences for a changing world" offrendo ulteriori spunti di riflessione su come poter ripensare l'educazione e la formazione a diversi livelli tenendo conto delle diversità di possibilità, di capacità e di culture degli Stati Membri dell'Unione Europea e dei loro cittadini (e non solo). Il tutto, al fine di meglio rispondere alle nuove sfide che la crescita economica impone, incluso lo scopo di autorealizzarsi.

Tenendo presente questo e trattandosi comunque di competenze acquisite o da acquisire in contesti (< *cum tessere*) differenti, basati già nella diversità esperienziale data dai posti, le domande nella nostra riflessione sono:

1 <http://www.etymonline.com/index.php>, lemmi "to be, to become, development (inclu-
dendo to develop e il suffisso -ment). Ultima consultazione: 18/04/2014.

2 [COM (2012) 669 final].

- a) *Date le condizioni, come potremmo definire oggi la Città?*
- b) *Come potrebbe essere considerata la Città in quanto “posto”?*
- c) *Come si trasforma, conseguentemente, l’essere cittadini, la cittadinanza?*

La consapevolezza di quanto diverse possano essere le prospettive da cui è possibile considerare tali questioni indurrebbe a molta prudenza nelle affermazioni. Avendo, però, a che fare con interdipendenze, interconnessioni (e conseguentemente, relazioni), con contesti e città e posti, con competenze per vivere e sostenere un’estensione, ci induce a ricorrere ad una prospettiva storica che propenda al futuro, sviluppando (nel senso etimologico del termine) quella capacità unica propria dello slancio vitale a saper cogliere le migliori condizioni per la vita, confermando se stesso per poter diventare³.

Per questo, abbiamo cercato di seguire una linea di pensiero sorretta da fonti di vario genere, che comunque tengono conto di quanta verità ci sia nella storia della formazione delle parole e nella estensione e profondità del loro significato. Esse (le risorse utilizzate) sono state prodotte sia da ambienti accademici (e comunque istituzionali), che culturali, tutti contribuendo alla creazione di contesti possibili per una crescita proficua risultante da una conoscenza scientifica sincera, così come intesa nei documenti dell’U.E. riguardanti tali aspetti.

Pertanto, oltre a questa parte introduttiva ed alle indispensabili conclusioni, il nostro lavoro comprende ulteriori tre parti, ciascuna delle quali cerca di rispondere alle domande sopra menzionate.

A tal fine, ripercorriamo la storia di ciò che è stata denominata “città”, considerandone vari aspetti, rilevanti anche oggi e ripresi nelle politiche educative facendo sì che possa ancora essere considerata un “posto” e contesto educativo, anche attraverso la sua organizzazione spaziale e territoriale. Date le precedenti, in seguito, consideriamo come si trasforma l’essere cittadini, tenendo presente anche le competenze menzionate, di cui si parlerà più in dettaglio nella terza parte.

Il corso delle considerazioni ci obbliga ad un’ottica interdisciplinare, fin dove è possibile, nonché di diversità linguistica, per cercare di cogliere sia sfumature della stessa parola, che eventuali nuovi significati.

2. La Città: Storia al futuro

Riferendoci a quanto affermato nell’*Introduzione*, le riflessioni riguardo al senso della Città nel contesto attuale globale, tendente alla mobilità ed alla trasformazione continua, potrebbero sembrare non strettamente necessarie. Territori sempre in espansione e rispettive economie, relazioni e collegamenti (anche tra città) al fine di facilitare gli scambi di produzione potrebbero risultare sufficienti affinché tale nozione non venga più considerata.

Perché, allora, ci si può ulteriormente chiedere, si parla ancora di “cittadinanza”, “*citizenship*”, seppure utilizzando aggettivi vari? Perché sono necessari modi d’essere, o, dall’altra parte, gruppi di persone che siano promotori di azione comune? Cosa c’è dentro questa radice accomunante le parole, rendendo inte-

3 Cfr. <http://www.etymonline.com/index.php>. (Lemmi: *be, become*, (includendo il prefisso *be-*). Ultima consultazione: 17.04.2014).

ressante la considerazione di questi “nuclei” di vita umana formati in precise posizioni geografiche e condizioni storiche, per potere in seguito, proseguire e svilupparsi nel tempo?

Per rispondere a queste domande, semplici forse, ma non scontate, sarebbe giusto partire dalla connessione della città con il posto/posizione geografica (generalmente relazionata all’acqua) in cui essa nasce e si stabilisce, mettendo in atto una serie di azioni e strategie di vita, crescita e sviluppo. A titolo d’esempio, riportiamo una breve citazione di un frammento di Pirandello, riportato da Camilleri (2000), nel quale viene descritta la nascita di Porto Empedocle (“Nisia”): “Nascere in mal punto non è prerogativa soltanto degli uomini. Anche un borgo non nasce come o dove vorrebbe, ma là dove per qualche necessità naturale urga la vita. [...] Liberamente avrebbe potuto estendersi su questo altipiano vasto e arioso; ma si sarebbe allora allontanato dalla spiaggia. [...] Perché lì, sulla spiaggia, urge la vita” (p.15).

Nelle parti omesse vengono descritte le condizioni del nascere “in mal punto” di questo paese. Caratteristiche: “troppi [per un determinato punto]”, “costretti da una qualche necessità naturale”; modalità: “crescere arrampicandosi”, nonostante si abbia a disposizione “un altipiano che strapiomba minaccioso sul mare”. Possibili future previsioni?

“Forse una casa, posta per forza lassù, un bel giorno, sotto il cappello delle tegole e stretta nello scialle del suo intonaco, si sarebbe veduta scendere come una patera alla spiaggia” (*Ibidem*).

Di fronte a questo rischioso intervallo chiuso di forza attrattiva/imperativa della vita che obbedisce ad un ordine delimitante un posto (luogo) e descritto con tale concretezza⁴, non rimane altro che il silenzio di riflessione sulla fatica di “una casa, posta per forza lassù”... (per vivere e per non sovrapporsi alle altre case, si potrebbe dire), che poi “si vede scendere”...

2.1. Una storia della Città

Riflettere su cosa sia una città significa tenere conto del perché e del come essa nasce, non tralasciando le relazioni in principio instaurate con il contesto anche geografico. Questo troviamo anche in Mumford (1961), in cui l’esposizione dei fatti predilige una riflessione che tiene conto della relazione parte-tutto quale condizione indispensabile per comprendere la tipologia di connessioni tra gli eventi. Si guarda con attenzione la ripercussione della vita della città sull’interezza della vita di ogni uomo che vi vive. E quindi, sulle dimensioni che, nonostante il passare del tempo e della diversità delle organizzazioni umane, sostengono gli uomini nella quotidianità dell’agire ed in prospettiva cosmica, relazionandolo armonicamente anche con la natura (pp. 280, 325, 515).

Tenendo conto dello scopo del nostro lavoro, menzioniamo quindi alcuni temi che risultano attuali e quindi risorsa a cui poter attingere in un tempo di globalizzazione, connessioni e necessità di competenze per una crescita di qualità nella società della conoscenza.

4 A riprova dell’“urgenza della vita”, Camilleri riporta una citazione del *Dizionario topografico della Sicilia* del 1859 in cui vengono menzionate delle connessioni importanti per il progresso e l’espansione della stessa (p. 15).

Infatti, si parla anche di gestione degli spazi pubblici in relazione alla giustizia, alla sicurezza ed alla bellezza (pp. 185, 187, 224); il rapporto tra crescita smisurata e le funzioni di una città o ordine costituito (p. 238, 426); il ruolo della religione come vita spirituale coltivata ed il suo contributo nel mondo degli affari (p. 414); il rapporto tra potere, controllo ed urbanistica (pp. 196-197, 299); libertà, diritti e ordine sociale collegati alla qualità economica (p. 277, 338); *privacy* e sue condizioni (pp. 268 – 269, 384); *l'habitus* mentale del ruspante simile ad una ricerca (p. 387); agricoltura e risorse naturali (p. 450); rapporto tra conoscenza ed azione (p. 188-189,); infanzie e posti dedicati ad esse (p. 79, 496).

Infine, vi troviamo una prospettica riflessione con definizione della funzione della città come *"ability to fulfill man's needs in a cosmic and historic perspective"*⁵ (pp. 575 – 576).

Quest'eredità comunicata ci offre una visione preziosa e capillare dell'esperienza dell'umanità nei diversi livelli di vita, mostrando quanto essi siano toccati dal modo di organizzare determinati contesti.

Questo aiuterebbe a comprendere perché il "nucleo" comune, questo patrimonio di vita e di sapere acquisiti, a cui comunque ricorriamo per fare gruppo (con noi stessi, con gli altri o con la natura) viene ancora chiamato in causa; perché la Città ha ancora motivo di esistere in quanto fonte sostenibile e rinnovata di conoscenza e formazione, in funzione dei bisogni dell'uomo (incluso quello supremo, di autorealizzarsi); perché una casa non si sovrappone alle altre case, ma viene "posta per forza lassù", arrampiccandosi.

2.2 Considerando "Place"

Quanto affermato, lo ritroviamo definito e confermato ulteriormente nelle Risoluzioni dell'Assemblea Generale dell'O.N.U. Nr. 51/177 del 1996 e Nr. 53/242 del 1999⁶: *"We recognize cities and towns as centres of civilization, generating economic development and social, cultural, spiritual and scientific advancement"*⁷ (§ 2).

Il riconoscimento internazionale di tale funzione alle città, con lo scopo preciso di contribuire al miglioramento della qualità della vita, indica anche la direzione precisa a cui tendere: *"Our cities must be places where human beings lead fulfilling lives in dignity, good health, safety, happiness and hope"*⁸ (§ 5).

Anche nella condizione di costituzione di una città temporanea come l'Expo⁹ mondiale del 2010, accanto ad una storica, consolidata, come lo è Shanghai, compare la necessità di carpire alcuni punti solidi. In Houdart (2012) viene svolta

5 [...] "capacità di soddisfare i bisogni dell'uomo in prospettiva cosmica e storica" [la traduzione è nostra].

6 I testi sono raccolti nel documento intitolato "U.N. Declaration on Human Settlements – Istanbul Declaration".

7 "Riconosciamo le città in quanto centri di civilizzazione e generatrici di sviluppo economico e di progresso sociale, culturale, spirituale e scientifico" [la traduzione è nostra].

8 "Le nostre città devono essere posti in cui gli esseri umani possano condurre vite realizzate nella dignità, in buona salute, nella sicurezza, felicità e speranza" [la traduzione è nostra].

9 Del resto, un'Expo è anche un atto di comunicazione di ciò che di meglio si è e si produce, oltre ad ascoltare e stabilire future tendenze.

un'analisi approfondita dei vari aspetti di questo processo, cogliendo come connessione solida innanzitutto ciò che la cultura del contesto circostante offre: il concetto di armonia (cfr. Granet, 1999, in Houdart, 2012). Inoltre, considerando la varietà dei temi contenuti e delle persone che avrebbero visitato e quindi colto e recepito la comunicazione espositiva in questo posto temporaneo, si tiene conto anche delle modalità migliori per rendere piacevole questo processo. Esso risulta essere anche educativo, specialmente per quanto riguarda gli aspetti di gestione delle visite e dell'accoglienza delle persone. Se dovessimo definire l'educazione in questo tipo di contesto (distaccato ma anche posto vicino ad un nucleo di civiltà, attentamente connesso) e tenendo presente quanto stabilito precedentemente, potremmo semplicemente affermare: "Simile alla buccia d'arancia nel mio bicchiere di caffè". Il *ché*, elevato a problema, implica una serie di conoscenze e competenze, nonché di posti preparati alla sua soluzione. C'è da tenere conto, quindi, del concetto di armonia, in base al quale sarebbe bene che io non buttassi la buccia d'arancia dentro al mio bicchiere di caffè consumato indifferenziatamente ovunque. Inoltre, implica la mia capacità di categorizzare e di armonizzare il tipo di materiali con cui ho a che fare e che ho mescolato nel fare pausa: l'organico e la plastica (perché il caffè l'ho preso dalla macchinetta). Per non buttare ovunque l'associazione "buccia d'arancia nel mio bicchiere di caffè", dovrei essere capace di attendere fino a poter trovare posti che possano permettermi di canalizzare armonicamente i materiali. Nell'attesa, sono carica di materiali che non mi servono più, perché hanno compiuto la loro funzione. Avrei, quindi, in mano della spazzatura e dovrei, per qualche momento, utilizzare una parte di me per reggerla. Come saprei attendere ed scegliere di diventare momentaneamente deposito di essa, se non fossi certa della massima buona volontà nel mio atto, avente uno scopo più importante, e di un posto, che posto un pò più in là, mi permetterà di destinare al proprio meglio ciò che sto reggendo?

Facciamo questo esempio per dire che, considerando la funzione educativa di posti o contesti temporanei, sembra sia importante la conoscenza articolata e consolidata nel tempo. Essa si esprime in una serie di dimensioni individuali e nell'esplicitarsi, si serve di un contesto opportunamente preparato.

2.2.1. Una parola in cinque lingue

A questo punto, considerata la moderna funzione delle città e il ruolo svolto dai loro contesti per produrre ed acquisire conoscenza, ci potremmo interrogare su quale sia il ruolo di ciò che chiamiamo "posto" e perché questa parola viene utilizzata come base di definizione dell'identità della città.

Per considerazioni più dettagliate sull'importanza della relazione esistente tra linguaggio spaziale ed, in generale, la strutturazione della nostra vita mentale, possiamo rimandare a Casasanto (2013) ed a Casasanto & Bottini (2014). Qui ci rifacciamo quanto basta per legittimare un lavoro di confronto e di riflessione sulla molteplicità dei significati (e aspetti) coperti dalla parola in esame e sulle influenze nel nostro modo di rappresentare le possibilità da essa offerte. Avere questa consapevolezza anche di diversità linguistica nelle estensioni di significato che essa comporta, potrebbe aiutare nel "leggere" il modo di concepire la città "in quanto posto" e la sua funzione. L'esame dei significati della parola nelle lingue in cui abbiamo consultato le fonti, che elenchiamo qui in ordine cronologico, è stato svolto per le lingue Italiano, Tedesco, Francese, Inglese. Vi abbiamo aggiunto anche la lingua Albanese, essendo la lingua madre di chi scrive. Sono stati consultati dizionari reperibili sul world wide web, tenendo quindi conto an-

che dell'aspetto tecnologico del reperimento della conoscenza. Abbiamo ulteriormente cercato di integrare al meglio con ulteriori dettagli da fonti cartacee che verranno citate in bibliografia.

A partire dalla *Tab. 1* che segue, si può notare che la parola "posto", si estende coprendo varie dimensioni: quella meramente fisica, di spazio occupato dai corpi con le loro proprietà; culturale e sociale, di modalità di utilizzo di questo spazio in relazione a se stessi ed agli altri; economica, tradotta nella estensione territoriale con la materialità ivi contenuta, dato che la parola in questione, generalmente definita delimitando uno spazio, sia al contempo considerata anche in relazione al suo utilizzo pubblico.

Tab. 1: I significati della parola "posto"

Italiano: *Posto*

Pósto – [lat. *p s tus*, part. pass. di *p n re* «porre»]: **1.** Spazio o porzione di spazio occupabile; spostarsi, avvicinarsi, stringersi ecc. in modo che lo spazio sia sufficiente a contenere ulteriormente (anche in senso figurativo). **2. a.** Luogo o spazio scelto, stabilito, assegnato (secondo un ordine definito), destinato a persone o cose; *rifl.* collocarsi, sistemarsi, sedersi nel luogo in cui si ha intenzione di stare; essere in ordine; soddisfazione dello stato o della condizione raggiunti (anche con valore antifrastico e iron.), con riferimento a situazioni poco piacevoli, critiche o addirittura disperate; essere una persona equilibrata, ragionevole, assennata; con valore aggettivale, di persona corretta; collocarla nel suo giusto ordine e, per estens., aggiustare, riparare, rimettere in efficienza, riferito a macchine, meccanismi e sim., ma anche a singole parti del corpo; *fig.*, rinsavire, mettere giudizio; sistemare definitivamente, risolvere problemi, chiarendo eventuali malintesi, ecc.; dare/si una sistemazione economica e sociale, procurare/si un impiego redditizio e analogamente; costringere al rispetto, chi non si comporta in modo adeguato, come si conviene; pensare alle conseguenze delle proprie parole e azioni; **b.** Posizione occupata attorno a una tavola rispetto agli altri commensali o partecipanti (implicitamente, la particolare preparazione della tavola); **c.** Posizione che si occupa in una fila, turno o posizione delle cifre in un numero; **d.** Nei cimiteri, spazio occupato (o destinato a essere occupato) da una tomba o da una bara; **e.** In senso più astratto, con riferimento a posizioni non materiali assegnate dalla sorte, da una legge umana, morale; **f. fig.**, situazione, condizione individuale o dell'altro: in sua vece, in sostituzione. **3.** Con riferimento a militari o in marina, il luogo dove ciascuno (singolarmente o in gruppo) è stato collocato dai suoi superiori, o dove ha ricevuto l'ordine di stare. **4.** Spazio circoscritto, edificio o luogo in genere, fornito di attrezzature e installazioni particolari per fini determinati. **5. a.** Sedia, sedile su cui in un mezzo di trasporto pubblico, o in un luogo pubblico, una persona acquisisce il diritto di sedere pagando (o ricevendo in omaggio) il relativo biglietto; **b.** Banco di scuola; **c.** Lo spazio in cui siede il conducente di un veicolo; con sign. più partic. e astratto, ricettività di luoghi pubblici, ospedali, alberghi, località. **6. a.** Impiego, ufficio (anche specifico) che costituisce l'occupazione abituale e da cui si traggono, tutti o in parte, i mezzi di sostentamento; più astratto, la dignità e il decoro, la

stabilità economica che ne viene; **b.** Più genericamente, mansione, insieme di compiti particolari che si devono eseguire. **7. a.** Luogo in genere, sito, località, parte di una zona o di una regione; *un p. al sole*, si indica la conquista, il possesso, o l'aspirazione al possesso, di terre o colonie da parte di uno stato oppure una posizione economica e sociale di un certo prestigio; *eufem.*, mandare qualcuno a quel paese, cioè al diavolo, in malora, ecc.; *In posto*, locuz. usata talvolta (per es., in geologia) con lo stesso sign. di *in loco*, *in situ*; **b.** al plur., paesaggio nella varietà dei suoi aspetti; indeterminatamente, regione più o meno vasta con i suoi centri abitati (e persone che ci vivono); **c.** Lo stesso che *punto*, *parte*, *zona*, anche con riferimento a parti del corpo; *fam.*, il gabinetto. **8.** Locale pubblico, in genere; paesaggio dall'aspetto lieto e gradevole.

Tedesco: *Ort, Platz*

Ort<-(e)s,-e>m – 1. (Stelle) luogo, posto: wir treffen uns am gewohnten Ort, ci incontriamo al solito posto; Ort der Handlung film lit theat, luogo dell'azione; am Ort des Verbrechens, sul luogo del delitto. 2. (Ortschaft) località f; (Dorf) paese m: der ganze Ort, tutto il paese; das ist das einzige Hotel am Ort, è l'unico albergo del posto/luogo am angegebenen Ort (bei Zitaten), nell'opera citata, ibidem; geometrischer Ort math, luogo (geometrico); höheren Ort(e)s form {BESCHLIEßEN}, in alto loco; an Ort und Stelle, sul posto, in loco; von Ort zu Ort (von einer Ortschaft zur anderen), da un luogo/posto all'altro; (je nach Ortschaft), da luogo a luogo; vor Ort, sul posto, in loco; vor Ort forschen, fare delle ricerche sul campo. **Platz** <-es, Plätze>m –1 (Stelle, Ort) posto m, luogo m, sito m lit: etw an seinen Platz tun, mettere a posto qc; das beste Hotel am Platz(e), il miglior albergo del luogo/posto. 2 <nur sing> (verfügbarer Raum) spazio m, posto m: in etw (dat) Platz haben, avere/trovare posto in qc, starci in qc; in unserer Gesellschaft gibt es keinen Platz für Außenseiter, nella nostra società non c'è posto per gli emarginati; für etw (akk) Platz schaffen, fare posto per qc; der Schrank nimmt zu viel Platz ein/weg, l'armadio occupa/prende troppo posto/spazio /[è troppo ingombrante]. 3 (Stellung) posto m: seinen Platz behaupten, difendere il proprio posto; jds Platz einnehmen, prendere il posto di qu. 4 (Sitzplatz) posto m: Platz behalten geh, rimanere/(re)stare seduto (-a); ein Platz ist frei/besetzt, un posto è libero/occupato; hältst du mir einen Platz frei?, mi prendi/tieni un posto?; jdm Platz machen, far posto a qu; Platz nehmen, accomodarsi; einen Platz reservieren, prenotare un posto. 5 (umgrenzte Fläche) piazza f; (Vorplatz) piazzale m. 6 mil sport campo m: auf die Plätze, fertig, los!, ai vostri posti, pronti, via!; jdn vom Platz verweisen, espellere qu (dal campo). 7 (Aufnahme-, Teilnahmemöglichkeit) posto m: für diese Fahrt sind schon alle Plätze ausgebucht, per questa gita i posti sono già tutti prenotati. 8 sport (Platzierung) posto m, piazzamento m: den dritten Platz belegen, piazzarsi/arrivare terzo (-a) Platz! (zum Hund), (a) cuccia!; Platz (da)! fam, largo! fam, fate posto! fam; sich fehl am Platz fühlen fam, sentirsi fuori posto; fehl am Platz(e) sein, essere fuori luogo /[inopportuno]; Platz raubend platzraubend; ein Platz an der Sonne fam, un posto al sole; Platz sparend platzsparend; die Gegner auf die Plätze verweisen, surclassare gli avversari.

Francese: *Place*

Place (1) s. f. 1 posto (m.): remettre qc. à sa place, rimettere qc. al suo posto; changer qc. de place, cambiare qc. di posto; rester à sa place, stare al proprio posto; faire place à q., farsi da parte per lasciar passare q., fare largo a q.; place aux jeunes!, largo ai giovani!; il y a de la place pour tout le monde, c'è posto per tutti; un meuble qui prend trop de place, un mobile che occupa troppo posto; sur place, sul posto; nous nous sommes rendus sur place, ci siamo recati sul posto; par places, de place en place, qua e là; ce gamin ne tient pas en place!, questo bambino non sta fermo un minuto! places assises, places debout, posti a sedere, posti in piedi; places réservées, posti riservati, prenotati; théâtre de cinq cents places, teatro di cinquecento posti; places de parterre, d'orchestre, posti di platea; une (voiture à) quatre places, una (vettura a) quattro posti; la place du conducteur, il posto di guida; céder sa place à q., cedere il proprio posto a q.; prendre la place de q., prendere il posto di q.; louer, réserver, retenir une place, prenotare un posto; prendre place, prendere posto; prenez place!, accomodatevi!; payer place entière, pagare la tariffa intera; (fam.) pour se garer, les places sont chères!, parcheggiare è un'impresa! (fig.) la place d'honneur, il posto d'onore (a tavola); il occupe la troisième place au classement, occupa il terzo posto in classifica; un homme d'État qui a sa place dans l'histoire, uno statista che ha il suo posto nella storia; la place d'un médecin est auprès de ses malades, il posto del medico è accanto ai suoi pazienti; il ne donnerait pas sa place pour un empire, non cederebbe il suo posto per niente al mondo; à ma, sa, etc. place, al mio, suo, ecc. posto; à sa place, je n'aurais pas accepté, al suo posto, non avrei accettato; qu'est-ce que vous auriez fait à ma place?, che cosa avrebbe fatto lei al mio posto?; mettez-vous à ma place, si metta nei miei panni; s'il veut faire le malin, je le remettrai à sa place!, se crede di poter fare il furbo, lo metto a posto io!; à la place de, al posto di; ils vont construire un grand magasin à la place du cinéma, costruiranno un grande magazzino al posto del cinema; à la place, in cambio; qu'est-ce que tu me donnes à la place?, che cosa mi dai in cambio?; si tu n'aimes pas les frites, tu peux avoir une salade à la place, se non ti piacciono le patate fritte, puoi prendere anzi un'insalata; (fig.) se faire une place au soleil, farsi un posto al sole une place de secrétaire, un posto di segretaria; il a trouvé une bonne place, ha trovato un buon posto; il a perdu sa place, ha perso il posto; le ministre en place, il ministro in carica; les gens en place, la gente che conta PROV. une place pour chaque chose et chaque chose à sa place, ogni cosa al suo posto e un posto per ogni cosa. 2 **piazza**: l'hôtel de ville se trouve sur la place principale, il municipio si trova nella piazza principale; place d'armes, piazza d'armi; (fig.) sur la place publique, in pubblico; (fig.) faire place nette, fare piazza pulita place forte, piazzaforte; le général commandant la place, il generale comandante la piazza; être maître de la place, essere padrone del campo; (forb.) avoir des intelligences dans la place, avere delle aderenze in loco; un représentant bien introduit sur la place, un rappresentante ben introdotto sulla piazza lit à deux places, letto (matrimoniale) a due piazze.

Inglese: *Place*

Place. n.: Geogr.: località; Costruz.: sito; Mat., Stat., Infor.: posizione; tr. gen, Costr.: appoggiare; place a telephone call: Com prenotare una telefonata; place concrete: Costr. gettare il calcestruzzo place on the distaff: Tess. arroccare place settings (in dishwashers) numero di coperti; place together: Legno (veneers) impaginare; place value: Stat. valore di posizione

Place: platea, broad way, open space; an open space in a town, a market place. 2. a. Available room or space; b. space as opposite to time, 3. A particular part or portion of space or of a surface, whether occupied or not; a position or situation in space or with reference to other bodies; b. a place of battle, a battlefield. 4. a. A residence, a dwelling, a house. Position or standing in an order or scale of estimation or merit [...] a job, a situation. A position occupied by habit, allotment or right; a space, a seat, for a person in a public building; b. the duties or rights of an office or position: one's duty or business.

Albanese: *Vend*

1. Hapësirë a sipërfaqe tokësore, tokë e kufizuar a pjesë toke që ka veçori të caktuara fizike e gjeografike; truall; zonë. – **Spazio o area**, area limitata o pezzo di terreno avente determinate caratteristiche fisiche e geografiche; terreno, zona. 2. Pjesë toke a pjesë e sipërfaqes tokësore (fushë, pyll, fshat, krahinë etj.), që ka diçka të veçantë ose që përdoret për diçka, hapësirë a sipërfaqe që shërben për një qëllim të caktuar, truall që caktohet për një punë; pjesë hapësire ose sipërfaqeje tokësore ku është një njeri a një send, ku ka ndodhur diçka, për ku ka marrë drejtimin një lëvizje etj. – **Parte di terreno o di un'area** avente una particolarità, spazio o superficie che serve ad un determinato scopo, terreno destinato ad una funzione; parte di uno spazio o area dove si trova una persona o un oggetto, dove è successo qualcosa, in cui è iniziato un movimento direzionato. 3. Bota; Hapësirë a sipërfaqe ku është a ku duhet të jetë një njeri, një send etj., pjesë e një hapësire që zë dikush a diçka; pjesa e hapësirës a e sendit ku rri dikush a mbahet diçka. – **Il (mondo) circostante**, l'intorno; **spazio o area** dove si trova o dove deve essere una persona, un oggetto ecc. parte di uno spazio che occupa qualcuno o qualcosa; parte dello spazio o dell'oggetto dove si trova qualcuno o viene tenuta qualcosa. 4. Hapësirë e lirë; pjesë e një hapësire, e zbrazur nga sendet; hapësira a sipërfaqja që mbush ose që zë një send, një njeri etj. – **Spazio libero**, svuotato degli oggetti, lo spazio o la superficie occupata da un oggetto, una persona, ecc. 5. Pjesë e kufizuar dhe e pajisur posaçërisht që të rrijë, të ulet ose të flejë një njeri. – **Parte limitata e preparata appositamente** perché una persona possa sedersi o dormire. 6. Krahina, fshati a qyteti ku ka lindur ose ku banon dikush, vendlindje, një krahinë e caktuar. – **La regione, il paese o la città di nascita o di residenza** di qualcuno, luogo di nascita, una determinata regione. 7. Hapësirë tokësore që shtrihet brenda kufijve të caktuar shtetëror; shtet; atdhe. – **Superficie di terra** che si estende all'interno dei confini determinati di uno Stato; **Stato, patria**. 8. Pjesë në trupin e njeriut a në veshjen e tij ku ka diçka; pjesë e kufizuar në një rrobë a në një sipërfaqe të caktuar. – **Parte del corpo** umano o dei vestiti; parte determinata in un vesti-

to o superficie determinata. 9. Pjesë në një vepër letrare a muzikore, ku përmendet diçka; rendi i një fjale në një tekst, në një fjalor etj.- Parte in un'opera letteraria o musicale in cui viene menzionata qualcosa, l'ordine delle parole in un testo, in un dizionario ecc. 10. Puna, detyra që ka dikush a shërbimi që kryen.- **Il lavoro o la mansione** compiuta da qualcuno. 11. Rendi a shkalla që zë dikush në një garë, në një vlerësim, në një konkurs, në mësim, në një listë etj.- **L'ordine o il grado occupato** da qualcuno in una gara, in una valutazione, in un concorso, negli studi, in un elenco. 12. *fig.* Rendi a shkalla që zë dikush në marrëdhënie me të tjerët në shoqëri, në familje etj.; roli i dikujt në një fushë të caktuar të veprimtarisë shoqërore, pozita shoqërore e dikujt sipas vlerës që ka a që i japin të tjerët; rëndësia e dikujt a e diçkaje. – **L'ordine o grado** occupato da qualcuno nella società, in famiglia ecc.; il ruolo di qualcuno in un determinato campo dell'attività umana, la posizione sociale di qualcuno secondo il valore che ha o che gli altri gli riconoscono; l'importanza di qualcuno o di qualcosa. 13. Tërësia e njerëzve që banojnë a që jetojnë diku, njerëzit, gjindja e një fshati, e një qyteti, e një krahinë, e një shteti etj.; populli, popullsia – **L'insieme delle persone** che abitano in un posto, le persone, la collettività di un paese, di una città, di una regione e di uno Stato ecc.; il popolo, la popolazione. 14. Mjedisi a rrethanat e përshtatshme për të thënë a për të bërë diçka – **Il luogo o le circostanze adatte** per dire o per fare qualcosa. 15. *fig.* Arsye për të thënë ose për të bërë diçka. Fjalë me vend, fjalë e drejtë, e përshtatshme, e arsyeshme; gjej vend. – *fig.* **Ragione** per dire o per fare qualcosa. Parola saggia, giusta, opportuna, ragionevole; approfittare di una circostanza. 16. E zëvendësoi një send me diçka që ka vlerë të barabartë, e zëvendësoi a e plotësoi me diçka tjetër, në vend të përgjegjësit, të jesh në vend të dikujt – **In vece di**, in sostituzione di, vicario di, essere nei panni di qualcuno. 17. Fitoi atë që kishte humbur; ia solli shpirtin në vend dikujt; riktheu, ndreqi; ia çoi dëshirën në vend dikujt ia plotësoi dëshirën – **Ripristinare** un ordine o riguadagnare qualcosa di perduto precedentemente, mettere a posto, portare a compimento. 18. E çoi në vend të vetën; i bie daulles në një vend; mbeti (bën, rri) në vend numëro; ka kokën në vend të lig; s'i zë vend gjaku; luaj vendit – **Per indicare im/pazienza, insistenza**, disagio, ripetizione delle stesse azioni, cattiveria, scostanza, meraviglia. 19. I bëri vend vetes; e gjeti guri vendin; s'i gjen dot vend vetes; i zë vend fjala; Vendi s'të thotë kurrë «ngrihu!»; s'i zë gjuha vend ndër dhëmbë – *fig.* **Occupare spazio** nel cuore di qualcuno, farsi spazio, appartenenza, reciprocità, appropriatezza; capacità persuasiva e autorevolezza, approfittare ragionevolmente dell'ospitalità; parlare a sproposito¹⁰.

10 La traduzione in Italiano della riga in lingua Albanese è nostra. Abbiamo cercato di raggruppare le locuzioni dell'originale a partire dal nr. 16 per semplificare la lettura degli ulteriori significati della stessa parola (<http://www.fjalori.shkenca.org/>).

La Tabella 1 ci offre la possibilità di pensare alla funzione educativa cogliendo l'influenza della diversità culturale e storica nella definizione di questa parola, consapevoli della sua utilità nella comprensione di sé e degli altri, nonché delle questioni di cui ci stiamo occupando.

Questo rende ancora più necessaria una riflessione sulla città in quanto posto dal punto di vista della sua preparazione a svolgere al meglio la propria funzione, di cui si è parlato precedentemente. Questo verrà fatto nel seguente paragrafo, rispondendo quindi anche alla nostra seconda domanda posta nell'*Introduzione*.

3. La Città in quanto "posto"

In Ludick (2001) troviamo articolato chiaramente cosa si può intendere per "place", "posto" in un contesto di offerta educativa preparata per la fascia d'età dell'adolescenza e seguendo il bisogno di appartenenza, caratteristico di questa età. Si percorre, quindi, tutta la vasta offerta di storie e leggende, trasformazioni urbanistiche, incontri con persone (anche con storie di migrazione) o eroi e monumenti in loro onore. Nel riflettere sulla "pedagogia del posto", si guarda anche alla conoscenza acquisita tramite la ricerca guidata e alle varie competenze disciplinari, interdisciplinari e trasversali che il contatto con la vita reale, anche di un semplice quartiere – oggetto di studio – può offrire. Per questo, come precedentemente affermato, teniamo conto dell'importanza del posto dal punto di vista della memoria e conoscenza in esso contenuta, che ancora tocca le nostre vite e forma le nostre identità. Una conferma di quanto detto, la ritroviamo anche in Mumford (1961), che dedica attenzione alla relazione tra la città in quanto contributo alla formazione della personalità (p. 68). Nel nostro caso, tenendo conto anche la prospettiva da cui abbiamo considerato la questione, potremmo dire che la preparazione di contesti in cui si esprime anche la capacità creativa umana di sfociare nel *design* urbanistico, contribuisce ulteriormente a formarci. Mumford definisce "eterizzazione" questa conversione in simboli, estetica, bellezza della sovramentionata capacità creativa (p.112). Essa diventa un importante trasmettitore di materialità, intesa da Mumford come influenza dei posti vissuti (in termini di progettazione del circostante) sulle persone (p. 113).

Ulteriormente, in Mumford (2007) troviamo quanto sia importante la bellezza come educazione anche sensoriale nel contesto della città (p. 45). Detto questo, non possiamo che affermare l'importanza della preparazione di città che possano essere posti di formazione di personalità e di individualità consapevoli anche culturalmente e storicamente parlando (come precedentemente constatato).

Un altro aspetto che abbiamo menzionato, derivato dalle varie lingue esaminate, è la caratteristica dei posti di essere delimitati, destinati, ma anche destinati alla collettività, sociali, pubblici, di comune utilizzo; oppure, privati, ma utilizzati al fine di produrre e quindi di comunicarsi all'esterno. Kärholm (2007), considerando anche questo aspetto, afferma che nella concezione dei posti bisognerebbe tenere presente la varietà delle persone che vi accedono, e di conseguenza, la varietà di attività. Il tutto, all'interno di eventuali limiti imposti dal modo di strutturare lo spazio (*material design*) oppure da regole che vi governano. Non ci addentriamo nel considerare altri aspetti che riguardino strategie espansive o rapporti di controllo o conquista territoriale e conseguenti relazioni evidenti o nascoste che governano il concetto di posto, così come esaminato dall'autore. Qui ci basterebbe avere affermato che è possibile formarsi avendo una determi-

nata consapevolezza: quella della città in quanto posto, che diventa un tutt'uno con noi, giorno dopo giorno.

4. Verso una cittadinanza olistica

Domanda iniziale, origine della nostra riflessione a cui rispondiamo avendo compiuto il percorso sulla funzione della città, anche in quanto posto, è: "Come si trasforma, conseguentemente, l'essere cittadini, la cittadinanza?".

Dovendo ricorrere al solito utilizzo del termine, lo rappresentiamo in una diversità di significati: come diritti umani o politici, di partecipazione democratica o popolare, di possesso di una nazionalità, di educazione civica, di solidarietà o libertà, di mobilità. A riprova della diversità di intendere, anche terminologicamente il termine (nel caso specifico tra società e stato), citiamo Chen (2013).

Sulla vastità degli aspetti riguardante tale argomento si è riflettuto molto, tenendo in conto dell'avvicinarsi di sistemi politici con conseguenze sulle politiche educative che corrispondono ai bisogni economici del tempo. Non sottovalutiamo qui altri aspetti che contribuiscono alla problematizzazione della questione, come quella del fenomeno migratorio, o di giustizia sociale, nonché le novità introdotte dal concetto di cittadinanza europea (Costa Lascoux, 1989; Lawy & Biesta, 2006; Masiero, 2012; Delanty, 1997; Mattera, 2014). Per un *excursus* riflessivo ci riferiamo a Tarozzi (2005), che, in questo contesto, vede come importante l'ottica interculturale, implicante una capacità di ascolto.

Inoltre, in Tarozzi, Rapanà, Ghirotto (2013) troviamo la più recente riflessione sulla necessità di ripensare il concetto in termini di una molteplicità, che tenga conto delle diversità senza negare le identità di ciascuno. Citando: "Multiplex citizenship would recognize everyone's identity as it is aware that everyone has the right to combine and live different cultural, social, national characteristics, betraying the membership to a social, cultural or national group seen as monolithic¹¹" (p. 206).

Nell'*Introduzione* abbiamo premesso le sfide a cui bisogna rispondere, collegato al motivo stesso punto di partenza della nostra ricerca. Avendo osservato quanto siano strettamente collegati ed interdipendenti gli aspetti della conoscenza, di decisione (anche valoriale) e di competenze finalizzati all'agire armonico, il nostro punto di vista si aggiunge a quello dei precedenti autori.

Riteniamo, quindi, necessaria una *concezione olistica della cittadinanza*, in termini di capacità d'essere derivante da uno sviluppo armonico di sé. Parliamo di un modo d'essere cittadini che renda in grado di orientarsi, seguire e perseguire autonomamente ed in serena collaborazione la piena autorealizzazione personale nel miglior bene possibile per sé e per gli altri. Questo, oltre alle competenze disciplinari ed interdisciplinari, richiede anche competenze trasversali, quali saper apprendere o senso di intraprendenza ed iniziativa, come menzionati nella COM (2012) 669 "Rethinking Education...", che ritiene indispensabile una visione olistica dell'educazione nella considerazione di questi aspetti e tenendo

11 "La cittadinanza molteplice riconoscerebbe l'identità di ciascuno nella consapevolezza che ognuno ha il diritto di combinare e vivere caratteristiche culturali, sociali, nazionali diverse, tralasciando l'appartenenza ad un gruppo sociale, culturale o nazionale nella sua forma monolitica" [la traduzione è nostra].

conto delle normali situazioni della vita (anche lavorativa) in cui queste competenze saranno esplicitate.

A tal fine, ed a titolo d'esempio, un contributo particolare può essere dato dalla parola "posto". Nonostante essa contenga molteplici significati, derivanti da infinite esperienze della quotidianità (anche storica, trasmessa linguisticamente), unifica anche mentalmente questo patrimonio per renderlo esplicito nella più vasta diversità di contesti (anche nel confronto consapevole tra lingue diverse).

L'importanza quindi, di posti – e di città in quanto posti – nella loro interezza in prospettiva anche cosmica ed in funzione di costruzione di relazioni sociali è confermata da una serie di contributi, dedicando una particolare attenzione alla prima infanzia, come periodo importante della vita umana (Iori, 1996; Kudryavtsev, Stedman & Krasny, 2011; Read, 2007; Torquati & Ernst, 2013).

In questa direzione vanno anche le linee guida nazionali del Ministero dell'Istruzione, università e ricerca [MIUR] (2013), facendo specificatamente riferimento alla scuola e denominandola nella sua nuova funzione di *civic center*, con attività che siano quelle della vita di tutti i giorni (quindi non solo studio), fino a considerare anche gli spazi personali per gli studenti. In essa lo spazio è concepito come organizzato in modo polivalente ed interconnesso con il mondo attraverso le nuove tecnologie.

Per organizzare ambienti come quelli richiesti dall'attuale normativa scolastica servono non solo pensiero architettonico, ma anche pedagogico e funzionale all'apprendimento di vita e quindi per soddisfare appieno le esigenze educative. Serve, quindi, anche il pensiero degli insegnanti e di chi li guida, per offrire un'educazione olistica e di qualità sin dalla prima infanzia, in cui si pongono le basi per il futuro (Comune di Rovereto, 2013; Autonome Provinz Bozen, 2008; 2012).

L'aspetto peculiare di questo *concetto olistico di cittadinanza* è che esso mette al centro il cittadino – persona nella sua interezza, meglio preparato a vivere in un mondo globalizzato – un cittadino globale secondo l'ultima iniziativa per l'Educazione alla cittadinanza globale lanciata dalle Nazioni Unite¹².

Conclusioni

Essendo la ricerca un domandarsi, uno "spiare" dentro quello che succede nelle cose (Camilleri, 2000), giungiamo alla conclusione avendo esplicitato ciò che intendiamo per cittadinanza olistica, a cui riteniamo che la società di oggi, nel processo di globalizzazione, va a tendere.

L'esplorazione della forza di vita che si trova nei posti in quanto ambienti di conoscenza e di esperienza, ci ha portati a pensare al senso della città nel contesto di una sua definizione armonica in prospettiva cosmica.

Questo si coniuga ulteriormente con il bisogno di ciascuno di autorealizzarsi autonomamente, col supporto anche di contesti cittadini creati per la formazione di competenze collegate a conoscenze disciplinari, interdisciplinari e trasversali.

Nell'osservare come già linguisticamente noi possiamo riscontrare una vastità di dimensioni che ci strutturano e ci offrono strumenti di comprensione del

12 Cfr. www.globaleducationfirst.org. Ultima consultazione: 29 giugno 2014.

mondo circostante, ci porta a dire che la città, in quanto posto, ha ancora motivo di esistere in funzione della vita umana nella sua interezza.

Questo studio ci apre ad ulteriori direzioni di ricerca, una delle quali consiste nell'approfondire la parte linguistica con l'esplorazione delle differenze di significato delle parole chiave nel nostro studio. Questo al fine di capire come esse vengano sostituite da altre parole nelle specifiche lingue.

Riferimenti bibliografici

- Benhabib, S. (2007). Twilight of Sovereignty or the Emergence of Cosmopolitan Norms? Rethinking Citizenship in Volatile Times. *Citizenship Studies*, 11(1), 19-36.
- Chen, S. (2013). The discrepancy of meaning of citizenship between the state and society in China: Implications for citizenship education and policymaking. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(3), 263– 275.
- Camilleri, A. (2000). *Biografia del figlio cambiato*. Milano: Rizzoli.
- Costa Lascoux J. (1989). *De l'immigré au citoyen*. Paris: La Documentation française.
- COM (2009) 640 final "Key competences for a changing world".
- COM (2012) 669 final "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes".
- Delanty, D. (1997). Models of citizenship: Defining European identity and citizenship. *Citizenship Studies*, 1(3), 285-303.
- Edigeo (a cura di). *L'Inglese Tecnico e Scientifico con ricerca avanzata*. Distributore Online: Zanichelli (<http://zanichelli.medialibrary.it/dizionariOnline/#inglesetecnico2e>).
- Giacoma, L., Kolb, S. (a cura di). *Il nuovo dizionario di Tedesco con ricerca avanzata*. Distributore Online: Zanichelli. (<http://zanichelli.medialibrary.it/dizionariOnline/#tedesco>).
- Granet, M. (1999). *La pensée chinoise*. Paris: Albin Michel. In Houdart, S. (2012). A city without citizens: The 2010 Shanghai World Expo as a temporary city. *City, Culture and Society*, 3, 127-134.
- Holzbrecher, A. (2012). Der Raum als "dritter Pädagoge". *Schularchitektur und Lernkultur in WIR 2 – Kindergarten in Südtirol "Fünf Jahre Rahmenrichtlinien"*, 2013/2014, 21. Jahrgang.
- Houdart, S. (2012). A city without citizens: The 2010 Shanghai World Expo as a temporary city. *City, Culture and Society*, 3, 127-134.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. La Nuova Italia.
- Kärholm, M. (2007). The Materiality of Territorial Production. A Conceptual Discussion of Territoriality, Materiality, and the Everyday Life of Public Space. *Space and culture*, 10(4), 437-453. doi: 10.1177/1206331207304356
- Kudryavtsev, A., Stedman, R. C., Krasny, M. E. (2012). Sense of place in environmental education. *Environmental Education Research*, 18(2), 229–250.
- Lawy, R., Biesta, G. (2006). Citizenship-as-Practice: The Educational Implications of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Linee guida pedagogiche del Comune di Rovereto*, 2013.
- Ludick, P. (2001). The Pedagogy of Place. *The NAMTA Journal*, 26(3), Burton,155–173.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M. & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education* 9(3-4), 443-456. doi: 10.1080/14767724.2011.605327
- Masiero, N. (2012). Crescita e cittadinanza: un'ipotesi di ricomposizione. *Formazione e Insegnamento*, X, 2.
- Mattera, A. (2014). *La nostra europeità. Una storia millenaria, dall'epopea di Maratona alla riunificazione dei popoli dell'Antico Continente*. Edizioni Rubbettino.
- MIUR (2013). *Linee guida per la costruzione degli spazi architettonici scolastici*.
- Mumford, L. (1961). *The city in history: its origins, its transformations, and its prospects*. New York, N.Y.: Harcourt, Brace & World.
- Mumford, L. (2007). *La cultura delle città*. Torino: Giulio Einaudi Editore

- New Shorter Oxford English Dictionary*, vol. 1, 2, Ed. Lesley Brown, Clarendon Press, 1993, Oxford.
- Rahmenrichtlinien des Landes für die Deutschsprachigen Kindergärten*. Autonome Provinz Bozen – Südtirol, Dezember, 2008.
- Read, M. A. (2007). Sense of Place in Child Care Environments. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 34 (6), 387 – 392. doi: 10.1007/s10643-006-0148-1
- Salvioni Boch, C. (a cura di). Il Boch con ricerca avanzata. Distributore Online: Zanichelli. (<http://zanichelli.medialibrary.it/dizionariOnline/#boch>).
- Torquati, J. & Ernst, J. (2013). Beyond the Walls: Conceptualizing Natural Environments as “Third Educators”. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 191-208. doi: 10.1080/10901027.2013.788106
- U.N. *Declaration on Human Settlements – Istanbul Declaration* (Risoluzione 51/177 del 16 dicembre 1996 e Risoluzione 53/242 del 28 luglio 1999).
- Wege zu pädagogisch gestalteten Spiel- und Lernräumen. Kindergarten Terenten. In der Welt ein Haus, im Haus eine Welt*. Heft_02/November 2012.
- WIR 2 – Kindergarten in Südtirol “Fünf Jahre Rahmenrichtlinien”*, 2013/2014, 21. Jahrgang. Autonome Provinz Bozen – Südtirol.
- <http://www.etymonline.com/index.php>.
- <http://www.fjalori.shkenca.org/>
- <http://www.globaleducationfirst.org> – Sito web dell’O.N.U. sull’iniziativa dell’educazione alla cittadinanza globale.



La rappresentazione dell'Islam nei manuali: per una revisione dei curricoli in direzione interculturale

The representation of the Islam in the manuals: for a review of the curriculum in intercultural direction

Maria Lucenti
Università degli studi di Genova
marylux@outlook.it

ABSTRACT

The significant presence of students from muslim-majority countries leads to questions about how to recognize their specificity. With the increasing aware of the need to define a cross-cultural teaching that starts from the curriculum, it should be acknowledged that the first and essential step to make regards the deconstruction of the knowledge that is being transmitted at school. The manuals, in fact, despite the aura of veracity and objectivity of which they are characterized, convey a stereotypical and retrograded image of the Islam. Such representation can create a sort of a “symbolic marginalization” towards muslim students, in sharp contrast with what the school aims for, that is inclusion.

La significativa presenza di studenti provenienti da paesi a maggioranza islamica spinge a interrogarsi su come riconoscere la specificità di cui essi sono portatori. Sempre più consapevoli dell'esigenza di delineare una didattica interculturale che parta dal curricolo, è opportuno riconoscere che il primo e indispensabile passo da fare riguarda la decostruzione dei saperi che vengono trasmessi a scuola. I manuali, infatti, nonostante l'aura di veridicità e oggettività dai quali sono connotati, veicolano un'immagine stereotipata e retrograda dell'Islam. Tale rappresentazione creerebbe una sorta di “marginalizzazione simbolica” nei confronti degli studenti musulmani, in netto contrasto con l'obiettivo che si prefigge la scuola, ovvero l'inclusione.

KEYWORDS

Intercultural didactic, Review of the curriculum, Textbooks, Islam, Racialization.

Didattica interculturale, Revisione dei curricoli, Manuali, Islam, Razzializzazione

1. Il manuale: strumento principe della didattica

Non esiste futuro a prescindere dal passato. Questa consapevolezza obbliga a ripensare in modo critico il modo in cui la storia è stata scritta, raccontata, tramandata e si è sedimentata nella nostra coscienza, ha strutturato la nostra percezione e interpretazione del mondo. In particolare la storia così come l'abbiamo appresa a scuola, istituzione deputata alla trasmissione del sapere, ha acquisito un valore assoluto di "veridicità" e "scientificità" non facilmente passibile di interpretazioni altre o messa in discussione, ma caratterizzata da una "pretesa oggettività ed esaustività assoluta del racconto storico" (Genovesi, 2009, p.8).

La trasmissione del sapere da parte dell'istituzione scolastica avviene tramite lo strumento principe deputato all'insegnamento: il manuale. Quest'ultimo non può essere concepito come mero strumento didattico tramite il quale avviene la trasmissione di un determinato sapere alle nuove generazioni, ma è esso stesso indice e spia delle ideologie e retoriche dominanti della società in un determinato contesto spazio-temporale. Il manuale, dunque, se da un lato riflette quelle che sono le idee dominanti della società, dall'altro tende a riprodurre e ricontestualizzare tali idee. "Si comprende perciò come non esista Stato al mondo che non si preoccupi di indirizzare l'insegnamento della storia e di esercitare una qualche forma di controllo sui testi attraverso i quali viene impartito" (Procacci, 2005, p. 9). Occorre dunque concepire il manuale come un'importante fonte da sottoporre a scrupolosa analisi ermeneutica ed interpretativa al fine di cogliere quali siano i valori, le ideologie, le rappresentazioni emergenti. Inoltre il manuale rappresenta il medium per eccellenza utilizzato dagli insegnanti, i quali "chiedono molto, troppo, al libro di testo, che spesso diventa infatti la loro principale fonte d'ispirazione, la maggior fonte di documentazione e di aggiornamento" (Squarcina, 2012, p. 140).

In questa sede considereremo tali aspetti in relazione alla rappresentazione dell'alterità per eccellenza, ovvero l'Islam (sia in quanto "cultura" che religione) proposta dai manuali di storia in primis, ma anche di geografia pubblicati a partire dal 2001 fino ad oggi. In particolare ci soffermeremo sull'aspetto dell'innovazione intrinseco alla proposta di revisione dei saperi scolastici in direzione interculturale e sul significato che tale proposta potrà assumere nel delineare una "nuova scuola" aperta non solo nelle intenzioni, ma proprio a partire dalle sue finalità ontologiche, in primis l'inclusione.

Vedremo, dunque, rispetto alla relazione con l'alterità in che modo la storia raccontata tramite i manuali scolastici ha favorito la costruzione e decostruzione degli stereotipi consolidati nella nostra cultura e società? In che modo i manuali di storia favoriscono l'inclusione o l'esclusione della diversità culturale? I contenuti di questi ultimi, infatti, possono includere o escludere a seconda di come affrontano determinate tematiche inerenti alla "diversità" culturale.

2. Perché l'Islam?

È a partire da questi interrogativi che nasce la mia ricerca, avente l'obiettivo di ricostruire le modalità attraverso le quali i manuali di storia delle scuole secondarie superiori rappresentino l'altro per eccellenza, ovvero l'Islam.

La scelta di concentrarmi sul modo in cui l'Islam viene rappresentato nei testi scolastici deriva da tre fattori: in primis non possiamo misconoscere la presenza odierna di studenti musulmani nelle scuole italiane e, dunque, che vi sono cambiamenti in atto nella nostra società in senso multiculturale che si riflettono sul

mondo scolastico e che inducono a porsi interrogativi circa il riconoscimento della specificità culturale degli studenti. È difficile avere dati certi circa la percentuale degli studenti musulmani presenti nelle scuole italiane, in quanto il criterio utilizzato è la nazionalità e per molte di queste non possiamo dedurre l'appartenenza religiosa (ad esempio per quanto concerne l'area balcanica). Se, però, consideriamo solo i paesi a maggioranza islamica, ovvero Marocco, Tunisia, Pakistan, Egitto, Bangladesh, Senegal, Algeria, Turchia, Afghanistan, la percentuale degli studenti musulmani risulta pari al 23,2%¹, ma è certamente una sottostima, in quanto non sono stati considerati tutti i paesi dove, pur non essendo la componente maggioritaria, i musulmani costituiscono comunque un'importante fetta della popolazione. Pur non avendo dati esatti possiamo comunque dedurre da tale stima la consistenza a livello numerico degli studenti musulmani in Italia.

In secondo luogo occorre tener conto della presenza storica di un Islam tutto europeo nei Balcani e dei notevoli scambi che storicamente hanno messo in contatto la civiltà europea con quella islamica, specie durante il Medioevo, periodo durante il quale l'Islam ha contribuito fortemente alla costruzione identitaria dell'Europa, sia tramite l'insediamento che per secoli ha visto la Spagna, così come la Sicilia appartenere al mondo islamico, sia attraverso gli enormi contributi culturali che il mondo islamico ha offerto all'Europa. "La rinascita filosofica e scientifica dell'Occidente, che porta il segno del neoplatonismo e dell'incipiente aristotelismo e che è uno dei caratteri originali della modernità, si deve a questo grande abbraccio tra cultura latina e cultura islamica" (Cardini, 2010, p. 145). L'Islam, dunque, non può essere concepito come estraneo all'Europa.

Infine occorre tener presente che gran parte delle ansie xenofobe create e alimentate dai media riguardano l'attuale presenza di stranieri provenienti da paesi islamici, che, in quanto tali, vengono percepiti come "pericolosi", in particolare dopo l'attentato alle torri gemelle del 2001 è stato demonizzato l'immigrato "musulmano" visto come potenziale terrorista. "Verso gli immigrati musulmani, spesso definiti uniformemente 'marocchini', si coagula il maggior numero di incomprensioni e ostilità, talora molto accentuate. Contro di loro si sommano tutti i pregiudizi legati alla diversità fisica e culturale dell'immigrato in generale e tutti i pregiudizi legati alla diversità religiosa del musulmano in particolare" (Marhaba & Salama, 2003, p. 31).

A partire da tali importanti fattori ho voluto indagare come i manuali rappresentino l'Islam: se tengono conto dell'esigenza di costruire una scuola aperta all'altro, nella quale anche i saperi trasmessi abbiano una connotazione interculturale, in che modo rappresentino la relazione storica, conflittuale e non, tra Europa e mondo islamico, in che modo interpretino l'attuale presenza di immigrati musulmani in Europa.

3. Verso una didattica interculturale delle discipline

Sempre più autori che si occupano di pedagogia interculturale sostengono che sia quanto mai necessario che avvenga il passaggio dalla pedagogia alla didattica interculturale attraverso la quale delineare nei nuovi parametri di conoscenza che tengano conto dell'intreccio delle culture che storicamente ha delineato

1 I dati sono del rapporto UNAR, dossier statistico 2013, p. 230.

ogni popolo e dell'ambiguità stessa del termine "cultura" che tende a paralizzare e mummificare una realtà connotata, invece, da un perpetuo cambiamento e dinamismo. "La concezione che la vede come 'un'istanza che incombe sugli attori sociali e guida le loro azioni' andrebbe sostituita con l'idea della cultura come relazione e costruzione sociale, come sistema di significazione in continuo mutamento. Invece di considerare la cultura come qualcosa di originario, immutabile, essenziale, occorre mettere l'accento sul dinamismo, sulla mutevolezza, sull'instabilità di tutte le costruzioni culturali e identitarie. La cultura...è più una pratica sociale che uno stato mentale; è una forza che non solo *agisce* sugli attori sociali, ma che può anche essere *agita*" (Rivera, 1997, p. 10).

Il primo passo, affinché si possa delineare una didattica realmente interculturale deve riguardare "un'analisi critica dei libri di testo. I libri di testo sono i primi mediatori e spesso sono portatori di stereotipi e sono fautori di una rappresentazione euro ed etnocentrica" (Fiorucci, 2011, p. 42). Dunque, in primis è auspicabile che vengano decostruite le categorie eurocentriche attraverso le quali i manuali hanno raccontato e continuano a raccontare l'alterità. "Una riflessione particolare merita il fatto che un'appropriata metodologia per la revisione dei curricoli necessita, anzitutto, di una previa opera di 'decostruzione'. Si può ipotizzare, quindi, che un dispositivo didattico di revisione del curricolo sia dotato di una *pars destruens*, di demolizione dei percorsi e dei modelli emarginanti, nonché di una *pars costruens*, di costruzione di nuovi curricoli e strategie inclusive. Un'efficace prassi didattica interculturale non può continuare ad aggiungere saltuariamente ai programmi abituali nuove proposte, ma deve costruire un curricolo rivisitato in chiave interculturale, in un progetto unitario e fondato sull'apporto delle varie discipline" (Catarci, 2011, p. 72).

È a partire dall'esigenza di decostruire i saperi scolastici che nasce la mia ricerca, la quale vuole occuparsi proprio di quella "pars destruens" auspicata da quanti si occupano e preoccupano di rivisitare i curricoli non solo tramite sporadici e isolati interventi "emergenziali", ma attraverso la progettazione mirata di una didattica volta ad essere inclusiva soprattutto a partire dal curricolo. Qualunque intervento scolastico volto ad educare all'interculturalità risulta effimero se non associato e supportato da una programmazione vera e propria che coinvolga in primis il curricolo stesso. La tendenza in atto, infatti, è quella di integrare il programma tradizionale con iniziative aggiuntive o approfondimenti volti a sensibilizzare gli studenti all'interculturalità, tramite alcuni temi che più di altri si prestano ad un'analisi critica dei fenomeni sociali riguardanti l'alterità, in primis il tema delle migrazioni. L'esempio classico, a proposito, che viene fatto è partire dalla migrazione come fenomeno che storicamente ha caratterizzato le vicende umane per giungere alla nostra storia migratoria, esemplificativa al fine di comprendere e collocare dentro un quadro articolato le attuali migrazioni.

Di recente, partecipando ad un seminario di educazione interculturale², durante un intervento è stato detto che a fronte della nostra storia migratoria le retoriche discriminanti verso gli immigrati di oggi costituiscono una sorpresa. A mio parere, ciò costituisce una verità parziale, in quanto se è vero che le migrazioni hanno sempre interessato la storia dell'uomo, è altrettanto vero che tale

2 VIII seminario nazionale di educazione interculturale "Verso un nuovo umanesimo attraverso la revisione dei curricoli scolastici europei", tenutosi a Senigallia dal 5 al 7 settembre 2014.

considerazione non è sufficiente a spiegare l'odierna "razzizzazione" della società occidentale, in base alla quale non tutti i migranti vengono considerati tali. Riprendo questo termine nell'accezione che ne fa Miguel Mellino (2012). L'autore sottolinea che per razzizzazione intende la costruzione delle differenze, connotata gerarchicamente, tra i differenti gruppi sociali e l'effetto di tale costruzione sul tessuto sociale. Tale concetto è utile più di altri a spiegare quanto la nozione di eredità coloniale di razza sia tuttora all'origine dei processi di essenzializzazione, discriminazione, inferiorizzazione e segregazione dell'alterità, a partire dai quali determinati gruppi sociali si trovano oggi, in Italia e in Europa, sottoposti a una stigmatizzazione che si concretizza in violenza, materiale o simbolica che sia.

"Extracomunitario" denota colui che giunge da determinati paesi e non da altri, per cui i pregiudizi oggi largamente diffusi verso gli immigrati hanno radici molto lontane, che vanno ricercate in primis nella nostra storia coloniale. "La costruzione discorsiva dell'Altro colonizzato è stata parte intrinseca della comprensione del Noi, che ha potuto rappresentarsi come moderno, civilizzato, superiore, sviluppato e progressivo solo in rapporto a un Altro, secondo una convenzione consolidata per indicare quanti vivono al di fuori dei confini storici, politici, culturali dell'Occidente, che è stato raffigurato come la negazione di tutto quello che l'Europa immaginava o desiderava essere" (Pasquinelli, 2005, p. 9).

Conclusione

Fino a quando il manuale utilizzato nelle classi parlerà dell'Islam come di una civiltà premoderna, retrograda e totalizzante sarà insufficiente proporre qualunque iniziativa volta ad educare alla diversità. Certamente, ai fini di una mediazione che aiuti a superare gli stereotipi conoscitivi consolidati nell'immaginario e reiterati dai manuali, occorre riflettere sul rapporto tra la storia raccontata nei manuali europei, da un lato, e Islam, dall'altro, in direzione di una revisione dei testi scolastici in cui si tenga conto delle enormi differenze esistenti nel variegato mondo islamico e in cui l'Islam possa essere incluso a pieno titolo nella modernità. Occorre inoltre riflettere sul fatto che le generalizzazioni sull'Islam sono senz'altro negative rispetto alle possibilità offerte agli studenti musulmani, che fanno parte dell'Europa, di riconoscersi come europei. I manuali creerebbero con le loro rappresentazioni una sorta di "marginalizzazione simbolica" nei confronti degli studenti musulmani presenti nelle scuole europee. Tale marginalizzazione è in netto contrasto con l'obiettivo che si prefigge l'istituzione scolastica, ovvero l'inclusione. Per riscrivere il futuro³, in quest'ottica, occorrerà ripensare il passato: decostruire il modo in cui la storia è stata scritta e l'aspetto di veridicità che caratterizza il manuale scolastico, facendo luce sull'eurocentrismo e l'ottica colonialista con la quale ancora oggi raccontiamo l'alterità.

3 "Riscrivere il futuro" è il titolo e l'argomento della IX SIREF SUMMER SCHOOL tenuta a Roma dall'11 al 13 settembre 2014.

Riferimenti bibliografici

- Cardini, F. (2010). *Europa e Islam. Storia di un malinteso*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarci, M. (2011). Decolonizzare l'educazione. Strategie e proposte per una didattica interculturale. In M. Fiorucci (a cura di). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline* (pp. 68-81). Milano: Franco-Angeli.
- Fiorucci, M. (2011). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline* (A cura di). Milano: Franco-Angeli.
- Genovesi, P. (2009). *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*. Milano: Franco-Angeli.
- Marhaba, S., & Salama, K. (2003). *L'anti-islamismo spiegato agli italiani. Come smontare i principali pregiudizi sull'Islam*. Trento: Erickson.
- Mellino, M. (2012). *Cittadinanze postcoloniali. Appartenenze, razza e razzismo in Europa e in Italia*. Roma: Carocci.
- Pasquinelli, C. (2005). *Occidentalismi* (A cura di) Roma: Carocci.
- Procacci, G. (2005). *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*. Roma: Carocci.
- Rivera, A. (1997). La coscienza antropologica fra analisi e autoanalisi. In M. Kilani, *L'invenzione dell'altro* (pp. 5-11). Bari: Dedalo.
- Squarcina, E. (2012). La geografia dei sussidiari nel ventennio dei programmi del 1985 tra istanze innovative e inerzie socio-culturali. In G. Bandini (a cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica* (pp. 139-150). Firenze: University Press.



Una seconda occasione di partecipare: i percorsi di re-engagement formativo degli Early School Leavers in Italia tra agency e vulnerabilità

A second chance of participation: school re-engagement in Italian Early School Leavers between agency and vulnerability

Gabriella Vitale

Università Ca' Foscari, Venezia
gabriella.vitale@unive.it

ABSTRACT

This article presents the phenomenon of Early School Leavers in Italy in relation to the European policies and the approaches to prevention and compensation of school dropouts, especially the Second Chance School (SCS) and the Vocational Education and Training (VET). The latter, over the time, has become as a privileged way of re-engagement for many of those who have lived a previous drop out. Both in Europe and in Italy the strengthening of this educational sector is seen as valid contrast to the drop out, for the learning by doing, work oriented, closer to the feel of young dropouts. The risk incurred is to bypass the understanding of those individual and social factors involved in choosing a career training.

The article discusses the importance to conceptualize and sustain studies on educational success in school re-engagement through focus on the constitution and operation of educational agency of young people, that is, the ability of student to act according to aims and perspectives to which they themselves give value. This step is the key to promote the participation of students as active agents and not mere passive users of prepackaged solutions.

In questo articolo si presenta il fenomeno degli Early School Leavers in Italia alla luce delle policy europee e dei dispositivi di prevenzione e compensazione della dispersione scolastica, in particolare delle Second Chance School (SCS) e della Formazione Professionale (VET). Quest'ultima, in particolare, si è configurata nel tempo come una via privilegiata di re-engagement scolastico per molti di coloro che hanno vissuto un precedente drop out. Tanto in chiave europea che italiana il rafforzamento di questo settore formativo viene considerato come un valido contrasto alla dispersione, in quanto scuola del fare, orientata al lavoro, più vicina al sentire dei giovani dropout. Il rischio in cui si incorre è di bypassare la comprensione di quei fattori individuali e sociali che intervengono nella scelta di una carriera formativa.

Si discute l'importanza di concettualizzare e sostenere gli studi sul successo formativo nel re-engagement scolastico attraverso il focus sulla costituzione e il funzionamento dell'agency formativa dei ragazzi, sulla capacità cioè dei ragazzi di agire secondo obiettivi e prospettive a cui essi stessi danno valore. In questo passaggio consiste la chiave di volta per interventi volti a promuovere la partecipazione dei ragazzi in quanto agenti attivi e non semplici fruitori passivi di percorsi e soluzioni preconfezionati.

KEYWORDS

Early School Leavers, School re-engagement, Second Chance Schools, Vocational Education and Training, Educational Agency.

Early School Leavers, Re-engagement scolastico, Second Chance Schools, Formazione Professionale, Agency formative.

1. Gli Early School Leavers

Early school leavers (ESL) è la locuzione attribuita in Europa ai giovani che, per molte ragioni diverse, non conducono a termine il percorso di studi secondario fuoriuscendo precocemente dal sistema educativo di riferimento. La porzione di questa fascia di giovani ha assunto, per i Paesi dell'Unione (l'Italia nel 2010 raggiungeva la soglia del 25%) una dimensione tale da essere considerata una delle priorità dell'Agenda 2020. Tra gli effetti più importanti dell'abbandono scolastico precoce vi è l'aumento della percentuale dei NEET (Not in Education, Employment and Training) che ha un costo sociale elevato sia per i singoli Paesi che per l'UE, oltre agli effetti di depauperamento progressivo e marginalizzazione della fascia più attiva della popolazione.

L'Unione Europea ha puntato sulla formazione di base e permanente come chiave per lo sviluppo economico e sociale della Comunità perché, nella società dell'informazione in cui viviamo, il pensiero critico, l'inventiva, la capacità di scelta e di risolvere problemi sono considerati gli ordini cognitivi superiori in grado di rafforzare il livello di partecipazione attiva e democratica degli individui con vantaggiose ricadute sia per l'economia e il mercato che per la realizzazione del benessere dei giovani (ET 2020). Le azioni di contrasto alla dispersione si collocano in questa prospettiva.

Il fenomeno degli ESL si caratterizza per una natura multiproblematica e multidimensionale; complici i diversi fattori di ordine individuale, sociale ed economico che intervengono. La variabilità del fenomeno sia tra le nazioni che all'interno di una stessa nazione è molto ampia, anche se alcune categorie ricorrenti della popolazione sono maggiormente a rischio in tutte le realtà nazionali, italiana compresa.

Il background familiare viene indicato come un alto fattore di rischio: giovani provenienti da famiglie immigrate o monoparentali o ancora da gruppi etnici minoritari, e quelli i cui genitori sono disoccupati da lungo tempo hanno un rischio più elevato di abbandonare la scuola e diventare NEET. In egual modo quelli residenti in quartieri a rischio o nelle aree economicamente più disagiate (Conseil de l'Emploi des Revenus et de la Cohésion Sociale, 2008; Caliendo & Kunn, 2011).

C'è poi una fetta di giovani che mette in atto un disengagement nei confronti della scuola, lontana dai propri interessi, noiosa, priva di attrattiva, non rispondente ai propri bisogni, una zona grigia dove si ritrovano gli indecisi ma anche quelli che potendo sceglierebbero percorsi alternativi di formazione professionale, training in cui l'apprendimento è legato al fare, forme di apprendistato. Ci sono poi coloro che abbandonano perché lo studio è in competizione con la maggiore attrattiva di un immediato lavoro, nelle aree maggiormente produttive, e che vedono nel sogno lavoristico una prospettiva immediata più gratificante dello studio (CEDEFOP, 2012) (ISFOL, 2012).

2. Le strategie contro la dispersione e la seconda occasione in Italia

Nel recupero degli ESL i paesi della UE organizzano i loro interventi fondamentalmente lungo tre assi:

1. una maggiore articolazione dei sistemi educativi nazionali,
2. la creazione delle SCS (Second Chance School)
3. il rafforzamento della formazione professionale (VET, Vocational and Educational Training).

Il settore della formazione vocazionale offre da sempre maggiori opportunità per coloro che sono maggiormente attratti dalle prospettive del mondo del lavoro e da una formazione non accademica. Parallelamente svolge un utile contrasto al fenomeno del dropout, sia nei termini di prevenzione che di recupero (CEDEFOP, 2012).

Le SSO, diversamente, hanno come proprio target i giovani dispersi, operano senza curricula predefiniti, in base a patti formativi e percorsi personalizzati stabiliti in corresponsabilità tra scuola e ragazzo, per riattivare la motivazione verso l'apprendimento e stimolare un pensiero critico.

Alcuni elementi comuni le caratterizzano: i modelli di governance complessi tra queste scuole e diversi altri soggetti (autorità locali, nazionali, terzo settore, centri per l'impiego, centri per la salute, etc.); l'intervento di professionalità multiple (psicologi, educatori, insegnanti, assistenti sociali, etc.); i curricula flessibili e l'apprendimento personalizzato; la pedagogia attiva; il conseguimento di una qualifica equiparata a quella scolastica o in altra forma ugualmente riconosciuta; la stretta connessione con il mondo del lavoro e delle imprese; il supporto olistico, attraverso il counseling sulla salute fisica e mentale del ragazzo, in considerazione del background familiare, della vulnerabilità, delle barriere verso il lavoro, affinché i ragazzi creino una propria mappa per il successo, attraverso un percorso unico e non ripetibile per ciascuno (Ecorys, 2013).

In Italia le SSO, dopo un decennio di intensa attività, vivono oggi una fase di ridimensionamento, dovuto alla scarsità e alla precarietà dei fondi, non essendo state regolamentate e previste secondo una normativa nazionale (come accade invece in altri paesi europei).

La formazione professionale ha visto invece accrescere il numero degli iscritti nel giro di pochi anni, dal momento dell'istituzione degli IeFP¹, con una presenza consistente di coloro che l'hanno scelta come seconda occasione, dopo l'abbandono della scuola secondaria. Percorsi dunque con una duplice funzione, professionalizzante (per coloro che da subito hanno fatto una scelta vocazionale) e di rimotivazione all'apprendimento (per coloro che sono approdati alla formazione professionale in seguito al fallimento o alla fuoriuscita dalla scuola secondaria). I laboratori, gli stage di concerto con le imprese del territorio, anche in questo caso, sono dispositivi utili, vissuti da parte dei giovani come momenti autoformativi, utili a cogliere le proprie propensioni, capire in che modo comportarsi nel mondo del lavoro e mettere in pratica quanto appreso (ISFOL, 2011; ISFOL, 2013).

Queste esperienze indicano che maggiori possibilità di successo formativo si sviluppano all'interno di istituzioni che presuppongono modelli di governance molto complessi con un ventaglio di esperienze e apprendimenti definiti e costruiti durante il percorso. Pur se con gradi di libertà le SSO e la Formazione Professionale (si va da una totale deregolamentazione nel caso delle SSO a curricula strutturati ma articolati al raggiungimenti di competenze trasversali e profes-

1 Gli IeFP, nati a seguito dell'Accordo raggiunto il 19 giugno 2003 nella Conferenza Stato-Regioni tra il Ministero del Lavoro, il MIUR e le Regioni, hanno durata triennale e possono iscriversi i ragazzi al termine della Scuola Secondaria Inferiore. Dall'a.s. 2010-2011 sono entrati a regime e rappresentano il canale alternativo alla scuola per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e il diritto-dovere all'istruzione e formazione professionale.

sionalizzanti nella FP) permettono, in parte, di raggiungere e conoscere una fascia di giovani che hanno fatto esperienza di un fallimento e di una fuoriuscita precoce dal circuito formativo.

Si tratta di un bacino importante di giovani che può offrire chiarimenti e indicazioni sulle dinamiche del fallimento ma anche di quelle del reingaggio formativo, soprattutto in considerazione del fatto che ad oggi non è ancora funzionante a pieno regime l'Anagrafe Nazionale Studenti del Miur (il cui funzionamento dovrebbe consentire la tracciabilità della carriera scolastica di ogni studente, come accade altrove in Europa).

La scuola attuale non riesce ad arginare e prevenire adeguatamente il fenomeno della dispersione scolastica: le pratiche preventive come l'orientamento nella scuola secondaria si sono mostrate inefficaci; la scuola non è in grado attuare quei cambiamenti strutturali, organizzativi, professionali e metodologici necessari in tempi utili; infine, probabilmente, anche lo stesso fenomeno è di per sé fortemente sottostimato (Dossier Tuttoscuola, 2014).

Gli elementi di successo delle SCS e del VET meritano l'attenzione della ricerca in funzione dei suggerimenti che le strategie lì attivate offrono alla scuola ordinamentale, ancor prima che dell'enfasi posta sul rafforzamento di questi canali.

Non si può ignorare a tal proposito, anche se l'approfondimento di questo aspetto esula da questo scritto, che nelle situazioni di maggiore marginalità ciò può rinforzare gli effetti negativi di un background familiare socialmente e culturalmente povero e rinforzare un modello di stratificazione sociale che mal si concilia con un'idea di equità sociale (Lavrijsen & Nicaise, 2013).

Si tratta cioè di andare oltre quegli elementi di successo che le caratterizzano ed analizzare come l'incrocio tra le risorse e le caratteristiche di ciascun giovane, le risorse educative e le effettive possibilità concrete future determinino gli esiti di una carriera scolastica.

I giovani, soprattutto in situazioni di disagio o marginalità, spesso incontrano difficoltà non solo nell'accesso alle opportunità ma anche in seguito, quando sono coinvolti nuovamente in percorsi di apprendimento. Gli ostacoli e le barriere alla partecipazione formativa sono plurimi, sfaccettati e intervengo in fasi e momenti diversi dell'ingaggio formativo e una seconda occasione può non essere l'ultima (UNESCO UNEVOC, 2013).

3. Una questione di agency

Il solo fatto di avere una seconda chance di partecipare non implica automaticamente un successo formativo. Indagare quali fattori personali e sociali contribuiscono a frenarlo o a promuoverlo è condizione necessaria all'indirizzo di politiche educative adeguate a fronteggiare il fenomeno della dispersione.

L'esperienza di fallimento scolastico genera esclusione e compromette la capacità di un ragazzo di acquisire conoscenze e competenze necessarie a fare scelte sia nell'immediato presente che successivamente.

L'esclusione dall'educazione è uno svantaggio cumulativo che rende a sua volta marginali coloro che ne sono bersaglio mettendoli a rischio di esclusione sociale. Così, usando le parole di Amartya Sen (1999), quando le persone non possiedono le capabilities che permettono loro di scegliere come vivranno la propria vita, la loro libertà di agire e scegliere sarà compromessa e darà come esito l'esclusione dalla partecipazione attiva dalla società.

In quest'ottica, l'obiettivo di uno sviluppo, per i ragazzi che riprendono un

percorso formativo, è quello di espandere le proprie capabilities e la loro agency² formativa.

Uno studio italiano (Colombo, 2013), sugli itinerari di vita e l'uso dell'agency personale tra gli ESL e gli studenti a rischio italiani, mostra che se uno svantaggio sociale non necessariamente è predittivo di fallimento scolastico d'altro canto importante risulta il ruolo dell'agency personale di questi giovani, sia nel raggiungimento degli obiettivi prefissati sia nelle traiettorie discendenti di fallimenti ripetuti.

L'agency formativa dei ragazzi esposti a un insuccesso scolastico può essere oggetto di una vulnerabilità progressiva frutto di uno svantaggio corrosivo e ugualmente la chiave di volta per interventi volti a promuovere la partecipazione e definizione da parte dei ragazzi stessi dei propri obiettivi formativi in quanto agenti attivi e non semplici fruitori passivi di percorsi e soluzioni preconfezionati.

Le policies europee che vedono nel potenziamento del VET una soluzione per contrastare la dispersione, idea espressa anche negli ultimi documenti italiani, possono farsi veicolo di un fraintendimento: l'idea che il fallimento scolastico sia legato alle caratteristiche personali dei ragazzi che non sono adeguate al sistema scolastico e che la scelta della giusta dipenda da una più corretta individuazione del tipo di scuola da intraprendere (la scuola del fare per intenderci), da cui far conseguire che la soluzione consista nel potenziamento e l'allargamento del ventaglio delle offerte nel settore della formazione professionale.

Ciò che invece non bisogna perdere di vista è che lo sviluppo dell'agency di una persona è funzione tanto di fattori individuali che ambientali e che, una volta innescata, in un circolo virtuoso, essa accresce il senso di efficacia autopercepita di un soggetto e spinge, motiva, all'autodeterminazione e alla partecipazione attiva ad un processo di cambiamento e questo a sua volta produce un effetto di empowerment che accresce l'agentività di un soggetto (Bandura, 2000).

Nello spazio della capacità di scelta di una carriera scolastica di un ragazzo una scelta agentiva è possibile solo se e quando quel ragazzo ha l'opportunità di scegliere tra più futuri realizzabili, se crede che questi futuri siano possibili per lui, se sa o comprende i passaggi necessari per realizzare un determinato futuro, se ha sviluppato quelle abilità e competenze necessarie a proseguire un percorso di studi.

Ciò significa che per poter produrre valutazioni utili su come sviluppare un'agency formativa che supporti adeguatamente le scelte di carriera scolastica dei ragazzi bisogna esaminare ciò che sanno fare, ciò che credono di saper fare, le loro aspirazioni e prospettive future e la conoscenza-consapevolezza che essi hanno delle reali opportunità che gli sono offerte. Si tratta cioè di impostare analisi che non ricadano in un modello deficitario dell'agency individuale considerato come uno stato ma che, a partire dalla considerazione che esso è un processo, consentano, anche a partire dallo studio dell'agency individuale di questi ragazzi, di far emergere quelle barriere che impediscono la loro partecipazione (Galliott & Graham, 2014).

2 In questo scritto consideriamo l'agency formativa degli studenti a partire dal concetto di agency di Sen (1985) e dagli sviluppi proposti da Alkire (2008) quale capacità di agire in maniera congruente con i propri valori, una capacità multidimensionale e contestuale, definita in relazione agli obiettivi che un individuo valuta o ha ragione di valutare.

Indagare questi aspetti nelle situazioni di re-engagement scolastico significa allora comprendere come e se cambia, nei ragazzi con alle spalle un fallimento formativo, la propria capacità di azione e decisionale nel nuovo percorso intrapreso, la loro percezione di autoefficacia, di autonomia e di autodeterminazione. Ancora significa comprendere se nel nuovo percorso vi è un adattamento o una ricostruzione in termini di negoziazione degli apprendimenti all'interno di un proprio progetto di vita o se, al contrario, la seconda occasione rimane una preferenza adattiva che non porta a un cambiamento.

Ed ancora si tratta di comprendere come e se si interseca la capacità di associare l'esperienza scolastica con una possibile carriera futura, cioè come il ragazzo che ha scelto valuta realisticamente l'utilità di ciò che apprende per il proprio futuro e soprattutto quale natura e quale estensione del futuro concorrono alla determinazione dell'agency di questi ragazzi, legate tanto alle loro esperienze individuali quanto alle attuali condizioni sociali e quale relazione hanno tanto con l'investimento nell'apprendimento quanto con i risultati raggiunti (McInerney, 2004; Peetsma & van der Veen, 2011).

Conclusioni

Lo studio dei percorsi di re-engagement scolastico porta ad alcune considerazioni su quali piste di indagine possono risultare euristicamente fertili per attuare politiche mirate che non si rivelino generiche forme di prevenzione e/o compensazione della dispersione.

Non è sufficiente predisporre moduli di orientamento scolastico, protocolli di intesa tra scuola e territorio o attività laboratoriali che bilancino l'eccessiva presenza di lezioni frontali nella scuola ordinamentale. Ed ancora, su un altro versante, una formazione maggiormente ancorata su un versante pratico e/o professionalizzante offre un ancoraggio più sicuro e di successo per molti giovani, ma non ci dice ancora quali dinamiche si inneschino per la riuscita di un percorso, né ancora se bisogna considerare questa come la soluzione unica o maggiormente auspicabile.

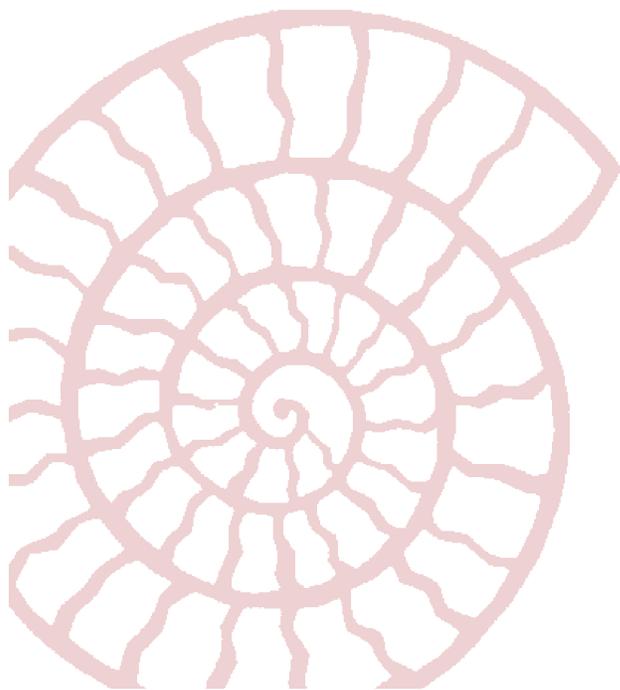
Di fatto la seconda occasione può rimanere il risultato di una preferenza adattiva che non innesca quel processo di sviluppo che porta i ragazzi a mettere in campo un'agency formativa a sostegno dell'acquisizione di quelle capacità necessarie all'assunzione consapevole di una scelta e ad affrontare gli ostacoli che quotidianamente si pongono, consentendo di perseverare nel raggiungimento del successo scolastico.

Motivare e costruire le condizioni per la partecipazione attiva al processo formativo ha risvolti profondi sul piano personale, di accrescimento della stima di Sé, della percezione di auto-efficacia nei processi di apprendimento, ma anche sulla propria capacità di aspirare, pensare e immaginare tanto il presente quanto il futuro, di dotare l'azione di un piano valoriale che possa tradursi oltre, in azione trasformativa dell'ambiente in cui si vive, sul piano più ampio dello sviluppo di una società (Appadurai, 2011).

Riferimenti bibliografici

Alkire, S. (2008). *Concepts and measures of agency*. OPHI Working Papers n° 9. Oxford poverty & Human Development Initiative. Consultata da: <http://www.ophi.org.uk>. [Ultima consultazione 9/4/2015].

- Appadurai, A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: et al.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson
- Caliendo, M., Kunn, S. R. (2011). *Fighting Youth Unemployment: The Effect of ALM*. Bonn: IZA and University of Potsdam.
- CEDEFOP, (2012). *Trends in VET policy in Europe 2010-12. Progress towards the Bruges communiqué*. Working paper 16. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Consultata da: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6116_en.pdf. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- Colombo, M. (2013). Disadvantaged life itineraries and the use of personal agency among Italian early school leavers and at-risk students. *Estudios sobre educacion*, 24, 9-35.
- Conseil de l'Emploi des Revenus et de la Cohésion Sociale, (2008). *L'Insertion des Jeunes sans Diplôme*. Paris: s.n. Consultata da: <http://www.cerc.gouv.fr/rapports/rapport9/rapport9cerc.pdf>. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- Galliot, N., Graham, L. J. (2014). A question of agency: applying Sen's theory of human capability to the concept of secondary school student career choice. *International Journal of Research & Method in Education*, 37 (3), 270-284.
- Tuttoscuola, (2014). *Dossier Dispersione nella Scuola Secondaria Superiore Statale*. Roma. Consultata da: <http://www.tuttoscuola.com>. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- Ecorys, (2013). *Preventing early school leaving in Europe – lessons learned from second chance education*. Bruxelles. European Commission. Education and Training. Consultata da: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- ET 2020. (2009). *Un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su ET 2020) (2009/C 119/02). Bruxelles. Consultata da: <http://eur-lex.europa.eu/>. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- ISFOL (2011). *Indagine su Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*. Roma: Isfol. Consultata da: <http://www.isfol.it>. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- ISFOL (2012). Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto. *Isfol Occasional Paper*, n. 5. Roma: Isfol. Consultata da: <http://www.isfol.it>. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- ISFOL (2013). Percorsi di qualificazione: l'Istruzione e la Formazione Professionale oltre la seconda opportunità. *Isfol Research Paper*, n.8. Roma: Isfol. Consultata da: <http://www.isfol.it>. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- Lavrijsen J. Nicaise I. (2013). *Parental background and early school leaving*. Research paper SSL/2013.06/1.1.1. Leuven: Steunpunt Studie-en Schoolloopbanen.
- McInerney D.M. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 141-152.
- Peetsma, T., van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21, 481-494.
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: the Dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*. 82 (4), 169-221.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO UNEVOC. (2013). *Revisiting global trends in TVET: Reflection on theory and practice*. UN Campus, Bonn. Consultata da: <http://www.unevoc.unesco.org>. [Ultima consultazione 9/4/2015].





L'assunzione dei dipendenti con disabilità nelle organizzazioni: una revisione della letteratura internazionale

The hiring of employees with disabilities in organizations: a review of the international literature

Emanuela Zappella

Università degli Studi di Bergamo
emanuela.zappella@unibg.it

ABSTRACT

This article contains a review of the literature dealing with the attitudes of employers that need to hire an employee with disabilities within their organizations.

The articles were selected using some databases (such as ERIC and PsychLit) through the introduction of several keywords: "attitudes of employers", "employees with disabilities" combined with the terms "recruitment process", "reasonable accommodation" and "supported employment". We subsequently restricted the period of the researches between 2000 and 2014. The main results were synthesized around some broad categories: personal characteristics of employers (perceptions about the legislation, emotional reactions, obstacles and concerns), characteristics of the organization (type of the activity and methods of recruitment) and characteristics of the worker (physical, intellectual or acquired disabilities).

L'articolo racchiude la revisione della letteratura che tratta degli atteggiamenti dei datori di lavoro che devono assumere un dipendente con disabilità all'interno delle loro organizzazioni.

Gli articoli sono stati selezionati all'interno di alcuni database (come ERIC e PsychLit) attraverso l'introduzione di diverse parole chiave: "atteggiamenti dei datori di lavoro", "dipendenti con disabilità" combinate con i termini "processo d'assunzione", "accomodamento ragionevole" e "supported employment". Successivamente è stato ristretto l'arco temporale al periodo di tempo compreso tra l'anno 2000 e il 2014. I principali risultati della revisione sono stati sintetizzati attorno ad alcune grandi categorie: caratteristiche personali dei datori di lavoro (percezioni circa la normativa, reazioni emotive, ostacoli e preoccupazioni), caratteristiche dell'organizzazione (tipologia di organizzazione e modalità di reclutamento) e caratteristiche del lavoratore (disabilità di tipo fisico, intellettuale o acquisita).

KEYWORDS

Employer's Attitudes, Workers With Disabilities, Hiring Process.

Atteggiamenti dei datori di lavoro, Lavoratori disabili, Percorso di assunzione.

1. Introduzione

Nonostante le indicazioni legislative che ne disciplinano l'assunzione nelle aziende, i lavoratori con disabilità continuano a rappresentare una forza lavoro sotto-rappresentata (Stern, 2013) e la loro piena partecipazione alla vita dell'organizzazione rimane un obiettivo irraggiungibile per molti di loro (McFarlin et al., 1991). Inoltre, le indicazioni fornite dai servizi che si occupano del collocamento denunciano bassi tassi di ritorno al lavoro anche per coloro che subiscono un evento invalidante nel corso della propria vita lavorativa (Seabury et al., 2011). In terzo luogo, anche quando vengono assunti, tali dipendenti vengono spesso assegnati a posizioni marginali, ed hanno scarse possibilità di ottenere degli avanzamenti di carriera (Wilson Kovacs et al., 2008). Una delle principali spiegazioni per tale situazione è l'atteggiamento negativo dei datori di lavoro circa la disabilità in generale e, nello specifico, la possibilità che i dipendenti sappiano integrarsi all'interno della loro organizzazione (McFarlin et al., 1991; Luecking, 2012; Chi & Qu, 2004). Per questo, la ricerca sulle attitudini dei referenti aziendali può costruire il fondamento degli interventi di supporto e un orientamento per decidere le strategie educative e di marketing, ma la numerosa letteratura presenta alcuni elementi critici.

Innanzitutto, Hernandez, Keys and Balcazar (2000) evidenziano che la concezione stessa del termine atteggiamento varia a seconda della definizione che ne viene data e, per questo, introducono la distinzione tra attitudini globali e specifiche. Con il primo termine definiscono le risposte che le persone danno rispetto ad un tema generale, senza che siano collegate per forza con le intenzioni; con il secondo concetto, invece, identificano i comportamenti e fanno riferimento alle azioni concrete che vengono poi messe in atto.

In secondo luogo, nonostante dalle ricerche siano emersi alcuni temi particolarmente significativi, i risultati prodotti sono però inconsistenti, soprattutto a causa della variabilità che caratterizza il disegno della ricerca (Unger, 2002). Accade così che alcuni fattori che sono considerati come positivi in alcuni studi, diventano nodi critici in altri (Nietupski et al., 1996). A ciò si aggiunge una discrepanza tra la disponibilità mostrata quando i datori di lavoro dichiarano di voler assumere i dipendenti con disabilità e la riluttanza che subentra quando devono includerli all'interno della propria forza lavoro (in particolare rispetto alle patologie mentali). (Hernandez et al., 2000; Copeland, 2007; Bruyere et al., 2003).

Questo articolo propone una revisione della letteratura internazionale che ha indagato gli atteggiamenti dei datori di lavoro rispetto all'assunzione dei dipendenti con disabilità con l'obiettivo di identificare i fattori che possono influenzare le loro decisioni.

2. Metodo

2.1. Ricerca

Il processo di identificazione degli studi degli atteggiamenti dei datori di lavoro verso l'assunzione dei lavoratori con disabilità è iniziato con una ricerca all'interno dei diversi database (come *Eric* e *PsychLit*) degli articoli pubblicati tra l'anno 2000 e il 2014. Per tale selezione sono state inserite alcune parole chiave, nello specifico: "atteggiamenti dei datori di lavoro", "dipendenti con disabilità" combinate con i termini "processo d'assunzione", "accomodamento ragionevole" e "supported employment". Successivamente sono stati esclusi tutti i duplicati e

gli articoli irrilevanti ai fini della review e sono state aggiunte, invece, altre ricerche rilevanti. La selezione finale ha seguito i seguenti criteri: articoli pubblicati in inglese, ed in una rivista che adotta una procedura di referaggio basata sulla peer-review, studi che contenessero ricerca qualitative o quantitative e con un focus centrato sui fattori che possono condizionare la scelta di assumere un dipendente con disabilità.

2.2. Analisi

La varietà dei disegni di ricerca e dei metodi utilizzati nelle ricerche selezionate ha condotto a scegliere un approccio di analisi basato sulla Grounded Theory che consente una sistematica generazione di teoria partendo dai dati esistenti, ed aiuta a costruire una fotografia globale della ricerca empirica che si è focalizzata sull'argomento (Corbin & Strauss, 2008). I risultati dell'analisi intendono descrivere un set di fattori che possono influenzare gli atteggiamenti dei datori di lavoro e, di conseguenza, la loro decisione di reclutare un dipendente disabile per la propria organizzazione. Per ciascuno dei 53 articoli revisionati sono state estratte informazioni rispetto: alle caratteristiche dei partecipanti, al numero di persone coinvolte, alla metodologia utilizzata nella ricerca ed ai principali risultati. Sulla base dei dati raccolti, due codificatori hanno categorizzato i risultati in categorie che riassumono i fattori che condizionano gli atteggiamenti dei datori di lavoro. L'analisi è stata condivisa ed integrata e gli elementi di disaccordo sono stati discussi. Al termine di questo lavoro sono emerse otto categorie, che sono descritte di seguito.

2.3. Tipologie di disegno di ricerca

La qualità delle ricerche è difficilmente valutabile, ed è complicata anche la loro comparazione a causa delle differenze nei disegni di ricerche, negli strumenti utilizzati e nelle variabili testate. La maggior parte delle indagini è stata condotta mediante metodologie quantitative (39) per misurare gli atteggiamenti dei datori di lavoro rispetto alla presenza di persone con disabilità. In questi casi, gli strumenti utilizzati sono stati i questionari e le indagini telefoniche e via e-mail. Unger (2002) sostiene che l'intervista mediante il telefono ottenga un maggior riscontro rispetto a quelle via web. Dei 53 studi selezionati, solo 9 sono studi qualitativi realizzati mediante focus groups ed interviste con supervisor o responsabili delle risorse umane, con l'obiettivo di identificare i fattori che possono aiutare (o al contrario inibire) l'esperienza lavorativa per le persone con disabilità. Per fare ciò i ricercatori hanno investigato le percezioni dei datori di lavoro attraverso varie combinazioni di fattori (Blank, 1998; McFarlin et al., 1991) così categorizzabili: caratteristiche dei datori di lavoro (età, genere, livello di istruzione, qualifica professionale e precedenti esperienze con la disabilità); caratteristiche dei lavoratori (tipo e gravità della patologia, genere, livello di istruzione e qualifica professionale) e caratteristiche organizzative (come tipologia di industria e numero di dipendenti). In generale emerge la poca comparabilità tra le ricerche rispetto alle variabili che sono prese in considerazione. Per esempio, mentre alcune di queste si focalizzano su una specifica disabilità, altre fanno riferimento alla disabilità in generale. Inoltre, la maggior parte delle indagini coinvolge datori di lavoro responsabili dell'assunzione (o della supervisione) dei dipendenti con disabilità, ma che non necessariamente erano parte di un percorso di assunzione al momento della ricerca (Unger, 2002).

3. Risultati

La sezione della revisione della letteratura mette in luce le difficoltà che i lavoratori con disabilità incontrano nella ricerca di un'occupazione a causa dell'atteggiamento dei datori di lavoro. Dall'analisi emergono otto temi chiave che contribuiscono a determinare tale atteggiamento: caratteristiche personali dei datori di lavoro; la loro percezione rispetto alla normativa che disciplina l'assunzione dei dipendenti con disabilità; le barriere e le preoccupazioni in materia di assunzione; le caratteristiche dell'organizzazione; le percezioni rispetto ai dipendenti con disabilità fisica; quelle relative alla disabilità mentale e infine a quella acquisita. Per ogni categoria sono descritti i metodi di indagine usati, e sintetizzati i principali risultati.

3.1. Caratteristiche personali dei datori di lavoro

Una prima serie di studi concentra l'attenzione sulle caratteristiche personali dei datori di lavoro. Shaw e colleghi (2012), mediante un apposito strumento denominato Chi-Squared, esaminano l'interazione tra disabilità, età, genere dei datori di lavoro e la percentuale di discriminazione di cui i lavoratori sono vittima. Gilbride e colleghi (2003), invece, attraverso l'approccio qualitativo della *Grounded Theory*, conducono *focus groups* ed interviste con datori di lavoro che hanno assunto dipendenti con disabilità, con l'obiettivo di determinare le caratteristiche degli imprenditori maggiormente disponibili. Gli autori trovano 13 elementi, che possono essere sintetizzati in 3 grandi categorie: questioni culturali, caratteristiche del posto di lavoro ed esperienze precedenti. L'indagine quantitativa condotta da Amir e colleghi (2010), a sua volta, punta l'attenzione sulle differenze di genere, e sottolinea che le donne risultano essere più disponibili ad assumere i lavoratori a cui è stato diagnosticato un cancro, e ad offrire loro supporto. Tale ipotesi, però, non trova conferma in altre indagini e, soprattutto, sarebbe necessario capire se la presenza di una patologia diversa possa condizionare poi anche l'atteggiamento. Infine, l'ultimo elemento delle caratteristiche personali che le indagini hanno analizzato sono le esperienze precedenti dei datori di lavoro, indagate da Morgan e Alexander (2005). Questi autori sostengono che coloro che hanno già assunto forza lavoro con disabilità sono maggiormente disponibili rispetto a coloro che sono inesperti.

3.2. Percezioni circa la normativa in merito all'assunzione dei dipendenti con disabilità

Una seconda serie di ricerche si concentra sulle percezioni dei datori di lavoro rispetto alle normative che disciplinano l'assunzione dei dipendenti con disabilità, ai servizi offerti, e agli effetti che possono avere all'interno delle organizzazioni.

Clayton e colleghi (2012) presentano una sistematica revisione degli effetti degli interventi governativi sulle pratiche messe in atto durante l'assunzione in Canada, Danimarca, Norvegia, Svezia e Regno Unito, ma concludono che sono ancora troppo pochi gli studi che affrontano tale tematica. Seabury e colleghi (2011) si concentrano, invece, sull'impatto dei servizi sulle possibilità di ritornare al lavoro in seguito ad un evento invalidante, in California, nell'arco temporale di due anni. In particolare, gli autori notano che la percentuale di dipendenti

rientrati al lavoro è aumentata nel corso del tempo, ma non sono in grado di stabilire quale sia l'incidenza diretta delle politiche. Roberts e colleghi (2004) poi, mediante un'intervista telefonica, e 38 studi di caso, esplorano come i datori di lavoro e i referenti dei servizi fanno fronte alle disposizioni normative. Un lavoro simile è condotto da Murray (2014) che analizza le procedure diffuse in Ontario per valutare in che modo guidano gli atteggiamenti dei datori di lavoro. Inoltre, attraverso una serie di interviste ai datori di lavoro stessi, verifica la conoscenza della normativa e la sua applicazione all'interno del settore privato. Dalla sua analisi risultano alcuni nodi chiave: la percezione negativa della legge, il riconoscimento delle persone disabili come "minoranza", la centralità del ruolo ricoperto dai responsabili delle risorse umane, il ventaglio di connotazioni differenti che il termine disabilità assume ed il grande impatto che le spese relative agli accomodamenti possono avere all'interno delle organizzazioni.

Anche Michailakis (2000) analizza le possibili ripercussioni negative della normativa ed evidenzia le discriminazioni, causate dagli stereotipi, che i lavoratori possono subire sia in fase di valutazione che quando si tratta di ottenere possibili avanzamenti di carriera. Inoltre, prosegue l'autore, la normativa rende la disabilità una questione individuale e, di conseguenza, anche le soluzioni diventano personalizzate. Woodhams e colleghi (2007), invece, attraverso un disegno di ricerca longitudinale, investigano le pratiche dei responsabili delle risorse umane e come queste possono incoraggiare l'esperienza lavorativa delle persone con disabilità. Gli studi convergono attorno all'ipotesi che le "discriminazioni positive", ovvero le misure centrate sugli accomodamenti, possono avere un ruolo rilevante nel favorire l'esperienza lavorativa dei dipendenti disabili. Questo dato emerge in modo significativo anche dal lavoro di Bruyere e colleghi (2004) che confrontano l'esperienza dei responsabili delle risorse umane inglesi ed americani. Gli intervistati rispondono che l'aspetto determinante è la richiesta di realizzare degli accomodamenti richiesti dai lavoratori stessi. Sempre a proposito degli accomodamenti, infine, Solovieva e colleghi (2011) evidenziano che le tipologie maggiormente utilizzate sono l'acquisto di equipaggiamenti e cambiamenti nei compiti lavorativi e le persone coinvolte stimano che i benefici diretti dovuti a queste modifiche superino i 1000 dollari.

3.3. Reazioni emotive dei datori di lavoro

Una serie di indagini esamina le reazioni emotive dei datori di lavoro che sono legate al loro grado di soddisfazione rispetto all'esperienza. Coperland (2010), per esempio, utilizzando il questionario denominato *The Affective Reactions subscale*, offre un contributo al filone di studi che intende misurare gli atteggiamenti dei datori di lavoro. Egli, attraverso l'analisi fattoriale, determina la relazione tra i fattori che influenzano le reazioni affettive e la conoscenza della normativa, la percezione circa la ragionevolezza dell'accomodamento e la valutazione dell'esperienza di lavorare con persone con disabilità. I risultati mostrano reazioni affettive e cognitive negative nei confronti dei lavoratori, ma anche atteggiamenti positivi verso la possibilità di introdurre degli accomodamenti e la volontà di garantire la parità di trattamento tra tutti i lavoratori nell'organizzazione.

Questi risultati trovano conferma anche nello studio di Smith (2004); secondo lui le reazioni sono un elemento determinante e sembrano essere maggiormente negative rispetto a quelle nei confronti dei dipendenti normodotati. Gli elementi di criticità caratterizzano anche i focus groups condotti da Hernandez e colleghi (2008) con 21 managers provenienti da tre differenti settori di attività (sa-

nità, ospitalità e vendita al dettaglio) e analizzati mediante il metodo dell'analisi del contenuto. I risultati infatti sottolineano quattro temi principali: l'importanza dei servizi che supportano le aziende nella gestione dei percorsi di assunzione, la persistenza dei pregiudizi nei confronti dei dipendenti, la carenza di opportunità di promozione ed i costi associati con la loro presenza in azienda. D'altra parte, però, oltre ai fattori più critici, altri studi evidenziano anche le reazioni positive nei datori di lavoro. Per esempio, Hartnett e colleghi (2011) indagano le percezioni dei benefici degli accomodamenti utilizzando i dati provenienti da un'analisi condotta dal Job Network Accommodation, un servizio del Dipartimento del Lavoro americano. I principali vantaggi emersi riguardano la capacità di trattenere in azienda dipendenti qualificati, la maggiore redditività aziendale e la possibilità di ridurre i costi legati all'assunzione, e alla formazione, del nuovo dipendente. Inoltre, grazie all'introduzione di accomodamenti è possibile migliorare il clima ed il morale dei dipendenti. Un lavoro simile è realizzato da Solovieva e colleghi (2011) che, però, si rivolgono a 194 datori di lavoro che preferiscono non usufruire dei servizi offerti dal Job Network Accommodation, mediante un sondaggio on line che rileva le loro opinioni in merito all'introduzione di accomodamenti per accogliere un dipendente disabile reale (o potenziale). Sempre facendo ricorso ad un'indagine telematica, Houtenville e Kalargyrou (2012), notano che una maggiore conoscenza del candidato con disabilità dovrebbe migliorare le loro prospettive di assunzione, tanto più che questi lavoratori possono costituire un team leale e affidabile. La competitività è un elemento che emerge anche dallo studio qualitativo di Kalargyrou (2014) che raccoglie i dati forniti da due leader che, nelle loro organizzazioni, si occupano di individuare le strategie migliori per includere le persone con disabilità.

3.4. Ostacoli e preoccupazioni dei datori di lavoro

Un consistente numero di indagini si focalizza sulle preoccupazioni dei datori di lavoro che condizionano poi i loro atteggiamenti. Hemenway e colleghi (2003), per esempio, utilizzando un apposito strumento definito *Survey of Employer Attitudes Toward Hiring Individuals with Disabilities* individuano gli ostacoli al reclutamento e all'assunzione dei dipendenti e le risorse necessarie per superarli. I questionari predisposti da Sirvastava e Chamberlain (2005), invece, analizzano i fattori che rendono difficile la ricerca del lavoro, oppure la permanenza nell'organizzazione, per i dipendenti con disabilità. Lo stesso strumento è utilizzato anche da Mansour (2009) e Houtenville e Kalargyrou (2012) che centrano la loro ricerca sulle preoccupazioni dei datori di lavoro durante il percorso di assunzione. Questo particolare momento è indagato anche attraverso l'approccio qualitativo; Frazer, (2011), per esempio, realizza tre *focus groups* con i responsabili delle risorse umane di aziende di piccole e grandi dimensioni nella zona di Seattle. I vari studi mostrano la presenza di preoccupazioni differenti a seconda della tipologia di organizzazione, ma tutti i referenti sono convinti che i dipendenti con disabilità siano meno qualificati rispetto ai colleghi normodotati (Kaye et al., 2011).

Una seconda problematica è legata invece ai costi degli accomodamenti previsti dalle normative, anche se, talvolta, i datori di lavoro non sono in grado di stimare il loro importo e, di conseguenza, affidano la loro valutazione ad un pregiudizio più che ad un dato reale. Un terzo elemento critico, poi, è l'efficienza dei rapporti con i responsabili dei servizi riabilitativi che supportano i dipendenti con disabilità. Infine, l'ultimo aspetto problematico riguarda la difficoltà che i datori di lavoro dichiarano di avere quando devono valutare questi dipendenti.

Questi risultati sono confermati anche dalla revisione della letteratura presentata da Dovidio e colleghi (2011) dalla quale emerge anche che molte di queste preoccupazioni derivano dalla mancanza di formazione negli imprenditori, e dalla presenza di miti e pregiudizi, più che da esperienze reali (Dovidio et al., 2011).

3.5. Caratteristiche dell'organizzazione

Oltre agli aspetti legati ai datori di lavoro, altri studi pongono invece l'accento sulle caratteristiche dell'organizzazione e sulle procedure di reclutamento dei candidati. Un primo indirizzo di indagine prende in considerazione la cultura organizzativa. Shur e colleghi (2005) analizzano la spinosa questione delle disparità economiche e sociali che le persone con disabilità vivono negli Stati Uniti. In particolare gli autori si pongono le seguenti domande: "Quale è il ruolo della cultura organizzativa nell'esperienza lavorativa dei dipendenti disabili? E come è possibile sviluppare culture a sostegno di tutti i lavoratori e dell'organizzazione stessa?" La ricerca conclude che la cultura aziendale può creare barriere attitudinali, comportamentali e fisiche per i candidati con disabilità. È proprio per questo, sostengono gli autori, è necessario intervenire affinché queste persone possano essere accettate ed integrate nel mondo del lavoro. In questo modo, infatti, la cultura e gli atteggiamenti sociali possono cambiare e favorire quindi l'esperienza di questi lavoratori.

Un secondo filone di indagine, invece, pone l'attenzione sulle pratiche che l'azienda utilizza per il reclutamento dei candidati. Lo studio quantitativo Fraser e colleghi (2011) e quello di Lodato (2008), utilizzano un approccio quantitativo basato sulla regressione multipla, mentre Houtenville & Kalargyrou (2012) e Davidson (2011), indagano la tematica mediante una procedura qualitativa. Dalle diverse indagini risulta che i canali maggiormente utilizzati per la selezione sono internet e gli annunci posti sui giornali. Rispetto alla valutazione dei candidati, invece, le aziende più grandi utilizzano i test attitudinali, mentre le piccole organizzazioni si affidano all'intuizione del selezionatore e lamentano una maggior difficoltà nella valutazione.

Un nodo particolarmente critico, dentro questa serie di studi, è rappresentato dal supporto che può essere offerto da parte dei servizi specialistici nella fase di selezione. Wiggett-Barnard e Swartz (2012) coinvolgono 348 responsabili delle risorse umane di aziende del Sud Africa, con l'obiettivo di comprendere quali forme di assistenza possono essere offerte loro. Gli autori spiegano che coloro che hanno assunto un dipendente in passato, sembrano essere più disponibili ad accogliere nuovi lavoratori. Inoltre, i fattori più importanti che possono aiutare la scelta sono la quantità di informazioni conosciute rispetto agli accomodamenti (in particolare rispetto ai costi e alle modifiche da introdurre nell'ambiente) e le percezioni circa la produttività e l'impatto della disabilità sulle prestazioni lavorative. In merito alle politiche che possono incoraggiare nuove assunzioni, invece, gli intervistati sottolineano l'importanza degli incentivi offerti alle organizzazioni, l'utilità di avere orari di lavoro flessibili e la formazione volta a sensibilizzare rispetto ai temi relativi alla disabilità (Houtenville & Kalargyrou, 2012; Canduela et al., 2012). Hackett (2011), a sua volta, realizza un'indagine telematica con i membri di una coalizione americana denominata *Disability Management Employer Coalition* ed elabora i dati facendo ricorso all'analisi statistica e alla regressione multipla. L'autore descrive una relazione positiva tra le pratiche attivate per mantenere i dipendenti all'interno dell'azienda ed i risultati raggiunti, ma non evidenzia una correlazione diretta anche con l'assunzione dei lavoratori con disabilità.

3.6. Dipendenti con una disabilità fisica

Oltre agli aspetti legati alle caratteristiche dei datori di lavoro e quelle che fanno riferimento all'organizzazione, una terza serie di fattori è invece legata ai lavoratori con disabilità. Numerose ricerche, infatti, prendono in considerazione gli atteggiamenti dei datori di lavoro nei confronti di una specifica patologia. Wolfe e colleghi (2002), per esempio, riportano i risultati di nove interviste con datori di lavoro che hanno assunto un dipendente con disabilità visiva e descrivono come sia possibile favorire un'esperienza positiva per questa tipologia di dipendenti. Amir e colleghi (2010), a loro volta, esplorano gli atteggiamenti dei manager inglesi nei confronti dei dipendenti a cui è diagnosticato un cancro, attraverso la somministrazione di un questionario on line. I risultati mostrano che gli atteggiamenti sono generalmente positivi ed i datori di lavoro sono disponibili a sostenere gli sforzi dei dipendenti per poter tornare al lavoro. Nonostante questo, però, tendono a nutrire atteggiamenti negativi per quanto riguarda le capacità di impegnarsi in attività lavorative e di soddisfare le richieste dell'ambiente lavorativo.

Bevins (2003) indaga l'opinione dei manager che si occupano di selezione del personale e nota come essi preferiscano assumere dipendenti con disabilità fisica piuttosto che coloro che presentano altre disabilità. A tal proposito Wilson (2006) aggiunge che questa tipologia di lavoratori vive un'esperienza più positiva quando dichiara le proprie difficoltà. Lo studio qualitativo condotto da Fornes (2013) identifica invece i fattori che possono condizionare la loro inclusione nel mondo del lavoro. I risultati evidenziano alcuni nodi critici come la mancanza di infrastrutture adeguate, la carenza di supporto da parte dei familiari e la necessità di maggior formazione per i datori di lavoro. Anche Chan e colleghi (2010) si concentrano sui fattori occupazionali che influenzano la domanda di lavoro rispetto a questa particolare forma di disabilità attraverso un'intervista realizzata con 132 manager delle risorse umane. I risultati, analizzati mediante un'analisi statistica, mostrano che i referenti dell'organizzazione non sono molto entusiasti della produttività e dell'affidabilità dei loro dipendenti.

Una ricerca simile è condotta da Morgan and Alexander (2005) che confrontano l'esperienza di un gruppo di datori di lavoro che ha assunto un dipendente con disabilità con quella di coloro che non hanno questa esperienza. I primi dichiarano spesso di avere esperienze positive e di essere disponibili ad assumere nuovamente. In particolare riconoscono vantaggi legati al contributo positivo che questi dipendenti sono in grado di offrire e all'importanza di avere una forza lavoro diversificata. Allo stesso tempo, però, questo gruppo evidenzia maggiori preoccupazioni rispetto ai datori di lavoro inesperti e la criticità maggiormente citata è relativa alle questioni legate alla sicurezza dell'ambiente di lavoro. Kulkarni e Valk (2010), infine, analizzano come i dipendenti con disabilità fisiche, ed i loro responsabili delle risorse umane, percepiscono le pratiche volte a favorire l'integrazione dei dipendenti all'interno delle organizzazioni. I risultati mostrano che i lavoratori vorrebbero chiedere maggiore aiuto, ma spesso sono intimoriti e, allo stesso tempo, i datori di lavoro non offrono ulteriori sostegni per il timore che vengano considerati come elementi stigmatizzanti. Entrambi i gruppi intervistati sottolineano l'importanza di garantire un trattamento equo a tutto il personale presente in azienda.

3.7. Lavoratori con disabilità intellettiva e mentale

I lavoratori che incontrano maggiori difficoltà a trovare, e mantenere, un'occupazione sono quelli a cui è diagnosticata una patologia intellettiva (Schultz, 2011; Stuart, 2006; Pearson et al., 2003). Una possibile spiegazione per questo fenomeno è la scarsa conoscenza e comprensione delle politiche relative agli accomodamenti che possono aiutare una loro piena partecipazione alle opportunità lavorative (MacDonald-Wilson et al., 2011). Inoltre, la presenza di questa tipologia di lavoratori può creare più difficoltà rispetto alle questioni finanziarie ed ai rapporti con le amministrazioni pubbliche. Tali dati sono confermati anche dalla revisione della letteratura condotta da Brohan e colleghi (2012) evidenziano l'importanza dei comportamenti e delle credenze delle persone con disabilità e dei fattori che influenzano le credenze dei datori di lavoro nei confronti di questi candidati. Biggs (2010) conduce uno studio utilizzando un approccio misto (qualitativo e quantitativo) con l'obiettivo di indagare gli atteggiamenti dei datori di lavoro e delle agenzie per l'impiego che possono offrire brevi contratti alle persone con disabilità mentale. Egli intervista 10 referenti delle agenzie e 10 datori di lavoro ed i dati sono utilizzati poi per un follow-up con 200 aziende nella zona del Gloucestershire. I risultati, confermati anche dall'indagine di Stuart (2007) rimarcano che sono ancora poche le aziende in grado di esplicitare le politiche messe in atto per includere la forza lavoro disabile e continua ad essere elevato il numero dei datori di lavoro che esprimono pregiudizi e preferiscono escludere i lavoratori con una disabilità intellettiva o mentale. Russel (2006) indaga la volontà di introdurre degli accomodamenti per supportare l'attività lavorativa di questi dipendenti e denuncia la carenza di informazioni adeguate circa le forme di sostegno possibili. Sulle conoscenze rispetto alla disabilità mentale si concentra anche l'indagine di Little (2011) che realizza 550 interviste telefoniche con datori di lavoro in due momenti, nel 2006 e nel 2009. In entrambi gli anni, meno di un terzo delle aziende conferma di avere politiche relative allo stress e alla malattia mentale. Inoltre, la percentuale di coloro che, a parole, offrono la disponibilità ad introdurre degli accomodamenti passa dal 68% all' 87%.

Altri autori, come Brohan e colleghi (2010) investigano, sempre facendo ricorso ad un'intervista telefonica, in che modo i datori di lavoro che assumono dipendenti con disabilità mentale o intellettiva differiscono da coloro che non hanno esperienza, in termini di conoscenza, atteggiamenti e preoccupazioni. L'analisi evidenzia che chi ha già un bagaglio precedente, possiede anche più informazioni in merito alla normativa e introduce una politica specifica per supportare questi lavoratori. D'altra parte, però, non sembrano esserci differenze rispetto agli atteggiamenti ed entrambi i gruppi di intervistati rimarcano il grande bisogno di sostegno di cui necessitano per attivare queste esperienze.

Un ultimo filone di indagine focalizza l'attenzione, invece, su alcune tipologie specifiche di lavoratori. Jacoby e colleghi (2005), per esempio, realizzano un'indagine on line che coinvolge le aziende di 14 regioni economiche del regno unito con l'obiettivo di conoscere gli atteggiamenti dei datori di lavoro rispetto ai loro dipendenti affetti da epilessia. I dati mostrano che il 60% del campione sostiene di non avere una posizione disponibile per questa tipologia di lavoratori, nonostante abbia riconosciuto la possibilità di introdurre degli accomodamenti come la condivisione del lavoro, la ri-assegnazione temporanea dei compiti e la flessibilità dell'orario. Anche Cooper (1995) esamina, mediante delle interviste rivolte ai datori di lavoro, le possibili difficoltà incontrate dai dipendenti con epilessia. Dall'analisi emerge che questa tipologia di disabilità è difficile da inquadrare e, spesso, i referenti delle organizzazioni si trovano in difficoltà a monito-

rare i metodi di reclutamento che attuano. Lysaght e colleghi (2012) conduce una revisione della letteratura rispetto ai concetti di disabilità, lavoro, management e inclusione e affrontano la questione dello scarso coinvolgimento dei lavoratori con disabilità intellettiva nel libero mercato del lavoro. Essi sostengono che i cambiamenti nell'ambiente lavorativo necessari richiedono un maggior investimento a livello di politiche governative, pratiche all'interno del luogo di lavoro e preparazione dei lavoratori. Inoltre, lo studio realizzato da Luecking (2012) suggerisce che le connessioni tra i referenti dei servizi che supportano i lavoratori ed i responsabili delle organizzazioni rimangono spesso superficiali e aleatorie (Luecking, 2012; Fraser et al., 2011).

Un'altra forma di disabilità indagata da Contardi e colleghi (2010) è la sindrome di Down perchè, sottolineano gli autori, la presenza di atteggiamenti negativi può creare ostacoli all'integrazione sociale e influenzare la qualità della vita di queste persone. Per la loro inchiesta approfondiscono aspetti come l'inclusione professionale e la volontà dei datori di lavoro di interagire con queste persone, scoprendo che molti adulti mantengono atteggiamenti negativi nei loro confronti.

3.8. Lavoratori con una disabilità acquisita

Infine, un focus specifico all'interno delle caratteristiche dei lavoratori prende in considerazione le persone che presentano una disabilità acquisita; questo filone di studi è particolarmente delicato per via delle differenze significative tra le diverse patologie (Reynolds et al., 2001). Sirvastava e Chamberlain (2005) utilizzano dei questionari per indagare i fattori che rendono difficile la presenza dei lavoratori disabili oppure che li possono condurre a perdere il loro lavoro in seguito ad un evento invalidante. Bogart e colleghi (2012), invece, confrontano l'esperienza di coloro che soffrono di una paresi facciale congenita e acquisita e mostrano che questi ultimi sono maggiormente in grado di far ricorso a delle strategie compensative e utilizzano diversi canali espressivi.

Coole e colleghi (2013), infine, intendono identificare i fattori che conducono al successo lavorativo per le persone che tornano ad avere un'occupazione in seguito ad un ictus. Dalla loro indagine emerge l'importanza di alcuni elementi: le caratteristiche personali del lavoratore, le esperienze precedenti, il ruolo degli assistenti sanitari e la qualità della comunicazione tra datori di lavoro e dipendenti. Le persone coinvolte nello studio puntano l'attenzione ai problemi emotivi e pratici che si devono affrontare per garantire a questi dipendenti un'occupazione. In molti casi mancano informazioni accurate, inoltre hanno un peso significativo la qualità delle reti di sostegno e consulenza, ed il supporto che possono offrire i medici. Stergiou-Kita e colleghi (2014), infine, attraverso un'intervista telefonica a 12 rappresentanti dei datori di lavoro, investigano l'esperienza di coloro che tornano al lavoro dopo l'insorgenza di un episodio invalidante e si focalizzano sugli accomodamenti che, all'interno del luogo lavorativo, possono facilitare la permanenza nel gruppo di lavoro.

I materiali raccolti sono analizzati mediante un'analisi tematica con l'obiettivo di identificare e implementare questi accomodamenti. I risultati mostrano l'importanza di cinque aspetti: le credenze dei datori di lavoro circa le possibilità di rientro al lavoro per i dipendenti con disabilità, le credenze circa le tipologie di accomodamenti che possono essere offerte, le conoscenze circa gli elementi essenziali per poterli realizzare, le criticità che si possono incontrare ed il supporto che i datori di lavoro possono offrire.

Conclusioni

La ricerca che mette l'accento sulle caratteristiche personali dei lavoratori, dei datori di lavoro e delle organizzazioni mostra risultati contrastanti. Più che le caratteristiche personali, sono le esperienze precedenti del selezionatore ad avere un'influenza decisiva negli atteggiamenti verso l'assunzione dei dipendenti con disabilità. Nello specifico, coloro che hanno un ricordo positivo sono maggiormente disponibili verso i nuovi candidati; viceversa, i fallimenti conducono ad una maggiore reticenza, anche senza aver incontrato il potenziale lavoratore. I datori di lavoro condividono la preoccupazione rispetto alla produttività e all'affidabilità del nuovo potenziale lavoratore. Inoltre, per quanto riguarda le caratteristiche organizzative, le imprese più grandi sono più attrezzate ad ospitare i lavoratori disabili. Non ci sono indicazioni precise, invece, circa le differenze legate alla tipologia di attività che si svolge all'interno delle aziende. Rispetto alle modalità di selezione, invece, l'analisi del CV ed il colloquio sono le forme più utilizzate ed è fondamentale nella scelta la quantità di informazioni a disposizione circa l'impatto degli accomodamenti (specialmente relative ai costi e ai cambiamenti da introdurre nell'ambiente). Proprio a proposito delle possibili modifiche da apportare all'organizzazione, gli studi rimarcano la carenza di informazioni a disposizione dei datori di lavoro che, a causa di ciò, si sentono impreparati.

Infine, sembrano esserci significative differenze negli atteggiamenti relativi alle diverse tipologie di disabilità, anche se è complicato confrontare le esperienze, molto diverse tra loro, e condizionate da una serie di fattori che sono difficilmente riconducibili ad un'unica teoria che sia valida per tutti. Partendo da questo presupposto, è comunque possibile fare una serie di considerazioni.

La disabilità intellettiva o mentale sembra essere quella che suscita gli atteggiamenti più negativi, poiché questi lavoratori sono quelli più "difficilmente integrabili" e non sempre le conseguenze delle patologie sono conosciute già durante la fase di selezione. I datori di lavoro, infatti, lamentano una scarsa competenza per valutare questi lavoratori, e ciò condiziona già in partenza le possibilità di costruire esperienze positive. Viceversa, le difficoltà fisiche sembrano essere più facilmente incluse nelle organizzazioni. Un discorso a parte, invece, meritano le forme di "disabilità acquisita", termine che riassume situazioni molto differenti tra loro. In questo caso, sono fondamentali le tipologie di accomodamenti disponibili, perché possono consentire a questi lavoratori di rientrare nel mondo del lavoro. Di certo, però, in ogni situazione, sembra essere importante la mediazione che può essere garantita dai medici e dalle reti di sostegno che si possono attivare attorno ai dipendenti.

Riferimenti bibliografici

- Amick III, B. C., Habeck, R. V., Hunt, A., Fossel, A. H., Chapin, A., Keller, R. B., & Katz, J. N. (2000). Measuring the impact of organizational behaviors on work disability prevention and management. *Journal of occupational rehabilitation*, 10(1), 21-38.
- Banks B.R., Novak J., Mank, D.M. & Grossi, T. (2007). Disclosure of a psychiatric disability in Supported Employment: An exploratory study. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 11(1), 69-84.
- Bevins, B. C. (2003). Employability of Individuals with Varying Disabilities and Costs of Needed Workplace Accommodations. Available at: <http://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1909&context=etd> [ultima consultazione 08/04/2015].
- Biggs, D., et al. (2010). Employer and employment agency attitudes towards employing individuals with mental health needs. *Journal of mental health* 19.6: 505-516.

- Blank, P. D., & Braddock, D. L. (1998). The Americans with Disabilities Act and the emerging workforce: Employment of people with mental retardation. [Materiali]. AAMR.
- Bogart, K. R., Tickle-Degnen, L., & Ambady, N. (2012). Compensatory expressive behavior for facial paralysis: adaptation to congenital or acquired disability. *Rehabilitation psychology, 57*(1), 43.
- Brohan, E., Henderson, C., Wheat, K., Malcolm, E., Clement, S., Barley, E. A., & Thornicroft, G. (2012). Systematic review of beliefs, behaviours and influencing factors associated with disclosure of a mental health problem in the workplace. *BMC psychiatry, 12*(1), 11.
- Bruyere, S.M., William A. E., & Sara, A. V. (2006). The impact of business size on employer ADA response. *Rehabilitation Counseling Bulletin 49.4*, 194-206.
- Canduela, J., Dutton, M., Johnson, S., Lindsay, C., McQuaid, R. W., & Raeside, R. (2012). Ageing, skills and participation in work-related training in Britain: assessing the position of older workers. *Work, Employment & Society, 26*(1), 42-60.
- Chi, C. G. Q., & Qu, H. (2004). Integrating persons with disabilities into the work force: a study on employment of people with disabilities in foodservice industry. *International journal of hospitality & tourism administration, 4*(4), 59-83.
- Clayton, S., Barr, B., Nylen, L., Burström, B., Thielen, K., Diderichsen, F., & Whitehead, M. (2012). Effectiveness of return-to-work interventions for disabled people: a systematic review of government initiatives focused on changing the behaviour of employers. *The European Journal of Public Health, 22*(3), 434-439.
- Contardi, A., Pasqua, P., & Razzano, A. (Eds.). (2012). Un giorno dopo l'altro: bambini e adulti con la sindrome di Down. Guaraldi. Reperibile in: <http://aipd.it/un-giorno-dopo-laltro-bambini-e-adulti-con-la-sindrome-di-down/> [ultima consultazione 08/04/2015].
- Coole, K., & Vaughan, F. L. (2005). The feasibility of using cognitive behaviour therapy for depression associated with Parkinson's disease: A literature review. *Parkinsonism & related disorders, 11*(5), 269-276.
- Copeland, J., Chan, F., Bezyak, J., & Fraser, R. T. (2010). Assessing cognitive and affective reactions of employers toward people with disabilities in the workplace. *Journal of occupational rehabilitation, 20*(4), 427-434.
- Copeland, J.L. (2007). The impact of disability in the workplace: an assessment of employer attitudes toward people with disabilities and the Americans with Disabilities Act [dissertation]. *Capella University*.
- Corbin, J.M., Strauss, A.C. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Davidson, J. (2011). A Qualitative Study Exploring Employers' Recruitment Behaviour and Decisions: Small and Medium Enterprises (Vol. 754). Department for Work and Pensions. Available at: [https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/a-qualitative-study-exploring-employers-recruitment-behaviour-and-decisions\(0d093840-df5f-497b-922f-556fdb41e109\).html](https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/a-qualitative-study-exploring-employers-recruitment-behaviour-and-decisions(0d093840-df5f-497b-922f-556fdb41e109).html) [ultima consultazione 08/04/2015].
- Fornes, S. L. (2013). Integrating individuals with developmental disabilities into the open labor market.
- Fraser, R. T., Johnson, K., Hebert, J., Ajzen, I., Copeland, J., Brown, P., & Chan, F. (2010). Understanding employers' hiring intentions in relation to qualified workers with disabilities: Preliminary findings. *Journal of Occupational Rehabilitation, 20*(4), 420-426.
- Gilbride, D., Stensrud, R., Vandergoot, D., & Golden, K. (2003). Identification of the characteristics of work environments and employers open to hiring and accommodating people with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 46*(3), 130-137.
- Hartnett, H. P., Stuart, H., Thurman, H., Loy, B., & Batiste, L. C. (2011). Employers' perceptions of the benefits of workplace accommodations: Reasons to hire, retain and promote people with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 34*(1).
- Hemenway, D., King, F. J., Rohani, F., Word, J., & Brennan, M. (2003). A Study of Employer Attitudes Toward Hiring Individuals with Disabilities. Available at: http://www.cala.fsu.edu/files/employer_attitudes.pdf [ultima consultazione 08/04/2015].
- Hernandez, B., Keys, C., & Balcazar, F. (2000). Employer attitudes toward workers with disabilities and their ADA employment rights: A literature review. *Journal of rehabilitation, 66*(4), 4.
- Houtenville, A., & Valentini K. (2012). People with Disabilities Employers' Perspectives on

- Recruitment Practices, Strategies, and Challenges in Leisure and Hospitality. *Cornell Hospitality Quarterly* 53.1 (2012): 40-52.
- Ju, S., Roberts, E., & Zhang, D. (2013). Employer attitudes toward workers with disabilities: A review of research in the past decade. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 38(2), 113-123.
- Kalargyrou, V. (2014). Gaining a competitive advantage with disability inclusion initiatives. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 13(2), 120-145.
- Kaye, H. S., Jans, L. H., & Jones, E. C. (2011). Why don't employers hire and retain workers with disabilities?. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 21(4), 526-536.
- Kulkarni, M., & Valk, R. (2010). Don't ask, don't tell: Two views on human resource practices for people with disabilities. *IIMB Management Review*, 22(4), 137-146.
- Lodato, M.A. (2008). Going with your gut: an investigation of why managers prefer intuitive employee selection, *PhD Dissertation Abstracts International*.
- Maja, P., Mann, W., Sing, D., Steyn, A., & Naidoo, P. (2011). Employing people with disabilities in South Africa. *South African Journal of Occupational Therapy*—Volume, 41(1).
- Mansour, M. (2009). Employers' attitudes and concerns about the employment of disabled people. *International Review of Business Research Papers*, 5(4), 209-218.
- Michailakis, D. (2000). Ability, inability, disability, and antidiscrimination law. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2(2), 32-62.
- Morgan, R. L., & Alexander, M. (2005). The Employer's Perception: Employment of Individuals with Disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 23(1), 39.
- Murray, M. (Ed.). (2014). *Critical health psychology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nice, K. (2008). Changing perceptions about sickness and work: judging capacity for work and locating responsibility for rehabilitation. *Social and Public Policy Review*. Available at: <http://php.york.ac.uk/inst/spru/pubs/899/> [ultima consultazione 08/04/2015].
- Nietupski, J., Hamre-Nietupski, S., VanderHart, N. S., & Fishback, K. (1996). Employer perceptions of the benefits and concerns of supported employment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 310-323.
- Nota, L., Santilli, S., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2013). Employer Attitudes Towards the Work Inclusion of People With Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*.
- Pearson, V., Ip, F., Hui, H., Yip, N., Ho, K.K., & Lo, E. (2003). To tell or not to tell; Disability disclosure and job application outcomes. *Journal of Rehabilitation*, 69(4), 35-38.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Jama*, 285(18), 2339-2346.
- Roberts, S., Heaver, C., Hill, K., Rennison, J., Stafford, B., Howat, N., & Kelly, G. (2004). Disability in the workplace: employers' and service providers' responses to the DDA in 2003 and preparation for 2004 changes. ©Crown copyright for the Department for Work and Pensions. Available at: https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/2676/4/DWP202Main_1.pdf [ultima consultazione 08/04/2015].
- Russell, D. (2006). Employer willingness to consider workplace adjustments for people with mental health problems. *Journal of Occupational Psychology, Employment and Disability*, 8(2), 211-228.
- Schultz, I. Z., Duplassie, D., Hanson, D. B., & Winter, A. (2011). Systemic barriers and facilitators to job accommodations in mental health: experts' consensus. In *Work accommodation and retention in mental health* (pp. 353-372). New York: Springer.
- Seabury, S. A., Reville, R. T., Williamson, S., McLaren, C. F., Gailey, A., Wilke, E., & Neuhauser, F. W. (2011). *Workers' Compensation Reform and Return to Work: The California Experience*. Santa Monica, CA: RAND.
- Sirvastava, S., & Chamberlain, A. (2005). Factors determining job retention and return to work for disabled employees: A questionnaire study of opinions of disabled people's organizations in the UK. *Journal of rehabilitation medicine*, 37(1), 17-22.
- Smith, K., Kaye, J. et al. (2004). Employer satisfaction with employees with a disability: Comparisons with other employees. *Journal of vocational rehabilitation*, 21(2), 61-69.
- Smith, T. (2002). Diversity and disability: exploring the experiences of vision impaired people in the workplace. *Equal Opportunities International*, 21(8), 59-72.

- Stanley, N., Ridley, J., Manthorpe, J., Harris, J. & Hurst, A. (2007). *Disclosing disability: Disabled students and practitioners in social work, nursing and teaching. A research study to inform the Disability Rights Commission's formal investigation into fitness standards*. Preston: University of Central Lancashire.
- Stergiou-Kita, M., Mansfield, E., & Colantonio, A. (2014). Injured workers' perspectives on how workplace accommodations are conceptualized and delivered following electrical injuries. *Journal of occupational rehabilitation*, 24(2), 173-188.
- Stern, D. B. (2013). *Unformulated experience: From dissociation to imagination in psychoanalysis*. New York: Routledge.
- Stuart, H. (2007). Employment equity and mental disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(5), 486-490.
- Unger, D. D. (2002). Employers' Attitudes Toward Persons with Disabilities in the Workforce: Myths or Realities?. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(1), 2-10.
- Wilson Kovacs, D., Ryan, M. K., Haslam, S. A., & Rabinovich, A. (2008). 'Just because you can get a wheelchair in the building doesn't necessarily mean that you can still participate': barriers to the career advancement of disabled professionals. *Disability & Society*, 23(7), 705-717.
- Wilton, R.D. (2006). Disability disclosure in the workplace. *Just Labour*, 8, 24-39.
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M., & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: what are they teaching?. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(5), 293-304.
- Woodhams, C., & Corby, S. (2007). Then and now: disability legislation and employers' practices in the UK. *British Journal of Industrial Relations*, 45(3), 556-580.



Il territorio e la disabilità visiva: il caso del percorso “Le Rive” di Treviso

Territory and visual disability: the case “Le Rive” in Treviso

Marzia Val
CODESS Sociale
valmarzia@libero.it

ABSTRACT

The role played by the territory in individuals' education has been largely demonstrated by human sciences and moreover has been entered in several laws. This is especially true in cases of people with visual impairment. Anyway, this is not the case when it comes to practice: educators, in fact, often do not apply the theories they know so well. The aim of the present work is to show the case “Le Rive” in which the theories considering the importance of the environment in education have been taken into account by educators. “Le Rive” was an urban footpath built in the city of Treviso specifically addressed to people with visual disability.

L'importanza del territorio per la formazione degli individui, in particolare per i soggetti con disabilità, è riconosciuta sia dalle scienze umane che sul piano legislativo. La pratica non ha ancora recepito queste indicazioni. Nel presente articolo documentiamo un caso inerente alla specifica della disabilità sensoriale visiva – l'esperienza de “Le Rive” –, percorso pedonale all'interno della città di Treviso – nel quale tali considerazioni hanno trovato un'adeguata concretizzazione.

KEYWORDS

Special Education; Visual Disability; Disability; Territory; Future.
Pedagogia Speciale; Disabilità Visiva; Disabilità; Territorio; Futuro.

1. Introduzione

La pedagogia speciale si è dimostrata spesso funzionale a chi non ha una disabilità, essa ha contribuito a formulare riflessioni riguardanti l'epistemologia, le metodologie e le norme giuridiche anche a livello internazionale. Una delle peculiarità di tale scienza è quella di affrontare problemi non comuni ed individuare aree e questioni non risolte per dare risposte competenti e specifiche ai contesti ordinari, intervenendo con modalità speciali. I Disability Studies (DS), invece, si occupano di studiare la disabilità in prospettiva interdisciplinare per promuovere il cambiamento sociale verso un mondo in cui le persone con disabilità partecipino attivamente alla progettazione collettiva, favorendo un ruolo attivo nella vita sociale. Le persone con disabilità sono spesso escluse dai processi decisionali, nonostante il diritto di partecipazione alla vita sociale dei disabili sia sancito nella nostra Costituzione, dalla Convenzione ONU (2006) e dall'art. 26 della Carta dei Diritti nell'Unione Europea (2000), oltre a quanto enunciato nel documento europeo "Inclusione dei disabili" (2007) e dalla Dichiarazione di Madrid (2002). La persona con disabilità ha la possibilità di scegliere tra le variabili già predisposte e difficilmente viene coinvolta a livello decisionale per contribuire attivamente al welfare territoriale o nella progettazione della propria città. Diviene fondamentale comprendere quanto sia indispensabile confrontarsi – fin dall'inizio – con le persone che quotidianamente vivono e sperimentano la difficoltà di far valere i diritti sopra elencati negli spazi pubblici e nei non-luoghi (Mela, Belloni, Davico, 2003), soprattutto quando si tratta di disabili altamente funzionali come ad esempio i non vedenti. Non si tratta solo di accessibilità ai luoghi o alle informazioni, ma di prendere in considerazione l'organizzazione della nostra società, che è prevalentemente impostata su aspetti visivi e concepita da persone che non hanno una esperienza diretta o personale rispetto alle disabilità e in dettaglio sul quelle visive. L'essere umano utilizza al 90% il canale visivo per raccogliere le informazioni ambientali, mentre "...Il cieco usa le percezioni dell'udito, dell'olfatto e del tatto...", così afferma Sabriye Tenberken (2002, p. 56) nel suo libro autobiografico. Le nuove tecnologie hanno, senza dubbio, apportato un grande contributo per l'accessibilità all'informazione, alla formazione e alla comunicazione, e, nonostante il consistente apporto legislativo, non è ancora garantita la mobilità accessibile a causa delle barriere architettoniche e della disorganizzazione amministrativa. Leggere un giornale, vedere un film, sentire un dibattito, ascoltare un concerto, o un telegiornale, passeggiare in piena autonomia per la città, prendere un autobus, un treno o un aereo, usare il telefono o il computer sono azioni banali e quotidiane, che però, per molti cittadini sono, o meglio, sarebbero precluse, senza il supporto della tecnologia e dei professionisti, specificatamente formati in grado di sostenere e fronteggiare situazioni complesse come quelle legate alla disabilità sensoriale. L'apporto dei DS è indispensabile per promuovere il cambiamento della società, attraverso una partecipazione attiva delle persone disabili nelle scelte che riguardano la loro vita, oltre a prendere parte direttamente agli studi scientifici stessi senza essere solo "oggetti" di studio – *emancipatory research* –. Il cambiamento di prospettiva che qui viene proposto è quella di prendere in considerazione il paradigma dell'inclusione ed esportarlo nel territorio, ovvero dove si svolgono le attività legate alla quotidianità, alle relazioni formali ed informali e, di conseguenza, anche agli apprendimenti ad essi collegati (Bruner, 2006). Al giorno d'oggi, è nostro dovere come pedagogisti, scuotere l'opinione pubblica e avvicinare la sensibilità sociale alla prospettiva dell'inclusione: questo è un percorso obbligato, a senso unico, in quanto non è più possibile retrocedere da questa prospettiva. Occorre,

allora, allargare gli orizzonti oltre il contesto scolastico, e questa è, senza dubbio, la strada da percorrere per ridefinire una società civile e democratica: “ *Le politiche sociali che derivano dalla prospettiva inclusiva devono situarsi oltre la compensazione degli svantaggi, effettuata attraverso l’offerta di beni e servizi, ampliando e garantendo le capacità/facoltà di scelte individuali e collettive...*”(Caldin, 2014, p. 154).

2. Territorio in prospettiva inclusiva

Il territorio viene spesso considerato come un serbatoio inesauribile di stimolazioni e di risorse didattiche concrete, nel quale coesiste tutta la complessità dei rapporti tra gli individui ed il suo ambiente. Il territorio contribuisce all’evoluzione del corpo sociale, trasformandosi così in un elemento costitutivo della società, al punto da rappresentare il luogo centrale delle dinamiche sociali. In tale processo di dialettica continua tra territorio e società, l’inclusione diviene la prospettiva strategica più adatta a sviluppare una società meno escludente; essa, infatti, si rivolge alle differenze non come deficit e bisogni, ma come modi personali di porsi nelle relazioni, spostando l’interesse sulle barriere quale fattore causale della disabilità e non semplicemente solo come ostacolo. La risorsa consiste allora nel modificare le diverse realtà, in modo tale che le differenze siano in grado di assumere un ruolo culturale fondante. Il riferimento al sistema ecologico delle relazioni è inequivocabile, bisogna agire nel “microsistema” e nel “mesosistema” – modello ambientale a strutture concentriche di Brofenbrenner (Sugermann 2003) –, nel quale risultano centrali le interazioni fra sistemi (persone, contesti), fra le loro culture e le loro storie, incentivando così i processi di integrazione sociale e l’agire nella quotidianità con responsabilità e professionalità. Diviene imprescindibile sostenere ed avviare progetti di empowerment di comunità per migliorare la qualità della vita della persona e rinforzarne il senso dell’identità personale, della relazione interpersonale e sociale, dell’appartenenza comunitaria: “ *D’altronde non bisogna dimenticare che l’educazione autentica non concentra il suo impegno soltanto nei confronti dell’individuo, ma si muove anche nel senso di formare una migliore società, una migliore umanità*” (Milan, 2005 p. 95) . Infatti, il paradigma dell’inclusione, esportato al territorio, ha come obiettivo principale l’accessibilità e la partecipazione di tutte le persone agli spazi pubblici e ai non-luoghi, discostandosi dal principio di assimilazione ed abbracciando quello di accoglimento tramite piccoli adattamenti sia da parte del territorio che da parte della persona. Come riporta Caldin : “ *L’inclusione guarda alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica, prende in considerazione tutte le persone, interviene prima sui contesti e poi sull’individuo, trasforma la risposta specialistica in ordinaria...*” (2014, p. 154). È indispensabile avere uno sguardo multidisciplinare e multiconcettuale per approcciarsi al territorio in un’ottica inclusiva – soprattutto tenendo conto dell’apporto dei DS – in modo tale da poter fronteggiare i differenti problemi tramite un lavoro educativo e formativo, utilizzando le strategie e la metodologia della progettazione partecipata – partecipazione, attiva, consapevole e costruttiva (Apuzzo, 2000) – usufruendo delle conoscenze di chi effettivamente vive e fruisce del territorio nella sua globalità. Le difficoltà da affrontare possono essere di natura culturale, economica, psicologica e sociale, e, a volte, le sfide riguardano argomentazioni e atteggiamenti che si basano sull’ignoranza, sull’indifferenza oppure sulla compassione o sul pietismo. Di conseguenza, diviene importante la prospettiva delle “capability”, un approccio alla qualità della

vita che ha come fine la valutazione del benessere essenziale nei diversi assetti sociali, elaborata da A. Sen (2000) e M. Nussbaum (2000). Esso cataloga tutta una serie di “funzionamenti”, composti di stati d’essere e fare, e tiene conto dell’azione reciproca svolta dalle caratteristiche individuali e dalle restrizioni sociali e propone di misurare i risultati in termini di espansione delle opportunità di scelta e quindi delle libertà delle persone. Il punto indicativo in questo approccio, è lo stretto legame che si stabilisce fra diritto e la giustizia: se ogni essere umano ha “diritto” a poter acquisire un numero minimo di *capability*, si pone in modo non più eludibile il problema della redistribuzione delle risorse, ossia di una giustizia a livello planetario.

3. Il caso “le Rive” esempio di buone pratiche

Tenendo conto di quanto enunciato nei precedenti paragrafi, verrà di seguito descritta un’azione di cittadinanza attiva e di DS. L’esempio qui documentato riporta le prime azioni che hanno attivato processi di partecipazione, anche di disabili visivi, in modo da promuovere un welfare delle responsabilità ed un “*agire intrinsecamente politico, dialogante, rivolto alle questioni di tutti; ..., in grado di dare inizio a qualcosa di completamente nuovo, non prevedibile in tutte le sue conseguenze e non contenibile entro gli schemi di razionalità progettante.*” (Sità, 2003, p. 113).

Durante il periodo estivo appena trascorso nella città di Treviso sono stati promossi una serie di incontri di progettazione partecipata per costruire il futuro dello spazio urbano. Particolarmente interessante ed innovativa è stata l’apertura di una tavola rotonda per promuovere azioni legate al benessere e alla salute. L’iniziativa è stata promossa dall’ULSS 9 che, tramite la rete “Lasciamo il segno”-promotrice della carta di Toronto -, ha avviato una serie di incontri per promuovere uno stile di vita attivo e sostenibile per tutti. Durante questo processo di condivisione sono state coinvolte le varie associazioni di volontariato, le Onlus, tra cui anche l’Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti (UICI), ed Enti Locali oltre ai rappresentanti della nuova amministrazione trevigiana, che si è dimostrata aperta al dialogo per riformulare l’accessibilità per le differenti disabilità, in particolare per quelle visive. L’idea di fondo è quella di ascoltare le proposte e confrontarsi con le persone che vivono direttamente la disabilità in città e riuscire a dare delle risposte concrete, di facile realizzazione, per fruire e partecipare attivamente alla vita sociale, culturale e progettuale della città stessa, ma non solo, anche di utilizzare le risorse limitrofe legate alla natura. L’esistenza di uno spazio di condivisibilità ha dato modo di instaurare processi cooperativi e collaborativi (Domenis, 2000). In dettaglio, per la progettazione del percorso “le Rive” sono stati coinvolti i rappresentanti dell’UICI di Treviso, i quali si sono dimostrati disponibili e attivi nel partecipare a tale sperimentazione. Concretamente, da quest’anno all’interno della città, è presente un itinerario completamente pedonale denominato “Le rive”: il percorso tiene conto dei vari corsi d’acqua presenti in città e si articola tra monumenti e siti di interesse culturali. Tale percorso è stato sperimentato da un disabile sensoriale, accompagnato dal suo cane guida; egli ha potuto apprezzare la passeggiata grazie all’ascolto delle descrizioni culturali e paesaggistiche che gli sono state verbalizzate durante il percorso. Durante questa sperimentazione, sono state individuate e raccolte le potenzialità e le criticità del percorso stesso, individuando quali siano gli ostacoli, e le eventuali modifiche da realizzare, per rendere fruibile l’itinerario ai minorati di vista, ma non solo. Dalla

sperimentazione e dalla collaborazione tra i vari attori coinvolti, nasce l'idea di realizzare un file audio con le descrizioni dei luoghi caratteristici della città, che accompagna il percorso stesso e di utilizzare e sfruttare, come punti di riferimento, la pavimentazione già esistente – basolato, sanpietrino, porfido, selciato – ed i dettagli architettonici tattili come i barbacani oltre alle informazioni vestibolari, acustiche, olfattive e cinestetiche per effettuare la passeggiata delle Rive. L'idea è quella di rendere il file audio accessibile a tutti, quindi scaricabile dal sito del comune od ascoltabile attraverso una *app* creata ad hoc. Tale realizzazione non è eccessivamente costosa ed è fattibile tramite le sinergie della rete "Lasciamo il segno" e grazie agli attori coinvolti direttamente; essa offre, inoltre, l'opportunità di essere un file audio usufruibile anche a scopo turistico, per anziani, per bambini e per altre disabilità, per fare conoscere meglio il territorio, comprese le caratteristiche sensoriali non visive. Rispetto a tale progettazione, il lavoro è in divenire, in prospettiva; si tratta di proazioni pensate per il futuro. Lo stato dell'arte è, quindi, ancora embrionale, ma gli scenari sono già stati immaginati e proiettati verso il possibile e il desiderabile (Apuzzo, 2000). Oltre all'elemento del file audio per il percorso "le Rive" all'interno della città, sono stati presi in considerazione anche i suggerimenti di altri due ragazzi adolescenti disabili visivi che riguardano un altro luogo esterno alla città: il parco Sile, che contorna la città con delle passeggiate naturalistiche. Tra le varie possibilità di poter usufruire liberamente di un percorso nella natura, è stato ipotizzato di poter creare una mappa tattile su supporto fisso da posizionare all'inizio del percorso naturalistico, costruito con materiale di riciclo e con breve spiegazione in braille della fauna e flora – utilizzando delle parole chiave – oltre alla possibilità di segnalare i luoghi più scoscesi con dei campanellini. Questo è un esempio di cittadinanza attiva e di sperimentazione che tiene conto delle proposte dei DS, e rientra nelle "azioni di buone pratiche", in quanto sono presenti i cinque requisiti necessari:

- la misurabilità : la possibilità di quantificare l'impatto dell'azione;
- l'innovatività: la capacità di produrre soluzioni creative per il miglioramento della qualità della vita e la promozione alla partecipazione e tutela dei diritti dei cittadini;
- la sostenibilità: incorporarsi sulle situazioni già esistenti e capacità di generare nuove risorse;
- la riproducibilità: la possibilità di trasferire ed applicare ad altri luoghi o situazioni tale pratica;
- il valore aggiunto: impatto positivo e tangibile sui diritti delle persone.

L'esperienza qui documentata è solo una dimostrazione che il lavoro da sviluppare e da sostenere tramite buone pratiche è tutto in divenire e, probabilmente, grazie a queste nuove prospettive è possibile assottigliare il gap tra teoria e pratica per promuovere un welfare delle responsabilità e una reale partecipazione dei cittadini, tenendo conto del fatto che *"Il benessere sociale dei cittadini deve essere concepito in modo nuovo, legato al territorio e alla valorizzazione di quelle logiche di mondo vitale, ..., ovvero alla solidarietà primaria, al potenziamento delle reti di supporto, alla partecipazione alla promozione delle risorse personali, familiari e comunitarie attraverso un lavoro di presenza, di ascolto, di accompagnamento nei contesti di vita, realizzabile soltanto con l'integrazione di formale e informale, di famiglie e servizi, di sapere professionale e di sapere quotidiano"* (Sità, 2003, p 114).

Conclusioni

La formazione e l'educazione delle persone, e, di conseguenza, anche della società/territorio, sono strettamente connesse con il futuro, dimensione che caratterizza esplicitamente il discorso pedagogico. All'alba del nuovo Millennio Edgar Morin, filosofo e sociologo francese, pubblica per l'UNESCO un piccolo testo dal titolo *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, ultimo della sua trilogia pedagogica. L'Autore espone ed analizza un problema fondamentale legato ai sette temi riguardanti ai saperi: la cecità della conoscenza: l'errore e l'illusione, i principi di una conoscenza pertinente, insegnare la condizione umana, insegnare l'identità terrestre, affrontare le incertezze, insegnare la comprensione e l'etica del genere umano. Tutti saperi fondamentali che l'educazione dovrebbe trattare nella società globalizzata e che dovrebbero integrare le discipline esistenti ed essere di stimolo per una conoscenza adeguata a raccogliere le sfide dell'avvenire. A distanza di oltre un decennio dalla pubblicazione persistono i problemi legati ai saperi, soprattutto rispetto ai principi di una conoscenza pertinente ed al *com-prendere*. Il mondo accademico indica le linee guida per la costruzione di una società globalizzata, ma l'attuazione dei principi e delle teorie spesso richiedono coraggio e tempistiche adeguate. Sono dunque le sperimentazioni e le esperienze straordinarie, come "Le Rive" che possono svolgere quel compito speciale e difficile: aprire la strada ad un futuro inclusivo, di progettazione partecipata, equo e democratico, perché è grazie all'educazione e alla formazione, le quali sono in costante dialogo con il possibile e in stretta relazione con il futuro, che viene garantita la continuazione dell'umanità e il suo rinnovarsi nel corso del tempo. L'educazione sfida l'entropia, come grado di disordine di un sistema, e si avvicina all'utopia, quale orizzonte di superamento del demonismo, "energia biopsichica di cui l'uomo è fornito in misura diversa in rapporto a eredità, ambiente, condizioni etero e auto-educative, orientata ad affrontare, rifiutare o trasvalutare l'attuale in funzione del possibile, opponendo all'identità statica ed inerte del massificante, la differenza del creativo". (Bertin, Contini, 2004, p. 33). Documentare scenari possibili ed immaginarsi il futuro è, dunque, una proiezione necessaria per riscriverlo ed è un compito altamente poetico che gli educatori, gli insegnanti e i pedagogisti devono intraprendere per incoraggiare il superamento dei condizionamenti e gli irrigidimenti dogmatici per augurare la visione di nuovi e futuribili orizzonti.

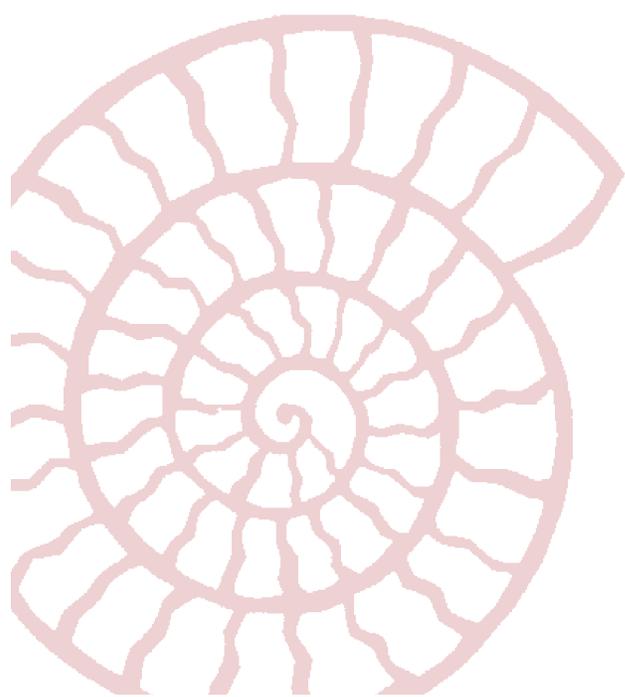
Riferimenti bibliografici

- Apuzzo, G. M. (2001). *Civis. Progettare insieme lo spazio urbano*. Trieste: Asterios Editore.
- Bertin, G. M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Brunner, J. (2006). *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli.
- Caldin R. (2014). La pedagogia speciale, la sua situazione paradossa il debito impagabile alla generazione che ci ha preceduto. In Corsi, M. (a cura di). *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internalizzazione* (pp. 149-163). Lecce: Pensa Multimedia.
- Domenis Czerwinsky, L. (2000). *La discussione intelligente. Una strategia didattica per la costruzione sociale della conoscenza*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Mela, A., Belloni, C., Davico, L. (2000). *Sociologia e progettazione del territorio*. Roma: Carocci.
- Meneghin, R. (2013). I diritti nella prospettiva dell'inclusione e dello spazio comune. *Italian Journal of Disability Studies. Rivista italiana di Studi sulla Disabilità*, 1, 93-108.
- Milan, G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

- Nussbaum, M. (2001), *Diventare Persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. K. (2000). *La diseguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.
- Sità, C. (2002). Famiglie e processi di partecipazione: nuove possibilità per i servizi del territorio. In Desinan, C. (a cura di). *Formazione e comunicazione*. Milano: Franco Angeli
- Sugerman, L. (2003). *Psicologia del ciclo di vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tenberken, S. (2002). *La mia strada porta in Tibet*. Milano: Corbaccio.

Sitografia

- <http://www.cittadinanzattiva.it/approfondimenti/attivismo-civico/cittadinanza-dimpresa/3095-buone-pratiche-la-politica-di-cittadinanzattiva.html>. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- <http://www.lavoro.gov.it/AreaSociale/Disabilita/ConvenzioneONU/Pages/default.aspx>. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/disability_and_old_age/c11414_it.htm. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- <http://www.webaccessibile.org/articoli/2003-anno-europeo-del-disabile/>. [Ultima consultazione 9/4/2015].
- http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/combating_discrimination/l33501_it.htm. [Ultima consultazione 9/4/2015].



Ripensare lo Sviluppo
Rethinking Development





Il ruolo delle emozioni nei processi di trasferimento di nuovi comportamenti didattici. Meta-analisi sul feedback facciale negli insegnanti

The role of emotions in the transferring process of new didactic. Teachers Facial Feedback Meta-analysis

Francesco Peluso Cassese

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma

francesco.peluso@unicusano.it

ABSTRACT

Essentially, literature in the field of teachers' emotions stresses the fact that behavior and cognition are inseparable from perception and emotion. Teachers' emotion in the current contexts of educational reforms and the role of emotions in the transferring process of new didactic behavior in their usual practice, make an effective educational practice possible. In fact, teachers experience several emotional answers which directly influence the choice of didactic processes within the professional development. In our work we will evaluate their representation through the EMGs activity of the corrugator muscle of the eyebrow, the zygomatic major muscle. Previous studies we referred to at the beginning of our work deal with four main themes: the effectiveness of the imagery-based methods, the first place of facial expressions in social interactions, the relation between emotions and facial expressions in different contexts and teachers' sensitivity.

La letteratura nel campo delle emozioni degli insegnanti sostanzialmente sottolinea che il comportamento e la cognizione sono inseparabili dalla percezione e dall'emozioni stesse. Le emozioni degli insegnanti negli attuali contesti di riforme scolastiche e il ruolo delle emozioni nei processi di trasferimento di nuovi comportamenti didattici nella loro pratica usuale, rendono possibile un'efficace pratica educativa. Gli insegnanti infatti sperimentano una serie di risposte emotive che influenzano direttamente la scelta dei processi didattici nello sviluppo professionale. In questo lavoro analizzeremo la loro rappresentazione attraverso l'attività EMGs facciale del muscolo corrugatore del sopracciglio, del muscolo zigomatico maggiore. Gli studi precedenti a cui abbiamo fatto riferimento ruotano su quattro tematiche: la validità dei metodi basati sull'imagery, il primato delle espressioni facciali nell'interazione sociale, la relazione tra le emozioni e la mimica facciale in diversi contesti e l'emotività degli insegnanti.

KEYWORDS

Emotion, Teachers, EMGs, Didactic processes, autoregulation.
Emozioni, Insegnanti, EMGs, Processi Didattici, autoregolazione.

1. La gestione dello stato emotivo nella relazione docente/studente

Gli insegnanti infatti sperimentano una serie di risposte emotive che influenzano direttamente la scelta dei processi didattici nello sviluppo professionale in questo emerge un modello ciclico di emozioni influenzato da tempo, luogo e relazioni interpersonali. La *“Goodness of fit Theory”* (Chess, Thomas, 1984) definisce la compatibilità studente – insegnante come il grado in cui capacità, motivazioni e stili di comportamento dello studente sono effettivamente compatibili con le aspettative, le richieste e altre caratteristiche dell’insegnante in un determinato contesto (Green, Abidin, Kmetz, 1997). La possibilità di sperimentare una varietà di emozioni da parte dell’insegnante avviene in concomitanza con la congruenza o meno della dinamica didattica della lezione con la sua conoscenza della pratica professionale. Per esempio, nel caso di insegnanti impegnati in corsi frequentati da allievi particolarmente talentuosi (Coleman, 2014) la maggior parte delle emozioni esperite sono positive, il loro stato emotivo è stato interpretato come quello che Csikszentmihalyi e altri (1990) chiama *“esperienza ottimale”* per il trasferimento di conoscenze nel contesto educativo. Un altro esempio sono le problematiche sollevate dagli allievi con disturbi emotivi e comportamentali (EBD) che hanno meno successo a scuola rispetto ai loro coetanei, in questo caso gli insegnanti sostengono e insegnano a studenti che hanno diverse varietà di bisogni compresi i comportamenti provocatori che possono generare relazioni disfunzionali. Considerando che gli insegnanti spendono più tempo con i loro studenti nella scuola di qualsiasi altro adulto, essi sono potenzialmente in grado di incarnare un ideale per quelli che sono *“a rischio EBD”* al fine di facilitarne il percorso didattico. In quest’ottica è chiaro come la percezione emotiva dell’insegnante sia in parte indicativa del comportamento scolastico di questi studenti, e come una percezione positiva possa essere una buona base iniziale per un percorso didattico efficace in tali situazioni. La disponibilità di proiezione dell’insegnante e le relative valutazioni degli allievi dipendono in larga misura anche dall’esperienza emotiva del docente in aula. È altresì vero, come emerge da numerosi studi che molti insegnanti tendono ad attribuire le cause dei comportamenti difficili degli studenti (intesi come gli ostacoli al raggiungimento degli obiettivi accademici) a caratteristiche personali oppure all’ambiente familiare escludendo invece fattori legati a se stessi (Cothran, 2006). Comportamenti come il parlare fuori dal proprio turno di parola e disturbare gli altri compagni in classe, distrarsi facilmente e non seguire le indicazioni dell’insegnante, nonostante siano identificati come comportamenti più difficili da gestire, sono percepiti come problemi minori in termini di minaccia ai processi di apprendimento/insegnamento, sebbene minore non significhi non problematico (Merret, Wheldall, 1990). In alcuni casi i sentimenti degli insegnanti contribuiscono ai problemi della classe nella misura in cui questi abbiano o meno talune abilità come il riuscire a monitorare diverse attività simultaneamente, il mantenere alto l’interesse della classe e il comunicare efficacemente le aspettative circa i comportamenti auspicati in classe (Kounin, 1970). Gli studi di Brophy del 1997 (Good e Brophy, 2003) distinguono quattro gruppi di comportamenti difficili degli studenti: 1) problemi legati al raggiungimento del successo scolastico, 2) problemi di ostilità, 3) problemi di adattamento al ruolo, 4) problemi legati alle relazioni sociali. Turnuklu e Galton (2001) sostengono che lo studente difficile è colui che mette in atto un qualunque comportamento in grado di minacciare le performance di profitto. I problemi di interazione tra studenti e insegnanti sono stati riconosciuti da lungo tempo come una delle primarie fonti di distress psicologico. Intendendo per distress quel carico di lavoro che può essere inteso

come troppo o troppo poco e che deteriora la performance ottimale, e contrapponendolo al concetto di eustress ovvero la *quantità ottimale di stress* per il corretto svolgimento del compito (Benson, Allen, 1980). Le emozioni degli insegnanti nel contesto di valutazione e i modi in cui vengono regolate e affrontate le situazioni in classe evidenziano la facilità di questi ad entrare in processi di burnout. Nel celebre articolo *“The Measurement of experienced Burnout”* di Maslach e Jackson (1981) le autrici definiscono il concetto di *burnout* come uno stato di esaurimento fisico, emozionale e mentale che si sviluppa a seguito di una protratta esposizione a situazioni lavorative emotivamente “esigenti”. Un lavoro che ha cercato di categorizzare le possibili fonti di stress nella professione del docente è stato svolto dall’Università di Manchester (Brown et al., 2002), identificando sei diverse categorie che rappresentano i vissuti di stress più comuni tra gli insegnanti (va comunque ricordato che la stabilità con cui emergono taluni elementi non significa che causino in tutti i docenti lo stesso livello di stress). Le categorie identificate sono: 1) *Relazione insegnante/alunno*: intesa come l’eterogeneità dell’elemento classe in toto; 2) *Relazione con i colleghi*: intesa come distribuzione dei carichi di lavoro, conflitti e differenze interpersonali con i colleghi e tutto ciò che ne sussegue; 3) *Relazione con i genitori/comunità*: intendendo per genitori, ad esempio la relativa pressione che questi rivolgono agli insegnanti riguardo le loro valutazioni, e per comunità, ad esempio la generale sfiducia nei confronti dell’istruzione pubblica; 4) *Innovazione e cambiamento*: intesi come le frequenti riforme dei sistemi educativi soprattutto quando non sono chiare e condivise, così come i sentimenti di impotenza e frustrazione correlati alla carenza di risorse disponibili per svolgere il cambiamento; 5) *Gestione organizzativa dell’istituto scolastico*: intesa come il ruolo dei dirigenti scolastici che risulta centrale nel determinare le percezioni degli insegnanti, nello specifico riguardo la percezione di autonomia e controllo nelle scelte professionali; 6) *Fattori temporali e legati alla mansione*: intesi come l’aumento del numero e dell’intensità delle mansioni, nonché la frequenza delle riunioni assembleari unite alla percezione della loro efficacia. Sembra quindi convalidarsi la relazione tra le percezioni degli insegnanti e l’intensità delle emozioni correlate. Ulteriori caratteristiche dello studente come il genere, l’età e l’etnicità sono variabili in qualche modo collegate con le aspettative degli insegnanti, in linea con lo studio di Saft e Pianta (Saft et al., 2001) sembrerebbero configurarsi dei comportamenti tipici da parte degli insegnanti come relazioni più positive con le femmine, con studenti più giovani rispetto a studenti più anziani e con maschi dello stesso gruppo etnico piuttosto che con studenti di gruppi etnici diversi, in questo caso ci si potrebbe aspettare che la variabile “etnicità” sia in grado di predire esperienze positive dell’insegnante.

2. Il riconoscimento delle emozioni facciali

In ambito psicologico sono state numerose le teorie riguardanti il riconoscimento delle emozioni, grazie alle neuroscienze sono stati possibili ulteriori approfondimenti anche in questo tema, come la scoperta dei neuroni a specchio, nel ormai famoso macaco, da parte di Rizzolatti e colleghi. In questa ricerca è stata dimostrata l’attivazione dei correlati neurali dell’area F5, sia quando l’animale esegue l’azione, sia quando osservava il ricercatore eseguire l’azione (Di Pellegrino, Fadiga, Fogassi, Gallese, e Rizzolatti, 1992). Questo sistema di neuroni a specchio sembra attivarsi durante l’osservazione di un’azione inducendo l’animale a simularla. Studi successivi hanno dimostrato come questo sistema

neurale sia selettivo nell'attivare l'imitazione in particolare dell'azione dinamica. Più in generale, questa rete neurale è la base di ciò che reputiamo essere il meccanismo delle rappresentazioni condivise (Decety, Sommerville, 2003; Oberman, Ramachandran, 2007). Nell'uomo i neuroni specchio si trovano nella corteccia premotoria (zona 44), la quale si attiva durante l'imitazione delle espressioni facciali (Carr, Iacoboni, Dubeau, Mazziotta, Lenzi, 2003). La percezione delle emozioni attraverso le espressioni facciali altrui suscita reazioni facciali corrispondenti nell'osservatore, che sono inconsce e involontarie – spesso invisibili – ma misurabili attraverso l'elettromiografia superficiale (EMGs). Queste risposte muscolari, definite mimica facciale, sono considerate automatiche in quanto si verificano entro 300 ms dalla presentazione dello stimolo. L'elettromiografia fornisce informazioni sia per quanto riguarda la funzionalità dei nervi periferici sia per quanto concerne i muscoli scheletrici. Scopi principali dell'elettromiografia sono sia l'analisi dell'attività muscolare a riposo che durante l'attivazione volontaria. Oggetto di studio dell'elettromiografia è l'unità motoria (UM), cioè il complesso formato dal corpo cellulare del motoneurone, sito nel midollo spinale, dall'assone motore che da esso origina e dalle fibre muscolari che esso innerva. Dall'assone si origina il nervo che, arrivato al muscolo, si sfilaccia in tante terminazioni, ognuna associata a una fibra muscolare. La placca motrice è il punto di contatto fra nervo e muscolo (contatto per contiguità, non per continuità), punto in cui con la liberazione di acetilcolina origina la contrazione muscolare. La contrazione termina quando l'acetilcolina è inattivata dalla colinesterasi. L'attività EMG viene osservata nei muscoli corrispondenti alle espressioni facciali che vengono presentate. Ad esempio, il muscolo corrugatore del sopracciglio si attiva nelle espressioni di rabbia, tristezza o generalmente in quelle negative mentre il muscolo zigomatico maggiore (ZYG) è coinvolto nelle espressioni sorridenti e positive in generale. La presenza e l'intensità delle risposte facciali all'osservazione di espressioni facciali altrui sono in relazione al tipo di stimolo, e al contesto. La mimica facciale è più evidente in risposta a espressioni facciali dinamiche rispetto a quelle statiche. Secondo le teorie dell'imitazione, l'atto involontario di imitare le espressioni emotive degli altri favorisce la comprensione delle emozioni simulando nel percepiente il corrispondente stato mentale. La simulazione in questo senso implica l'attivazione delle aree motorie, di quelle somato-sensoriali, ma anche dei sistemi limbici, che forniscono il significato delle espressioni al soggetto percepiente. Quindi, durante la percezione di un'emozione attraverso una espressione facciale, il soggetto attiva gli strati neurali corrispondenti alla manifestazione emotiva percepita per accedere alle relative emozioni. Se l'imitazione è un aspetto fondamentale nella produzione delle emozioni, la mimica facciale dovrebbe essere l'elemento funzionale delle abilità emotive correlate. Pertanto, l'intensità della mimica facciale dovrebbe essere legata alla precisione della percezione dell'emozione. In linea con questa visione, studi sperimentali hanno dimostrato che ostacolando l'imitazione facciale, l'accuratezza della percezione emotiva diminuiva in relazione alla difficoltà di imitare l'espressione. In contrasto con questi risultati Hess e colleghi (2013) non hanno riscontrato una correlazione tra mimica facciale e emozione percepita, nel loro "Emotion Mimicry" e sostengono che la simulazione emotiva necessita di un contesto specifico nel quale i segnali vengono interpretati come intenzioni emotive. Cacioppo e altri (2007) hanno segnalato una relazione sostanziale tra l'attività dei muscoli facciali in risposta a immagini, parole e suoni emotivamente salienti e il loro resoconto verbale. Queste risposte facciali a stimoli emozionali sembrano essere involontarie e riflettono uno stato affettivo del percepiente. La percezione di espressioni emotive altrui porterebbe a

un'imitazione del corrispondente stato mentale da parte dell'osservatore consentendogli l'accesso alla comprensione dei relativi concetti emotivi. Esistono differenze individuali nella quantità di risposte facciali prodotte rispetto alla precisione della percezione emotiva. L'attività EMG nei muscoli facciali indica in modo affidabile un fattore di risposta latente della mimica facciale, tuttavia, è possibile che tratti della personalità ed effetti dei tempi di osservazione possano portare a risposte facciali emotivo-specifiche. Ad esempio, nevrosi o depressione possono influenzare in modo specifico le risposte del viso legate alla rabbia e alla tristezza. L'accuratezza della percezione delle emozioni nelle risposte muscolari generali delle espressioni facciali del percepite tende ad escludere possibili relazioni causa-effetto, ma piuttosto evidenzia l'influenza di processi come l'attenzione o la reattività anche nell'elaborazione degli stimoli emozionali. Il primato delle espressioni facciali nell'interazione sociale è dimostrato da diversi studi sull'interculturalità e sul cross-specismo del muscolo facciale, sia sui primati che sugli umani suggerendo una base neuroanatomica conservata nel corso dell'evoluzione.

La mimica spontanea nell'osservazione delle espressioni emotive facciali è dimostrata anche dagli studi sui neonati umani, evidenziando connessioni tra percezione dell'espressione facciale ed espressione delle emozioni (Field, Woodson, Greenberg, Cohen, 1982). Le connessioni esistenti tra il nucleo latero-basale dell'amigdala, la corteccia motoria (M3, M4), il tronco encefalico e il nucleo dell'area motoria facciale sembrano essere la potenziale base anatomica di queste risposte muscolari del viso (Morecraft et al 2007; Morecraft, Lousie, Herrick, e Stilwell-Morecraft, 2001). Per esempio, il nucleo dell'amigdala latero-basale, insieme al nucleo laterale dell'amigdala si pensa abbiano un ruolo chiave nell'estrazione sensoriale di informazioni da stimoli emotivamente salienti. I nuclei dell'amigdala scambiano informazioni afferenti e efferenti con il cingolo rostrale nella corteccia motoria (M3) che codifica una rappresentazione prevalentemente della parte superiore della faccia. Altre proiezioni vanno nell'area caudale (M4) che a sua volta codifica le informazioni prevalentemente della parte inferiore della faccia. Sia M3 che M4 proiettano al nucleo dell'area motoria facciale nel tronco encefalico, fornendo così un quadro anatomico bidirezionale della percezione emotiva nelle espressioni facciali. Considerato il ruolo fondamentale dell'interazione sociale nella salute umana, possiamo riscontrare la compromissione di questa capacità all'interno di quadri psicopatologici. Ad esempio, individui depressi hanno la tendenza a giudicare erroneamente come negative le espressioni facciali emotive neutre o ambigue (Rubinow, Post, 1992). Questo comportamento si correla con un aumento dell'attività dell'amigdala e si inverte dopo il trattamento con farmaci antidepressivi (Sheline et al., 2001). È stato infatti riconosciuto che la noradrenalina regola l'eccitabilità neuronale nell'amigdala basolaterale attraverso l'incremento dei recettori GABA (Roniadou-Anderjaska, Qashu, e Braga, 2007). La tendenza automatica ad imitare e sincronizzare le espressioni, le posture, e le vocalizzazioni di un'altra persona viene definita "contagio emotivo" (Hatfield, Cacioppo, e Rapson, 1994) ed è la base dell'empatia emotiva (de Wied, van Boxtel, Zaalberg, Goudena, e Matthys, 2006). Gli individui empatici mostrano infatti una maggiore sensibilità per le espressioni emotive facciali altrui, attraverso un aumento della mimica facciale e in congruenza con l'esperienza emozionale condivisa (Andreasson, Dimberg, 2008). La depressione invece aumenta l'espressione emotiva di quelle risposte muscolari della parte superiore della faccia (muscolo corrugatore del sopracciglio), diminuendo, come abbiamo visto, la precisione delle percezioni emotive e la capacità empatica. Individui depressi tendono ad

osservare meno espressioni facciali felici o sorridenti, attraverso una diminuzione dell'uso del muscolo zigomatico maggiore e un aumento dell'uso del muscolo corrugatore delle sopracciglia (Schwartz et al., 1978; Schwartz, Fiera, Mandel, e Klerman, 1976). Una mimica facciale emozionale compromessa e l'aumento dell'attività del muscolo corrugatore del sopracciglio sono stati riscontrati anche nell'autismo (Hermans, van Wingen, Bos, Putman, e van Honk, 2009), nel disturbo opposizione/provocazione (ODD) e nel disturbo della condotta. Anche gli individui caratterizzati da scarse capacità empatiche dimostrano scarse capacità di comprensione e difficoltà ad imitare lo stato emotivo altrui (Cohen, Strayer, 1996). L'uso dell'attività del muscolo zigomatico maggiore per la valutazione dell'espressione emotiva nasce con la presentazione di una serie di immagini emozionali negli studi di Schwartz (Schwartz, Fiera, Sale, Mandel, e Klerman, 1976; Brown, Schwartz, 1980), e il loro uso è stato poi esteso alla valutazione di una vasta gamma di emozioni proprie dell'espressività facciale. Un paradigma comunemente usato comporta l'esposizione a immagini emotivamente salienti, e può essere il Sistema Internazionale "Affective Picture" (Lang, Greenwald, Bradley, e Hamm, 1993). Attraverso questo paradigma è stato dimostrato come il muscolo zigomatico maggiore si attivi in modo lineare con uno stato emotivo positivo. Le immagini sgradevoli, anche se in misura minore, fanno registrare un'attività EMG maggiore rispetto alle immagini neutre. Sono state riscontrate anche differenze di genere nelle risposte muscolari del viso così come nei resoconti verbali di contagio emotivo. Le donne amplificano la mimica imitativa rispetto ad espressioni facciali di emozioni positive a differenza delle espressioni emotive negative in linea con quanto riferiscono verbalmente e in concomitanza ad un tempo di esposizione prolungato dello stimolo, mentre gli uomini no. Nessuna differenza di genere viene invece rilevata nei tempi di esposizione subliminali o soprasoglia nella percezione emotiva. Sembra esistere una differenza di genere nella regolazione delle emozioni piuttosto che una differenza biologicamente predisposta tra uomo e donna. La compromissione della percezione e della comprensione delle emozioni attraverso le espressioni facciali è stata riscontrata negli individui che hanno vissuto prime esperienze affettive piacevoli o traumatiche. Questi individui mostrano difficoltà nei processi di riconoscimento della mimica facciale legata alle emozioni, e di conseguenza nella regolazione autonoma dei comportamenti sociali. Questi deficit inducono nei soggetti la tendenza ad utilizzare comportamenti difensivi anche in risposta ad espressioni non minacciose. Considerati i numerosi studi che hanno associato il dispositivo EMG, nello specifico, allo studio delle emozioni sosteniamo la possibilità che l'intero universo emozionale possa essere indagato con successo attraverso i metodi psicofisiologici più in generale.

3. Analisi delle rappresentazioni emotive di insegnanti

Per quanto riguarda gli studi sull'emotività degli insegnanti in relazione al comportamento dirompente in aula riportiamo quello di Mei-Lin Chang (2013), uno studio capillare che ha visto la richiesta di partecipazione di 2.710 insegnanti nei loro primi quattro anni di lavoro, scelti a caso attraverso gli elenchi dei contatti di posta elettronica, forniti da un team del Teacher Quality Project un progetto di ricerca a livello statale nel Midwest. Gli insegnanti che hanno acconsentito al sondaggio online sono stati 717 (26.45% tasso di risposta). Altri 95 casi sono state ritirati perché non erano idonei allo studio, in quanto non riferivano

comportamenti particolarmente dirompenti in aula (su una scala di gravità del comportamento da 1 a 6, questi insegnanti avevano dei comportamenti valutati 1). Pertanto, dopo un processo di selezione, sono stati inclusi solo 492 casi, che comprendevano insegnanti di scuole elementari a tempo pieno (n = 165), di scuola media (n = 120), e di scuole superiori (n = 207), (Maschi = 101, femmine = 391; 3% afroamericani, 94,5% caucasico-americani, e circa il 2% identificati come asiatici o latini) di uno stato del Midwest negli Stati Uniti. Per quanto riguarda l'età, il 30,4% dei partecipanti aveva meno di 25 anni, 32,8% erano tra i 26 ei 30 anni, e il 36,4% avevano oltre 31 anni. Dopo aver identificato e definito gli episodi d'interesse, dopo aver definito le emozioni ad essi correlate attraverso dei questionari, i dati sono stati analizzati modificando la scala MBI-ES (Maslach Burnout Inventory Educator Survey) per misurare la sindrome di burnout in tre dimensioni: esaurimento emotivo (ad esempio, "mi sentivo emotivamente svuotato dal mio lavoro"), depersonalizzazione e riduzione dell'efficacia personale (cioè, "non mi sentivo in grado di realizzare i miei obiettivi pedagogici"). Un contributo importante è stato fornito da uno studio che in parte ha indagato la relazione tra percezione emotiva del docente e i soggetti con disturbi emotivi comportamentali (EBD) di Laura Conley, Michelle Marchant, Paul Caldarella della *Brigham Young University*. In questo lavoro fu innanzitutto effettuata una revisione della letteratura al fine di individuare una lista di comportamenti tipici del EBD: difficoltà scolastiche, aggressività, problemi di attenzione, problemi di interiorizzazione, rapporti non conformi/disturbati. I database elettronici utilizzati sono stati: ProQuest, PsycINFO, Academic Search Premier, ERIC, e Medline. Ogni componente è stato valutato secondo diversi criteri come ad esempio le caratteristiche di ricerca che lo descrivono o i risultati o la comorbidità. Questi risultati sono stati utilizzati per categorizzare le risposte degli insegnanti a domande poste mediante un sondaggio e-mail. Hanno partecipato tre scuole degli Stati Uniti occidentali, selezionate in base alle loro posizioni geografiche e la loro partecipazione al sondaggio e-mail, due di queste erano situate in zone rurali.

Il sondaggio mirava a raccogliere informazioni sui problemi comportamentali dei loro studenti, attraverso domande specifiche sui comportamenti problematici in aula, la percezione degli intervistati e la necessità di ulteriore sostegno da altro personale nella scuola.

Insieme all'attività EMG la congruenza dell'esperienza emotiva può essere confermata attraverso strumenti come il DES. La Differential Emotions Scale (Izard, 1977), lo strumento, validato e sostenuto da approfondite ricerche ma anche da altri strumenti che sono stati utilizzati per valutare la congruenza dell'esperienza emotiva con l'attività EMG sono stati: il Maximally Discriminative Coding System (MAX), elaborato da Izard nel 1979 che mira ad individuare le unità comportamentali dei movimenti facciali a cui gli autori attribuiscono un significato. L'AFFEX, predisposto nel 1983, risulta essere una seconda versione del MAX, ad opera, oltre che di Izard, anche di Dougherty e Hembree; esso etichetta le configurazioni facciali sulla base delle espressioni del volto tipiche delle emozioni di rabbia, tristezza, paura, interesse, gioia, sorpresa, dolore, disgusto, vergogna. In pratica, viene classificata un'espressione prototipica per ciascuna emozione. Le emozioni prese in considerazione sono disgusto, rabbia, sorpresa, paura, tristezza, gioia, interesse, dolore.

Conclusioni

Questa analisi ci ha consentito di identificare che gli insegnanti sperimentano una serie di risposte emotive che influenzano direttamente la scelta dei processi didattici nello sviluppo professionale. In particolare il feedback di risposta ai comportamenti degli studenti genera la creazione di relazioni funzionali o disfunzionali all'apprendimento, tali rapporti sono di assoluto interesse soprattutto in relazione ad una possibile gestione di questi segnali da parte del docente che imparando a controllare le proprie risposte potrebbe addirittura utilizzarle per la creazione di rapporti empatici con studenti problematici.

Possiamo asserire, in aggiunta, che percependo un'emozione attraverso una espressione facciale il soggetto attiva gli strati neurali corrispondenti alla manifestazione emotiva percepita per accedere alle relative emozioni generando delle risposte neurofisiologiche che possiamo valutare attraverso EMG.

L'ipotesi che si viene a creare per lo sviluppo sperimentale di questa meta-analisi è che docenti sottoposti a EMG biofeedback training possano riuscire a controllare le risposte neurofisiologiche generate dai processi relazionali con gli studenti riuscendo ad evitare che questi influenzino la scelta dei processi didattici.

Riferimenti bibliografici

- Allen, C. T., Thomas, J. Madden (1985). A Closer Look at Classical Conditioning. *Journal of Consumer Research*, 12 (December), 301-315.
- Andreasson, P. Dimberg, U. (2008). Emotional empathy and facial feedback. *Journal of Nonverbal Behavior*, 32, 215-224.
- Ardizzi, M., Martini, F., Umiltà M. A., Sestito, M., Ravera, R., Gallese, V. (2013). When Early Experiences Build a Wall to Others' Emotions: An Electrophysiological and Autonomic Study. University of Parma, Parma, Italy, Brain Center for Social and Motor Cognition, Parma, Italy, Imperia, Italy. *Plos One*, 8, 4, e61004.
- Benson, H., Allen, R. L. (1980). How much stress is too much? *Harv Bus Rev.*, Sep-Oct, 58(5), 86-92.
- Brown, M., Ralph, S., Brember, I. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*, 67, 1 May, 1-12(12). Manchester University Press,
- Burton, K. W. (2011). Habitual Emotion Regulation and the Facial Grimace. *University of Illinois at Springfield: Psychological Reports*, 109, 2, 521-532.
- Cacioppo, J. T., Tassinary, L. G., & Fridlund, A. J. (1990). The skeletomotor system. In J. T. Cacioppo, L. G. Tassinary (Eds.). *Principles of psychophysiology* (pp. 325- 384). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Carr, L., Iacoboni, M., Dubeau, M. C., Mazziotta, J. C., Lenzi, G. L. (2003). Neural mechanisms of empathy in humans: a relay from neural systems for imitation to limbic areas. *Proc Natl Acad Sci U S A*, Apr 29, 100(9), 5497-502.
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. Emory University, Atlanta, USA: *Motiv Emot*, 37, 799-817.
- Chess, S., Thomas, A. (1984). *Origins and evolution of behavior disorders*. New York: Bruner/Mazel. [Reprinted in 1987 as paperback; Cambridge, MA: Harvard University Press].
- Cohen, D. Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988-998.
- Coleman, L. J. (2014). "Being a Teacher": Emotions and Optimal Experience While Teaching Gifted Children. *North America: Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 56-69.
- Conley, L., Marchant, M., Caldarella, P., (2011). A comparison of teacher perceptions and research-based categories of student behavior difficulties. Brigham Young University: *Education*, 134, 4.

- Cothran, D., McCaughtry, N., Kulinna, P., Martin, J. (2006). Top down public health curricular change: The experience of physical education teachers in the United States. *Journal of Inservice Education*, 32, 533-547.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.) (1988). *Optimal Experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge, U K: Cambridge University Press.
- de Wied, M., van Boxtel, A., Zaalberg, R., Goudena, P. P., Matthys, W. (2006). Facial EMG responses to dynamic emotional facial expressions in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Psychiatric Research*, 40:112-121.
- Decety, J., & Sommerville, J. A. (2003). Shared representations between self and other: A social cognitive neuroscience view. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (12), 527-533.
- Di Pellegrino, G., Fogassi, L., Gallese, V., Rizzolatti, G. (1992). Understanding motor events: a neurophysiological study. *Exp Brain Res.*, 91(1), 176-180.
- Field, T., Woodson, R., Greenberg, R., & Cohen, D. (1982). Discrimination and imitation of facial expression by neonates. *Science*, 218, 179-181.
- Fredrickson, B. L., Johnson, K. J., Waugh, C. E. (2010). Smile to see the forest: Facially expressed positive emotions broaden cognition. Temple University, Philadelphia, Pennsylvania, USA, Stanford University, Stanford, California, USA, University of North Carolina, Chapel Hill, North Carolina, USA. *Cognition and Emotion*, 24 (2), 299-321.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Greene, R. W., Abidin, R. R., Kmetz, C. (1998). The Index of Teaching Stress: A Measure of Student-Teacher Compatibility. *Journal of School Psychology*, 35, 3, 1 November, 239-259(21).
- Harrison, N. A., Morgan, R., Critchley, H. D. (2010). From facial mimicry to emotional empathy: A role for norepinephrine? University of Sussex, Falmer, and University College London, London, UK, University College London, London, UK, University of Sussex, Falmer, UK. *Social Neuroscience*, 5 (4), 393-400.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hermans, E. J., van Wingen, G., Bos, P. A., Putman, P., van Honk, J. (2009). Reduced spontaneous facial mimicry in women with autistic traits. *Biological Psychology*, 80, 348-353.
- Hess, U, Fischer, A. (2014). Emotional mimicry as social regulation. *Pers Soc Psychol Rev*. May, 17(2):142-57. doi: 10.1177/1088868312472607. Epub 2013 Jan 24.
- Ingenbleek, T., Kiefer, F., Mass, R., Naber, D., Wiedemann, K., Wolf, K. (2005). The facial pattern of disgust, appetite, excited joy and relaxed joy: An improved facial EMG study. University Hospital Hamburg-Eppendorf, Germany, Center of Mental Health Marienheide Gumpersbach, Germany, University of Zürich, Switzerland, University Heidelberg, Germany. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 403-409.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York, NY: Plenum Press.
- Kappes, B. M. (1983). Sequence effects of relaxation training, emg, and temperature biofeedback on anxiety, symptom report and self- concept. University of Alaska Anchorage. *Journal of Clinical Psychology*, March, 39, 2.
- Knäuper, B., Roseman, M., Johnson, P. J., Krantz, L. H. (2009). Using Mental Imagery to Enhance the Effectiveness of Implementation Intentions. McGill University, Montreal, Canada, McGill University, Canada. *Curr Psychol*, 28, 181-186.
- Korb, S., With, S., Niedenthal, P., Kaiser, S., Grandjean D. (2014). The Perception and Mimicry of Facial Movements Predict Judgments of Smile Authenticity. University of Wisconsin-Madison, Madison, Wisconsin, United States of America, University of Geneva, Geneva. *Plos One*, 9, 6, e99194. www.plosone.org.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Lang, P. J., Greenwald, M. K., Bradley, M. M. & Hamm, A. O. (1993). Looking at pictures: evaluative, facial, visceral, and behavioral. *Psychophysiology*, May, 30(3), 261-273.
- Madan, C, Singhal, A. (2013). Introducing TAMI: An Objective Test of Ability in Movement Imagery. University of Alberta, Edmonton, Canada, University Medical Center Hamburg-Eppendorf, Germany. *Journal of Motor Behavior*. 45, 2, 2013.

- Maslach, C., Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2, 99-113.
- Merrett, F. and Wheldall, K. (1990). *Positive Teaching in the Primary School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Morecraft, R. J., Louie, J. L., Herrick, J. L., Stilwell-Morecraft, K. S. (2001). Cortical innervation of the facial nucleus in the non-human primate: A new interpretation of the effects of stroke and related subtotal brain trauma on the muscles of facial expression. *Brain*, 124, 176-208.
- Necke Ku, J., Hildebrandt, A., Recio, G., Sommer, W., Wilhelm, O. (2014). Facial EMG Responses to Emotional Expressions Are Related to Emotion Perception Ability. Humboldt University of Berlin, *Plos One*, 9, 1, e84053.
- Norris, C. J., Larsen, J.T., Cacioppo, J. T. (2007). Neuroticism is associated with larger and more prolonged electrodermal responses to emotionally evocative pictures. *Psychophysiology*, Sep; 44(5), 823-6. Epub 2007 Jun 26.
- Oberman, L. M, Winkielman, P., Ramachandran, V. S. (2007). Face to face: Blocking facial mimicry can selectively impair recognition of emotional expressions. University of California San Diego. *Social Neuroscience*, 2 (3_4), 167_178.
- Roniadou-Anderjaska, V., Qashu, F., Braga, M. F. (2007). Mechanisms regulating GABAergic inhibitory transmission in the basolateral amygdala: Implications for epilepsy and anxiety disorders. *Amino Acids*, 32, 305-315.
- Rubinow, D. R, Post, R. M. (1992). Impaired recognition of affect in facial expression in depressed patients. *Biological Psychiatry*, 31, 947-953.
- Saft W., Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16, 125-141.
- Sato, W., Fujimura, T., Kochiyama, T., Suzuki, N. (2013). Relationships among Facial Mimicry, Emotional Experience, and Emotion Recognition. Aalto University, Finland. *Plos One*, 8, 3, e57889. www.plosone.org.
- Saunders, R. (2012). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. Murdoch University, Australia. *J Educ Change*, 14, 303-333.
- Schandler, S. L., Dana, E. R. (1983). Cognitive imagery and physiological feedback relaxation protocols applied to clinically tense young adults: a comparison of state, trait, and physiological effects. Chapman College. *Journal of Clinical Psychology*, September, 39, 5.
- Schwartz, G. E., Fair, P. L., Salt, P., Mandel, M. R., Klerman, G. L. (1976). Facial muscle patterning to affective imagery in depressed and nondepressed subjects. *Science*, 192, 489-491.
- Sheline, Y. I., Barch, D. M., Donnelly, J. M., Ollinger J. M., Snyder, A. Z., Mintun, M. A. (2001). Increased amygdala response to masked emotional faces in depressed subjects resolves with antidepressant treatment: An fMRI study. *Biological Psychiatry*, 50, 651-658.
- Sonnby-Borgstrom, M., Jonsson, P., Svensson, O. (2008). Gender differences in facial imitation and verbally reported emotional contagion from spontaneous to emotionally regulated processing levels. *Scand J Psychol*, Apr, 49(2), 111-22. doi: 10.1111/j.1467-9450.2008.00626.x.
- Türnüklü, A. and Galton, M. (2001). Students' Misbehaviours in Turkish and English Primary Classrooms. *Educational Studies*, 27, 3, 291-305.



Il ruolo educativo dei padri. Disabilità e nuove sfide a sostegno della genitorialità

The educational role of fathers: Disability and new challenges to support parenting

Alessia Cinotti

Università degli Studi di Bologna
alessia.cinotti2@unibo.it

ABSTRACT

Fathers of children with disabilities have a long history of being perceived in the literature as a “peripheral parent”. More recently, it has also become apparent that fathers themselves often feel overlooked by both researchers and practitioners in social and educational field. The outcome of a long history of lack of this issues – fatherhood and disability – is that we relatively little is known about fathers’ experiences and their involvement in raising a child with a disability.

In addition, the educational role of fathers with a disabled child has shifted in tandem with the social role of women and with the societal and cultural changes, in the 1960s. Starting from this scenario and to reflect recent changes in families and in fatherhood as well, it would be beneficial to re-think the services in an inclusive approach, such as to include and meet the needs of all families (included those with a disabled child) in order to promote a social inclusion in ordinary contexts and not in separate ones.

I padri con un figlio con disabilità sono stati a lungo percepiti come “genitori periferici”. Più di recente, è diventato evidente che i padri si siano sentiti “trascurati” sia dai ricercatori che dai professionisti nell’area socio-educativa. Il risultato di questo vuoto – la paternità e la disabilità – è che, ancora oggi, sappiamo relativamente poco riguardo all’esperienza dei padri e il loro coinvolgimento nella crescita di un bambino con disabilità.

Inoltre, il ruolo educativo dei padri con un figlio disabile si è modificato in tandem con i cambiamenti sociali del ruolo delle donne e con i più ampi cambiamenti sociali e culturali, a partire orientativamente dal 1960. Partendo da questo scenario e per riflettere i recenti cambiamenti delle famiglie così come quelli della paternità, sarebbe utile ripensare i servizi in un approccio inclusivo, tali da includere e soddisfare i bisogni di tutte le famiglie (incluse quelle con un figlio disabile) al fine di promuovere inclusione sociale in contesti ordinari e non in quelli separati.

KEYWORDS

Fatherhood, Disability, Education, Inclusion, Parenting
Paternità, Disabilità, Educazione, Inclusione, Genitorialità

Introduzione

Recalcati (2011) scrive nell'introduzione di *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*:

"[...] ogni discorso sulla funzione paterna sembra essere, al tempo stesso, irrimediabilmente datato e irrimediabilmente urgente. Non solo perché non ci si rassegna facilmente al lutto del Padre, ma soprattutto perché l'umanizzazione della vita esige l'incontro con 'almeno un padre'" (pp. 14-15).

Le parole di Recalcati ci aiutano ad introdurre il presente contributo che nasce dall'idea che "ogni discorso sulla crisi della funzione paterna sembra essere, al tempo stesso, irrimediabilmente datato e irrimediabilmente urgente". Parlare dei padri, oggi, appare "attuale" e, nel contempo, "scontato" e costringe chi opera nell'ambito dell'educazione a confrontarsi con molteplici questioni controverse.

Come indicano Zajczyk e Ruspini (2008), il fenomeno della paternità si colloca, in Italia, all'interno di una importante tensione che contrappone tradizione e modernità e che, dunque, incarna la difficoltà di dialogo tra i mutamenti socio-culturali e le "eredità" del passato.

Difatti, la metamorfosi del padre non è un questione così recente come taluni lasciano intendere: è indubbio che le principali trasformazioni del ruolo del padre (pressappoco, dalla fine degli anni Sessanta) siano riconducibili, da una parte, ai cambiamenti sociali del ruolo delle donne (possiamo citare: il movimento femminista per i diritti della donna, la partecipazione delle donne al mondo del lavoro e la loro maggiore indipendenza economica ecc.), ma anche in relazione ai più ampi cambiamenti sociali (l'industrializzazione, la fuga dalle campagne, la mobilità sociale, i flussi migratori) che hanno portato a quell'*impallidire* dell'immagine paterna, che trova la sua stessa causa nell'essenza della società (Mitscherlich, 1970).

Attualmente, assistiamo a discorsi sempre più diffusi sul cosiddetto "nuovo padre" e proclamiamo con forza la presenza di padri sulla scena familiare che, dopo generazioni di "latenza", si cimentano in azioni di cura e di accudimento con importanti risvolti affettivi nei confronti dei figli e delle figlie, anche molto piccoli/e. È proprio all'interno di questo scenario che possiamo collocare quello che qualche studioso indica come il fenomeno del "padre materno" (Argentieri, 1999) – che, come già detto, trova le sue origini nell'impallidire paterno della fine degli anni Sessanta – ossia un uomo capace di prendersi cura di un neonato, alternandosi con la madre nelle funzioni di accudimento, un uomo che si apre alla tenerezza e che è in grado di consolare il figlio o la figlia in lacrime e di adottare nei suoi confronti atteggiamenti caldi e affettuosi. Emerge il profilo di un padre capace di assolvere, anche con una certa naturalezza, la funzione materna che un tempo era svolta unicamente dalle donne, salvo rarissime eccezioni.

I padri sembrano avere una certa disponibilità a collaborare con la madre (partner) nel *ménage* domestico, dimostrando una buona flessibilità in merito ai ruoli parentali, con il desiderio di sperimentarsi su piani inediti che interpellano prevalentemente il registro di quelli affettivi. Certamente questi nuovi stili di paternità – che fino a qualche decennio fa erano del tutto impensabili – hanno delle positività, ma questa enfasi – talvolta, eccessiva – sulle funzioni di cura che ricopre il nuovo padre, oscura il fatto che il tempo nel quale stiamo vivendo è, sempre più, il tempo dell'*evaporazione* del padre (Recalcati, 2011), che si raccorda all'*evaporazione educativa* – generale – degli adulti.

E nelle famiglie con un/a figlio/a con disabilità cosa accade? Sia la letteratura

che l'esperienza educativa con i genitori ci insegnano che non accade qualcosa di così differente da quello che ritroviamo nei modelli educativi generali, con il rischio, però, che l'*evaporazione educativa* dei genitori (con un/a figlio/a con disabilità) possa avere tonalità più marcate.

1. Le sfide educative familiari

Nonostante la complessità dei cambiamenti socio-culturali, a partire, orientativamente, dagli anni del secondo dopo guerra in Italia, alla famiglia rimane indiscutibilmente il compito di sostenere e favorire la costruzione identitaria dei figli e delle figlie, attraverso l'incontro con adulti significativi.

Secondo Scabini e Regalia (1999) la famiglia è "il luogo per eccellenza del legame affettivo, nonché il luogo generativo di responsabilità che viene conferita e che deve essere assunta. Le qualità etico-affettive costituiscono la struttura portante sia della relazione di coppia (coniugale) sia della relazione genitori-figli (il parentale). Fiducia e speranza rappresentano il polo affettivo delle relazioni familiari, e giustizia e lealtà il polo etico" (p. 123).

Con questa riflessione, i due studiosi introducono uno dei nodi critici, in ambito educativo, per quanto concerne la famiglia: oramai, sempre più pedagogisti, ma anche psicologi e sociologi rilevano la fatica dei genitori a far coesistere le due funzioni – quella materno-affettiva¹ e quella paterno-normativa ed etica² – nelle loro pratiche educative.

Se la famiglia tradizionale ha sofferto di una rigidità nell'articolazione dei ruoli materno e paterno, nonché delle rispettive funzioni educative attribuite alle madri e ai padri, le famiglie odierne, nella società occidentale, al contrario, sembrano poggiarsi su base completamente opposte, ossia presentano una intercambiabilità dei ruoli tale da portare ad una sempre più evidente con-fusione dei ruoli, insieme al conflitto educativo che ne deriva. Difatti, uno dei problemi che contraddistingue il nostro tempo consiste nel riuscire a preservare le funzioni parentali di fronte a una crisi, sempre più generalizzata, del discorso educativo: i genitori appaiono sempre meno normativi e sempre più affettivo-relazionali nei confronti dei figli e delle figlie, con il conseguente declino di una modalità educativa indispensabile per la crescita dei figli e delle figlie.

- 1 Per funzione materno-affettiva si intende quella funzione educativa che non si identifica con la madre, né una funzione strettamente legata al genere, in questo caso, femminile, ma la capacità del genitore – indipendentemente dal genere – di accogliere, proteggere, sostenere, contenere le emozioni, soddisfare i bisogni e i desideri dei figli, ossia quelle modalità educative che tendono a favorire la dipendenza del figlio con gli adulti di riferimento (in primis, la madre e il padre e/o le altre figure con una funzione di *caregiver*) (Vedi Meltzer, Harris, 1986).
- 2 Parimenti, per funzione paterno-normativa e etica si intende quella funzione educativa che non si identifica con il padre, né una funzione strettamente legata al genere, in questo caso, maschile, ma la capacità del genitore – indipendentemente dal genere – di richiedere prestazioni e di introdurre la frustrazione, calibrandola in modo graduale e a seconda della situazione, dell'età e della fase evolutiva del figlio, ossia quelle modalità educative che promuovono la crescita, l'autonomia e l'erranza dei figli, attraverso l'esperienza del limite, delle regole e così via dicendo (Vedi Chirico, 1985).

Tali questioni si fanno centrali – da un punto di vista educativo/pedagogico – nelle famiglie in cui è presente un figlio o una figlia con disabilità (Caldin, 2007²): la necessità di cure e di accudimento del bambino o della bambina – insieme all’incertezza per la sua salute – rischiano di non far intravedere al padre (ma anche alla madre) nessuna altra funzione educativa se non quella materno-affettiva, che potremmo definire “curante”. In queste famiglie e, soprattutto in quelle dove ritroviamo una disabilità complessa, il padre sembra essere “appiattito” e, forse, “appesantito” in/da un ventennale “travestimento materno” (Pietropolli Charmet, 1991), che non gli permette di giocare altri ruoli se non quello dell’*alter ego* curante della madre (o del tecnico della riabilitazione), dove le differenze di ciascuno – per genere, per ruolo, per appartenenza, per biografia – diventano perlopiù uguaglianze.

A tal proposito, è interessante fare riferimento al cosiddetto “travestimento materno”, concetto che risale agli anni Novanta, dove si afferma che “il padre non avrebbe disertato, né si sarebbe eclissato come certi sostengono: in tempi difficili per i valori dell’area paterna, si sarebbe rifugiato in un travestimento materno, senza particolari rimpianti, sottoscrivendo anzi col figlio una contrattualità affettiva e relazionale fonte di profonde soddisfazioni” (Pietropolli Charmet, 1991, p.39).

Verosimilmente, il padre non è propriamente *scomparso* – nonostante le ricerche nell’ambito della disabilità abbondano di definizioni che alludono alla sua scomparsa come il cosiddetto *padre periferico* (Herbert, Carpenter, 1994) – ma si sarebbe rifugiato in un “travestimento materno” che gli ha certamente consentito di trarre guadagno, nel rapporto con il figlio o la figlia, sul piano degli affetti e dell’intimità, anche a costo di dover rinunciare (in maniera più o meno volontaria) ad altre dimensioni educative appartenenti al codice paterno. Forse, ciò che non è sempre chiaro è in quale misura questo “travestimento materno” possa risultare al padre, per così dire, *piacevole* oppure quanto il ruolo del “padre materno” possa frustare e ridurre le aspettative e le potenzialità circa il ruolo paterno. In quest’ultima ipotesi, nei migliori dei casi, la frustrazione potrebbe spingere il padre a ricercare con la madre (partner) soluzioni differenti mediante una maggiore condivisione e negoziazione dei ruoli, ma potrebbe anche spingere il padre ad “appoggiarsi/rifugiarsi”, ancor di più, in “quel” travestimento che pare più “facile” da rivestire e che sembra appagare (ma la domanda è: quanto a lungo?) le ferite narcisistiche degli stessi genitori (più o meno implicite).

Dobbiamo anche chiederci, tuttavia, se questi atteggiamenti e comportamenti non implicano una fuga dalle responsabilità educative, ossia l’essere padri autorevoli che esercitano le funzioni educative adulte, intese come la capacità del prendersi cura e dell’assumersi le responsabilità educative.

In questo nuovo assetto familiare e sociale non è facile né per la madre né per il padre trovare le giuste misure: insomma, poter essere un nuovo padre senza però diventare una madre, e svolgere anche (e, non solo!) le funzioni tradizionalmente attribuite alla madre, senza però usurparsi della propria identità (Argentieri, 1999). Nell’intercambiabilità dei ruoli (per certi versi assolutamente benevola) uomini e donne sembrano essere assolutamente disponibili a fare le madri (o, meglio, a svolgere la cosiddetta funzione materna), ma nessuno pare più disponibile a fare il padre.

Tuttavia, il rischio più evidente è che il padre venga così messo sullo sfondo (familiare) e i suoi compiti vengano lentamente ridotti ad una funzione di co-gestore di cure materne e con ciò egli smarrisca il suo ruolo di protagonista nei riti di iniziazione e nei processi di socializzazione per i figli e le figlie (Lepri, 2011).

2. Il paterno (e) è il materno?

L'estrema varietà delle costellazioni familiari che abbiamo incontrato nella ricerca *La figura del padre nelle famiglie con un figlio o una figlia con disabilità*³ (ad esempio: famiglie migranti, famiglie con un unico figlio, famiglie che hanno scelto di adottare un bambino disabile, famiglie a doppio reddito, famiglie con almeno un genitore disoccupato e/o in cassa integrazione, famiglie separate, famiglie con due figli con disabilità ecc.) fa sì che il ruolo e i compiti educativi dei padri si declinino nei modi più differenti e ampi, alcune volte in linea con le letture simboliche della figura paterna contemporanea e altre volte distanziandosene enormemente. Dunque, che cosa accade “veramente” nei tinelli delle nostre famiglie?

I primi risultati della ricerca, aperti a continue revisione e temporanei, mettono in risalto – in maniera abbastanza chiara – che la funzione educativa maggiormente esercitata dai padri è quella *materno-affettiva*. I padri riferiscono di occuparsi della cura e dell'accudimento del figlio o della figlia sia in *maniera diretta* (es. la preparazione dei pasti, l'addormentamento, l'igiene personale del figlio o della figlia ecc.) ma anche in *maniera indiretta* (es. navigando in Internet per acquisire informazione sul deficit, scegliendo insieme alla madre il nido dell'infanzia o la scuola dell'infanzia, acquistando dei vestiti e/o dei regali, prenotando visite mediche ecc.), ossia attraverso azioni che possono non essere rivolte direttamente al bambino o alla bambina, ma che hanno una certa importanza nel sostenere la crescita e il benessere del figlio o della figlia ma anche quella della madre (Lamb, 2010).

Accanto a queste dimensioni legate alla *care* riguardo al figlio o alla figlia, emerge anche un'altra dimensione rilevante ai fini della nostra riflessione, ossia quella relativa al *calore affettivo-emozionale* del padre e, anche in questo caso, ritroviamo percentuali molto elevate in tutte quelle modalità relazionali prevalentemente legate al registro degli affetti. Nello specifico i padri riportano che:

- abbracciano e baciano molto frequentemente il figlio o la figlia 93%;
- si rivolgono al figlio o alla figlia con parole affettuose e amorevoli 87%;
- dicono al figlio o alla figlia che gli/le vogliono bene 77%;
- sorridono e accarezzano il figlio o la figlia 75%.

I dati confermano l'immagine di un padre che “ha oltrepassato l'Autorità e la Norma [...] e si è aperto a una relazione genitoriale e corporea e ludica, affettuosa e empatica [...] in un ruolo intensamente prossemico (le “tenerezze”, le “coccole” ecc.)” (Cambi, 2008, p. 42).

3 Nel presente contributo si fa riferimento alla ricerca “La figura del padre nelle famiglie con un/una figlio/a con disabilità” di Alessia Cinotti, sotto il coordinamento e supervisione scientifica di Roberta Caldin (Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” – Università di Bologna). La ricerca è stata condotta all'interno del Dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche presso il medesimo Dipartimento, con la partecipazione del Comune di Bologna (Settore Istruzione 0-6 anni). Nella ricerca sono stati coinvolti 86 padri con figli e figlie con disabilità, dai 0 ai 6 anni. La ricerca, inoltre, ha previsto la collaborazione dell'Università di Roma Tre (Fabio Bocci e Francesca Corsi), l'Università di Padova (Simone Visentin) e l'Università Cattolica di Lione (Margherita Merucci).

Per quanto concerne la funzione paterno-normativa, i dati quantitativi riportano, anche in questi casi, delle percentuali piuttosto elevate – seppur più basse rispetto alle precedenti – legate all’esercizio di questa funzione. Difatti, i risultati restituiscono l’idea di padri *sufficientemente* capaci di far co-esistere il polo affettivo con quello normativo. I padri sostengono che cercano di dare le regole al proprio figlio o figlia (68%), che tendono a non assecondare i capricci (57%) e che aiutano il figlio o la figlia ad esplorare il mondo (55%). Tuttavia, questi dati non vengono confermati dall’analisi delle interviste dove la questione “normativa” appare controversa (es. cosa si intende per regole? perché è importante porre dei “limiti”? ecc.) e complessa.

Quindi, se – in prima istanza – i padri sembrano restituire l’immagine di una genitorialità che potremmo definire *consapevole* e *competente* (Gigli, 2007) – ossia in grado di garantire cura e protezione, esercitare il contenimento, educare ai limiti, ai confini e alle regole, offrire accoglienza, calore, comprensione e promuovere l’autonomia – in realtà, l’esercizio della funzione paterno-normativa apre a innumerevoli dubbi e problematicità. Difatti, i risultati delle interviste sembrano non confermare pienamente i dati dei questionari e alla domanda “*Può farmi un esempio di una regola che dà a suo figlio?*” le risposte evidenziano, nella maggioranza dei casi, una evidente difficoltà nel trasferire o applicare un’idea che sembra essere più consolidata a livello “teorico” o nel senso comune (*Dare le regole è importante!*).

Ah, adesso non saprei [...] non mi viene in mente nessun esempio (A.G. 09)

Lavarsi le mani prima di andare a tavola può andar bene come risposta?! Non so se questa si può chiamare “regola” (T.D. 13)

Le regole sono quelle basiche...tipo...quelle che conosciamo tutti... (I.L. 28)

Le regole? Con mio figlio come posso fare? Lui non parla e non si muove... quale regole potrei dare?! (P.S. 23)

Da quest’ultimo estratto emerge un’altra questione, legata all’esercizio della funzioni parentali in situazioni complesse: la variabile “deficit” può avere una certa influenza nella tenuta generativa (Sorrentino, 2006) dei padri e delle madri. I dati della ricerca confermano quanto già la letteratura ci dice rispetto a questa questione: pare che i padri con un figlio o una figlia con una disabilità complessa riportino di avere prevalentemente (o esclusivamente) compiti legati all’area dell’accudimento e della cura, soprattutto laddove il carico aggiuntivo di cure possa essere troppo gravoso qualora ricada su un’unica persona (Kersh, Hedvat, Hauser-Cram, Warfield, 2006). In altre parole, il coinvolgimento paterno risulta “direttamente proporzionale” con la “situazione di handicap” del figlio o della figlia. In queste situazioni che possono apparire (o, realisticamente, risultare) compromesse e/o vulnerabili risulta importante riuscire a intravedere, riconoscere e puntualizzare sempre e comunque, anche in situazioni estremamente complesse, la possibilità dell’educabilità del bambino o della bambina, attribuendo una sconfinata e intensa fiducia alla sua umanizzazione, al di là delle condizioni reali che possono apparire scoraggianti, disperate o prive di qualunque progettualità (Caldin, 2007²).

Mio figlio ha una disabilità grave. È nato con una malattia cronica degenerativa. Non cammina, non parla, non è autonomo in nulla [...] Lui è totalmente dipendente da noi per qualsiasi cosa. Questo anche oggi che ha

quasi sette anni. Perciò, magari, quello che oggi abbiamo organizzato per lui, potrebbe non essere più giusto o sufficiente domani, quindi si devono stravolgere nuovamente le nostre abitudini. E si inizia nuovamente da capo. Questa incertezza, anzi questa certezza dell'incertezza è forse la cosa che condiziona di più (A.S. 19).

Inoltre, dai racconti dei padri emerge anche l'idea che avere un figlio o una figlia con disabilità è un'esperienza che richiede ad entrambi i genitori (e non soltanto alla madre) una costante e continuativa attenzione ai suoi bisogni, rischiando di perpetuare, negli anni, il rapporto genitoriale con una figlio o un figlio piccolo/a, anche quando cresce (Carbonetti, Carbonetti, 2004).

Non so a volte faccio questo ragionamento: un bambino piccolo ti richiede un certo numero di mesi di completa dedizione a lui che però via via nel corso della crescita e dello sviluppo diminuiscono. Insomma, si alleggerisce la pesantezza, la fatica, la stanchezza che porta questo impegno. Un bimbo che cresce inizia ad alleggerirti perché inizia un po' ad arrangiarsi [...] Noi invece siamo sempre nella stessa fase: devi prenderlo, tirarlo, metterlo nel passeggino... È una stanchezza psicologica quella di non vederlo crescere (D.G. 11).

La cultura protettiva genitoriale tende a proteggere i figli e le figlie, accentuando nei loro confronti una dipendenza prolungata nel tempo (anche quando i figli non sono più piccolissimi) che impedisce ai figli e alle figlie di crescere, di maturare e di provare esperienze tipiche della loro età cronologica. In tale situazione, i padri – ma anche le madri – sono portati a proteggere in modo inadeguato il/la “bambino/a”, anche in quelle situazioni in cui potrebbe provare da sé.

Noi [il padre e la madre] alla sua prima difficoltà interveniamo subito. Come quando non riesce ad allacciarsi le scarpe. Io so che per aiutarlo ogni tanto dovrei lasciarlo fare, fare un passo indietro...ma non ci riesco. Lo guardo negli occhi, vedo il suo faccino in difficoltà e lo aiuto, faccio io per lui. So che sbaglio, ma questo è il punto debole (S.G. 04)

In questi modelli educativi, ritroviamo frequentemente un eccesso di presenza genitoriale (Milan, 2001) che non lascia quello spazio necessario ai bambini e alle bambine per crescere e apprendere: l'autonomia sembra un'autonomia mancata, poiché calibrata su un “falso sé” (Montobbio, 1999) del figlio o della figlia, che altro non fa che alimentare una logica assistenzialistica nelle situazioni di disabilità, con gravi ricadute non soltanto nei confronti dei bambini e della bambine, ma anche dei loro genitori.

La mia difficoltà educativa sta nel fatto che non riuscendo a capire se un determinato atteggiamento è “naturale” o se, al contrario, è dovuto al suo deficit, io non so mai come reagire. Educando un bambino si sa, si può essere più o meno severi, più o meno consenzienti alle sue richieste, ma con un figlio disabile è molto più difficile: tante volte sia io che la mia compagna ci siamo trovati nella difficoltà di decidere se vietargli o meno una cosa, se riprenderlo da un capriccio oppure se chiudere un occhio. Molte volte, mi trovo spiazzato. Ad esempio, mio figlio prendeva dallo scaffale i libri e li buttava dietro di sé, e ripeteva il gesto in maniera reiterata. Secondo gli educatori e gli psicologi bisogna interrompere questi meccanismi, ma a noi tutto questo metteva molta ansia (M.T. 23)

Conclusioni

Crediamo che il contributo paterno, oggi, necessiti di essere “ri-scoperto” nel suo rinnovato modo di intendere la relazione educativa con i figli e le figlie, cercando di rinforzare il codice paterno (Fornari, 1981), avendo chiaro per quali ragioni l’educazione delle nuove generazioni (comprese le persone con disabilità) hanno bisogno che i padri tornino ad essere consapevoli del proprio contributo paterno.

Uno degli elementi centrali del sostegno alla genitorialità è quello dell’*aver cura* dei padri e della madri – promozione del ben-essere, della qualità della relazione genitori/figli e dello sviluppo delle competenze educative dei genitori – per offrire a loro gli strumenti per vivere l’esperienza genitoriale con un’accresciuta e consapevole responsabilità educativa, in un’ottica dell’*empowerment* personale, nonché familiare.

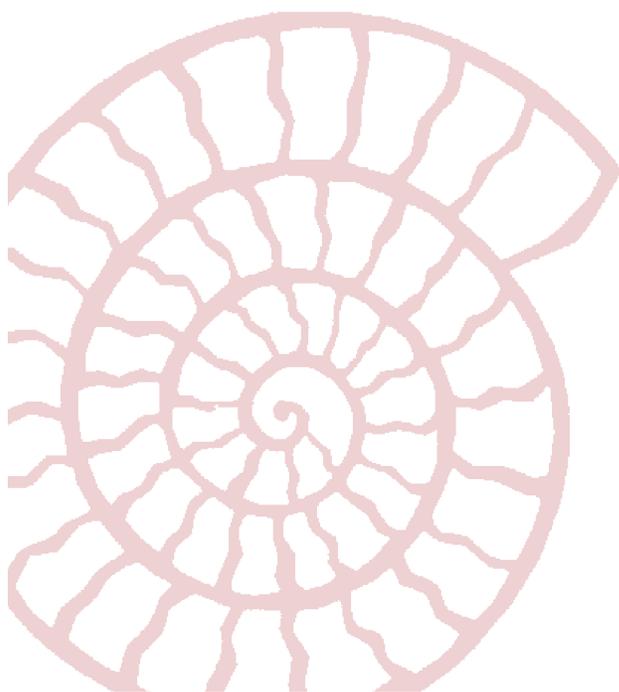
In tal senso, l’*aver cura* dei genitori non è mera sollecitudine o preoccupazione per le tematiche inerenti alle famiglie: accanto a questi intenti, del tutto comprensibili, risulta evidente che il lavoro “con” e “accanto” ai genitori debba essere pensato in un’ottica di *inclusione sociale*, non solo dei figli o delle figlie, ma anche delle famiglie. Sarebbe importante – innanzi tutto – prevedere una rete di servizi *inclusivi* che possano corrispondere alle domande diversificate di *tutte* le famiglie (comprese quelle con figli o figlie con disabilità). Il sostegno alla genitorialità non dovrebbe avvenire in luoghi *ad hoc* per le “famiglie con figli con disabilità” e/o in servizi notoriamente connotati sulla disabilità, ma dovrebbe avvenire in spazi comuni a tutti i genitori per sottolineare, appunto, come abbiamo scritto in apertura, le *comunanze* delle questioni e delle sfide familiari.

Troviamo interessante l’ipotesi di un sostegno alla genitorialità (che includa anche il padre), secondo un approccio inclusivo perché può costituire una direzione di innovazione molto interessante per i servizi stessi (e gli operatori), nonché per la vita familiare e, nello specifico, per l’identità maschile.

Riferimenti bibliografici

- Argentieri, S. (1999). *Il padre materno. Da san Giuseppe ai nuovi mammi*. Roma: Meltemi.
- Caldin, R. (2007²). *Introduzione alla Pedagogia Speciale*. Padova: Cleup.
- Cambi, F. (2008). Ma chi è il nuovo padre come genitore quasi perfetto?. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 39-44.
- Carbonetti, D., Carbonetti, G. (2004). *Mio figlio Down diventa grande. Lasciarlo crescere accompagnandolo nel mondo degli adulti*. Milano: F. Angeli.
- Chirico, A. (1985). *Tossicodipendenza e disagio giovanile*. Torino: Ed. Omega.
- Fornari, F. (1981). *Il codice vivente*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gigli, A. (2007). *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Herbert, E., Carpenter. B. (1994). Fathers – the secondary partners. Professional perceptions and father’s recollections. *Children and Society*, 8, 31-41
- Kersh, J., Hedvat, T.T., Hauser-Cram, P. & Warfield, M.E. (2006). The contribution of marital quality to the well-being of parents of children with developmental disabilities. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 50, 883-893.
- Lamb, M.E. (Ed.).(2010). *The role of the father. In child development*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull’integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Meltzer, D., Harris, M. (1986). *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*. Torino: Centro Scientifico Torinese.
- Milan, G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città nuova.

- Mitscherlich, A. (1970). *Verso una società senza padre. Idee per una psicologia sociale*. Milano: Feltrinelli.
- Montobbio, E. (A cura di). (1999). *Il falso sé nell'handicap mentale. L'identità difficile*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Pietropolli Charmet, G. (1991). *Adolescente e psicologo. La consultazione psicoanalitica con l'adolescente in crisi*. Milano: Franco Angeli.
- Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scabini, E., Regalia, C. (1999). *Benessere psichico, qualità dei legami e transizioni familiari*. In P.P. Donati (A cura di). *Famiglia e società del benessere*. Milano: San Paolo.
- Sorrentino, A.M. (2006). *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*. Milano: R. Cortina.
- Zajczyk, F., Ruspini, E. (2008). *Nuovi padri? Mutamenti della paternità in Italia e in Europa*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.





Oltre le competenze:
il valore dell'agency professionale.
Un progetto di ricerca sullo sviluppo professionale
docente nei contesti prescolastici

Beyond the competences: the value of professional
agency: a project research on teachers professional
development in pre-school contexts

Chiara Urbani

Università Ca' Foscari, Venezia
chiara.urban@unive.it

ABSTRACT

The educational professionalism in pre-primary contexts appears now involved in a transformative process that includes new strategic and important dimensions into professional development. Its contributes to redefine the aspects of teachers' continuing training, which cannot be limited on skills learning, but must include and increase the value and features of professional agency and the contexts of its training. The project research we are going to outline examines the correlation between the agency's capability processes and the pre-primary teachers professional development. The first evidences about the increased value acquired by the extracurricular aspects of networking and governance lead to suppose the focusing of enlarged learning contexts on vocational training. Its suggests a need to define new training and educational policies, able to include informal and enlarged dimensions for the enhancement of agency and teaching professionalism.

La professionalità educativa nei contesti prescolastici risulta oggi coinvolta in un processo di trasformazione che include nuove componenti strategiche e significative di sviluppo professionale. Questo contribuisce a ridefinire le dimensioni della formazione continua docente, che non può limitarsi all'acquisizione di competenza ma deve includere ed approfondire il valore e le caratteristiche dell'azione professionale e dei suoi contesti di formazione. Il progetto di ricerca che si andrà a delineare indaga la correlazione esistente tra i processi di capacitazione dell'azione (agency) e lo sviluppo professionale degli insegnanti prescolastici. Le prime evidenze rispetto al crescente valore assunto dalle dimensioni extrascolastiche di networking e governance conducono ad ipotizzare la centralità dei contesti d'apprendimento allargati sulla formazione professionale. Questo suggerisce la necessità di definire nuove politiche di formazione capaci di includere dimensioni informali ed allargate per la valorizzazione dell'azione e della professionalità docente.

KEYWORDS

Teachers Vocational Training, Teachers Continuing Training, Teachers Professional Development, Capability, Agency.
Formazione Docente, Formazione Continua, Sviluppo Professionale Docente, Capacitazione, Agency.

1. Lo sviluppo professionale tra competenze e agency

La fase preliminare della ricerca, di indagine comparativa sulle politiche educative prescolastiche, ha permesso di circoscrivere le questioni ed i temi di rilievo nel panorama europeo ed internazionale, mettendo in luce la recente focalizzazione politica sul tema della formazione e dello sviluppo professionale degli insegnanti, in relazione al miglioramento dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento (COM, 2007).

È seguita una fase di approfondimento del significato di professionalità educativa prescolastica e dell'aspetto della sua formazione, con l'analisi delle politiche di formazione professionale degli insegnanti a livello comparativo ed internazionale, e di enucleazione dei *profili professionali* e delle *competenze* collegate agli insegnanti di scuola dell'infanzia.

Il confronto sistematico tra le prospettive politiche di formazione e qualificazione professionale, ed i risultati delle indagini sulla realtà professionale docente ha condotto ad evidenziare il *problema* di come uno sviluppo centrato esclusivamente sull'acquisizione di competenze risulti inadeguato a qualificare una professionalità capace di rispondere alle esigenze e alle sfide educative della società contemporanea. Essa necessita di nuove *componenti strategiche e significative* di sviluppo professionale, che riguardano, ad esempio: il valore e le caratteristiche dell'azione professionale ed i contesti della sua formazione (es., informali) che favoriscono l'assunzione di atteggiamenti di rinnovamento e aggiornamento continui, di ricerca/ scoperta e sperimentazione. A questi atteggiamenti corrispondono diversi ambiti e contesti di formazione (dimensioni di conversione) di capacitazione dell'agency (Nussbaum, 2011) capaci di influenzare lo sviluppo professionale.

La definizione di un approccio che interpreta la formazione continua in termini di *learnfare* (Margiotta, 2012; Costa, 2012) ha portato alla formulazione di un'*ipotesi di ricerca* che individua nella dimensione della *libertà di agency*¹ (Sen, 2000) il dispositivo cardine di attivazione capacitativa e di qualificazione della professionalità.

2. Oltre le competenze

Lo sviluppo professionale, dunque, non viene interpretato solo come acquisizione di competenze, bensì in termini di *capacitazione* (Sen, 2000; Nussbaum, 2011) dell'agency professionale. *L'ipotesi di ricerca* indaga sull'incremento della capacitazione dell'agency e sulla sua correlazione con il miglioramento della qualificazione professionale. Per definire ciò, risulta necessario collegare le competenze professionali con la loro attivazione nei termini di *azione competente*.

1 La libertà/ capacità di agency consiste nella possibilità garantita al docente di scegliere ed esprimere la propria azione in funzione del perseguimento di qualsiasi obiettivo o valore che egli reputi importante. La libertà di agency si riferisce inoltre sia all'esistenza di opportunità ed opzioni differenti di azione per il perseguimento dei propri obiettivi che all'effettiva capacità di realizzarli: per avvalersi dei diritti, cioè, occorre avere la capacità di convertirli in effettive risorse per espandere la propria libertà e conseguire i propri obiettivi. Tale processo può essere interpretato con l'accezione di "capacitazione dell'agency".

Una fondamentale dimensione d'indagine è costituita dalle opportunità e condizioni poste all'esercizio dell'agency, considerate determinanti per la qualificazione della professionalità: la libertà che un insegnante ha di realizzare e conseguire concretamente ciò che reputa importante, dando cioè *forma* ai propri obiettivi personali², permette di emancipare e potenziare la sua azione, migliorando l'efficacia con cui consegue questi obiettivi.

In altre parole, lo sviluppo e la formazione personale e professionale non dipenderebbero unicamente dal possesso di competenze quali quelle tradizionalmente associate al profilo insegnante³, quanto piuttosto alla possibilità che lo stesso docente ha di svilupparle, acquisirle e rinnovarle attraverso un'*azione (agency) competente*, al fine di realizzare i funzionamenti prescelti. Tale possibilità si esprime nella libertà/ capacità (capacitazione) di scegliere tra diverse opzioni alternative a disposizione, e nella possibilità di realizzarle concretamente in termini di funzionamenti.

Le *finalità* della ricerca si concentrano sull'individuazione delle componenti di criticità dello sviluppo professionale docente nei contesti attuali, con l'*obiettivo* di *esplicitare la connessione tra i fattori che qualificano l'agency capacitativa e lo sviluppo professionale*. Si tratterà cioè di identificare le caratteristiche dell'azione professionale in relazione alle competenze possedute, esplorando la capacità dell'azione di esprimere tali competenze e trasformarle in funzionamenti.

I *risultati* finali puntano alla definizione delle dimensioni significative che sostengono e attivano l'azione professionale, al fine identificare la professionalità prescolastica contemporanea. Questo permetterà di ipotizzare un modello di sviluppo professionale più coerente e puntuale, oltre che stimolare la riformulazione politica degli assetti normativi, politici ed istituzionali più favorevoli alla qualificazione della professionalità.

3. Il dispositivo di Ricerca

La Ricerca si propone i seguenti *risultati*:

- Individuare la correlazione tra incremento della capacitazione dell'agency e qualificazione professionale;
 - Individuare la correlazione tra competenze e azione nei processi di sviluppo professionale;
- 2 L'agency professionale viene intesa come la capacità di "dare forma all'azione" in modo consapevole, raggiungendo così gli obiettivi prescelti. L'interpretazione dell'agency professionale come "formazione degli obiettivi" la definisce così come "azione competente", stimolando il ripensamento delle risorse necessarie, e quindi delle competenze possedute.
 - 3 Il riferimento teorico di base considera il superamento dell'impostazione tradizionale-occidentale di qualificazione delle professionalità educative secondo modelli di competenze, che risultano funzionali a logiche economico- efficientistiche e strumentali, per integrarli con altri capaci di valorizzare gli obiettivi personali (funzionamenti), e sostenere la libertà di esprimere l'azione più coerente ed efficace al loro conseguimento. Il rapporto agency- competenze va così considerato nei termini di una *relazione dialettica* capace di riconfigurare le competenze in una cornice più ricca e problematica, di convergenza rispetto alla formazione dell'uomo e al suo sviluppo (Baldacci, 2014).

- Individuare le dimensioni di capacitazione della libertà di agency;
- Definire un modello di sviluppo e formazione professionale che coniughi l'acquisizione di competenze con la capacitazione dell'agency;
- Qualificare la capacitazione come componente essenziale di ripensamento e qualificazione delle politiche sulla formazione professionale.

Il dispositivo di ricerca si articola secondo:

Da un lato, l'obiettivo di *definizione di profili di competenze* degli insegnanti si persegue tramite la costruzione di un modello per competenze e un'osservazione quali-quantitativa sulle competenze possedute e i relativi contesti di formazione.

Dall'altro lato, la *definizione dei processi di attivazione capacitativa* viene indagata tramite un'attività di ricerca-azione che utilizza strumenti riflessivi e cooperativi nella pratica per far emergere le correlazioni esistenti tra competenze, agency e capacitazione.

La *definizione dei profili di competenze* prevede:

- **Prima fase: la Costruzione di un Modello di Competenze** associate al profilo dell'insegnante della prescolastica, realizzato a partire da una *mappatura delle competenze* fondate su evidenze scientifiche nazionali ed internazionali (OCSE-TALIS, 2008, 2013; Manini, 2011; Eurydice, 2013; CoRe, 2011; Peeters & Lazzari, 2011; ISSA, 2010). La costruzione del modello ha seguito una metodologia che consiste in:
 - *Individuazione* delle aree di competenza e loro raccordo coi criteri di agency, empowerment e capacitazione (Alsop, Bertelsen, & Holland, 2006; Alkire & Ibrahim, 2007);
 - *Enucleazione* (estrazione) delle competenze e loro *Descrizione* tramite modelli dinamici di sviluppo delle competenze (Tessaro, 2012);
 - *Validazione* finale ad opera di due *Opinion leader*⁴ di rilevante profilo accademico.
- **Seconda fase: l'osservazione quali-quantitativa** tramite **Questionario di autovalutazione delle competenze** degli insegnanti. L'autovalutazione per questionari ha coinvolto circa settanta insegnanti di scuola dell'infanzia provenienti da contesti locali diversificati, circoscritti per lo più nel Nord-Italia, gli insegnanti hanno espresso un posizionamento delle competenze possedute e "desiderate", dei contesti e livelli di sviluppo delle stesse, prendendo come riferimento il Modello di Competenze. Sulla base delle evidenze raccolte sui profili di competenze si è proceduto ad una selezione di tre docenti su candidatura volontaria provenienti da istituzioni e contesti locali differenti, e con differenze in ordine a età anagrafica, titolo di formazione in entrata e anzianità di servizio. L'attività prevista persegue la *definizione dei processi di attivazione capacitativa*:
- **Terza fase: la fase di Ricerca- Azione con interviste** coinvolge gli insegnanti selezionati al fine di circoscrivere ed esplicitare la correlazione esistente tra *competenze e agency* entro i contesti di *pratica* dell'azione professionale

4 Prof. F. Tessaro, Università Ca' Foscari di Venezia, e Prof.ssa S. Mantovani, Università Milano-Bicocca.

(Mortari, 2010), tramite l'attivazione di dispositivi di *riflessività* (Habermas, 1981; Schön, 1986). Prima dell'avvio dell'attività, si prevede di realizzare un'*intervista iniziale* di approfondimento rispetto alle competenze dichiarate. L'*intervista finale* di tipo narrativo (colloquio individuale) permetterà di esplicitare la *correlazione* tra competenze e agency professionale, e consentirà di verificare le conseguenze della capacitazione dell'agency sulla qualificazione professionale, evidenziando le dimensioni e variabili di conversione (es. contesti di formazione) maggiormente coinvolte nei processi di sviluppo professionale attivati.

4. Analisi dei dati parziali

Una prima lettura dei dati parziali ricavati dal questionario sulle competenze riferito ad un *panel* di 20 insegnanti consente di descrivere le Aree di competenza più critiche nella professionalità insegnante. I dati permettono di rilevare i livelli di sviluppo delle competenze, e gli aspetti di coincidenza e criticità (tra ideali e possedute) delle competenze autovalutate.

Emerge che l'Area di Competenza di *Networking* (NET 1, 2, 3) riporta variazioni relativamente significative nelle risposte fornite dagli insegnanti (valore di deviazione standard rispetto alla media), segnalando l'esistenza di differenze di valutazione del livello di sviluppo di competenze

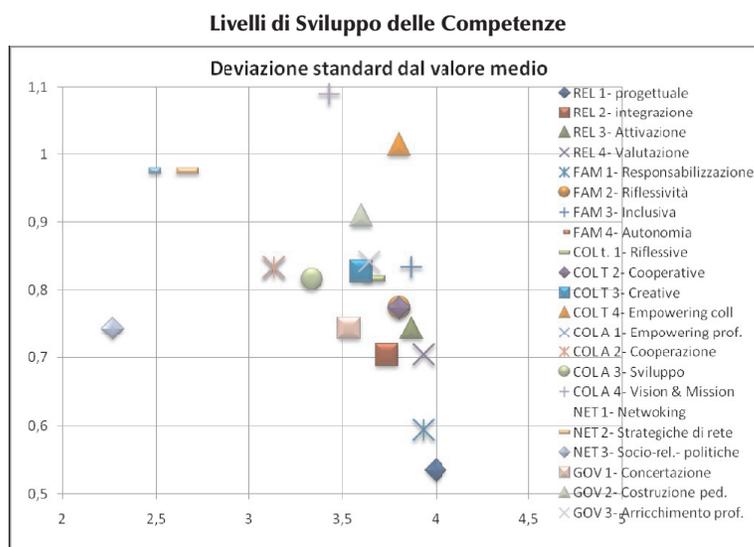


Fig. 1. Approssimazione della correlazione tra i valori di media delle risposte fornite dagli insegnanti sui livelli di competenza posseduti e la loro deviazione standard

Ciò significa che, nonostante valori di media variabili, gli insegnanti percepiscono differenze significative rispetto ai livelli di sviluppo delle competenze di cooperazione e di azione congiunta tra reti di pari, soprattutto nella capacità di lavorare in rete (Area di *Networking*), nella capacità di rafforzare ed espandere la professionalità sfruttando le opportunità in rete (Competenze strategiche di rete), nella capacità di influenzare le decisioni politiche attraverso un'azione di re-

te (Competenze socio-relazionali e politiche). Il livello di sviluppo di tali competenze è più variabile, all'interno del *panel*, di quanto lo siano quelle "tradizionalmente" associate al profilo professionale dell'insegnante prescolastico, come quelle legate alla relazione educativa o alla relazione con le famiglie (Area di *Gestione dei processi educativi* e Area di *Gestione dei Processi Relazionali*).

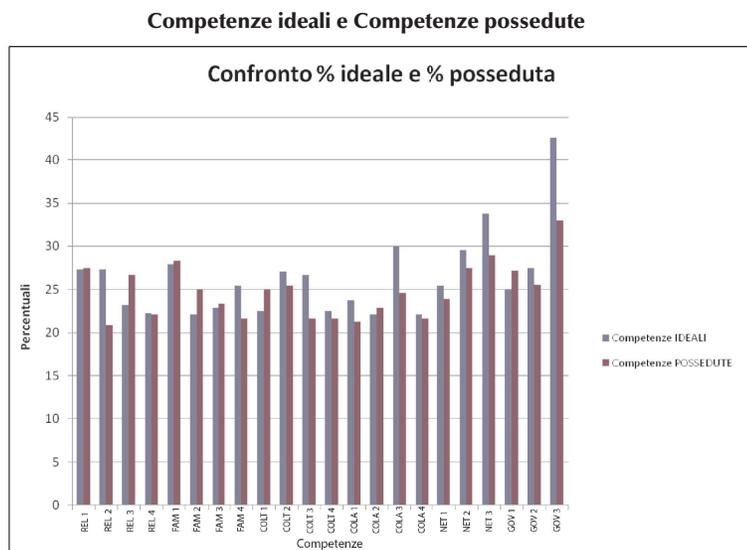


Fig. 2. Confronto tra il valore delle competenze ideali e di quelle possedute associate dagli insegnanti a ciascuna competenza

Nel secondo grafico, che affianca le Competenze possedute e quelle ideali (che risultano cioè desiderabili in misura maggiore entro il profilo professionale), si rileva l'esistenza di uno "scarto" relativamente significativo entro l'Area di Competenza di *Governance*, riferita alla dimensione di progettualità extrascolastica e collaborazione congiunta con gli *stakeholders* educativi della comunità locale. Il confronto tra il valore delle competenze ideali e quelle possedute indica come l'incremento delle competenze di Governance entro il profilo professionale appaia quanto mai rilevante e desiderabile per gli insegnanti intervistati.

Ulteriori livelli di analisi ed elaborazione dei dati permetteranno di evidenziare l'esistenza o meno di altre criticità entro le competenze segnalate, e consentiranno di disegnare percorsi di ricerca-azione tesi all'esplicitazione della correlazione tra competenze e agency, per giungere alla descrizione delle caratteristiche dell'agency e delle sue dimensioni di capacitazione.

5. Conclusioni: prime ipotesi di capacitazione della professionalità

Da una prima analisi dei dati possiamo effettuare una prima ipotesi rispetto alla crescente rilevanza, entro la composizione della professionalità prescolastica, delle dimensioni professionali di tipo extrascolastico (*Governance* e *Networking*), di cui della prima si rileva la desiderabilità e della seconda la criticità emergente.

Questi dati parziali portano a formulare delle ipotesi sulla definizione delle caratteristiche del profilo della professionalità educativa prescolastica, suggerendo nuove interpretazioni della funzione docente quale agente attivo di cambiamento e trasformazione, in particolare sociale.

Ai fini della ricerca, esplicitare la correlazione tra capacitazione delle dimensioni di *progettazione e inclusione sociale* (Governance) e miglioramento della professionalità permetterebbe di ripensare politiche e approcci a sostegno dello sviluppo professionale, definendo nuovi percorsi di formazione continua.

Allo stesso modo, si tratterebbe di esplicitare la correlazione tra le criticità rilevate nel livello di sviluppo delle competenze strategiche di rete (Networking) e l'azione entro i contesti scolastici, per individuare le dimensioni di capacitazione più favorevoli a sostenere nuove modalità di cooperazione in rete.

Tuttavia, i dati finora raccolti ci permettono di delineare l'opportunità di un adeguamento e riformulazione di condizioni, normativo- istituzionali ed organizzative capaci di sostenere e garantire la percorribilità di itinerari di sviluppo differenti e diversificati di esercizio della professionalità. Ad esempio:

- L'esistenza di garanzie istituzionali, normative ed organizzative adeguate e coerenti, capaci di valorizzare e legittimare comunità di pratica professionali, esperienze di collegialità allargata, contesti relazionali e progettuali interscolastici ed extrascolastici;
- L'esistenza di garanzie giuridiche e contrattuali adeguate, che includano le nuove dimensioni della professionalità entro la definizione del profilo professionale dal punto di vista giuridico, da promuovere attraverso la formulazione di disposizioni contrattuali e piani di carriera, di precisazione deontologica rispetto alla professionalità prescolastica, in prospettiva di definizione di un codice deontologico professionale;
- L'esistenza di percorsi di formazione iniziale ma soprattutto in servizio, fondati sul coinvolgimento e la valorizzazione dei contesti d'apprendimento allargati permetterebbe di strutturare professionalità capaci di esprimere azioni puntuali ed efficaci, costituire networks entro la comunità locale e la collegialità allargata, potenziare i contesti di apprendimento informali (es. parentali, intergenerazionali...) e sociali di governance locale.

Riferimenti bibliografici

- Alkire, S., & Ibrahim S. (2007). Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators. *Oxford Development Studies*, 35 (4), 379-403.
- Alsop, R., Bertelsen, M.F., & Holland, J., (2006). *Empowerment in Practice. From Analysis to Implementation*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/ THE WORLD BANK.
- Baldacci, M., (2014). *La capacitazione in prospettiva pedagogica: Ontologie pedagogiche*, Unpublished paper presented at: Convegno di chiusura PRIN 2011-2013. Qualità della ricerca e Documentazione scientifica in Pedagogia. Le Ontologie pedagogiche, Università di Padova, Palazzo del Bo', 8- 9- 10 maggio 2014.
- COMMISSIONE EUROPEA/ EACEA/ Eurydice, (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Edizione 2013. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE al Parlamento europeo ed al Consiglio, (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles, 3.8.2007 COM(2007). SEC(2007) 931; SEC(2007)933.

- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 2, 83-107.
- Habermas, J. (1981; 1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: il Mulino.
- International Step by Step Association (ISSA), (2010). *Study on the Implementation of the ISSA Pedagogical Standards and Their Impact on ECDE Policies and Practices in the Region of ISSA's Network and Beyond (2001-2008) ISSA's Definition of Quality Pedagogy*.
- Manini, M. (2011). La cura della professionalità insegnante nella scuola dell'infanzia: La metodologia della ricerca. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6 (1), 1-25.
- Margiotta U., (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale, in: Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U., Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione, Milano: Mondadori.
- Mezirow, J. (1991; 2009). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: il Mulino.
- Tit. Or. (2011). *Creating Capabilities. The Human development Approach*. Cambridge, MA – London: The belknap Press of Harvard University Press.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, Paris:OECD.
- Peeters, J., & Lazzari, A. (2011). Quali competenze per i professionisti della prima infanzia? Le prospettive europee per l'innovazione e la formazione delle competenze nel lavoro educativo con la prima infanzia. Crisi Economia e Creatività Educativa: l'Innovazione inizia dal Nido. Esperienze Nazionali ed Europee a confronto. In Giacomini, N., Ottolini, P. *IUSVE Psychologie de l'Education*, 1, 14-27.
- Schön, D. (1993). *The Reflective Practioner: How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. Tit. or: (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza: Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*, 1, 105-119.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *CoRe Final Report. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate- General for Education and Culture*. EAC 14/2009: University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, London and Ghent.



La dimensione di genere nella professionalità docente. Prospettive per un rinnovamento delle competenze degli/le insegnanti dai risultati di una ricerca in Toscana

Gender dimension and teaching profession. Perspectives for a renewal of teachers' skills by data of a research in Tuscany

Valentina Guerrini
Università di Firenze
valentina.guerrini@unifi.it

ABSTRACT

Discrimination based on difference, in particular that based on gender, which regards culture, religion, and race, hinders a limit to the development and to the realization of democratic citizenship.

This research's focus is to stress the importance of education that gives importance to gender difference since the early degree of education, to allow, for each individual, to make free and authentic educational choices and therefore try to eliminate the gender-gap in scientific and technical fields.

The sense of adequacy to various subjects, tends to occur at young age, during the processes of socialization and schooling. For this reason the role of teachers is particularly important and strategic who, for the first, start the study of subjects, to convey positive images of both sexes, eliminating gender stereotypes that for centuries and partially even day characterize our culture.

The research here presented aims to explore the degree of awareness of gender identity among primary school teachers and how much issues related to gender difference are perceived by teachers in their training and in their work.

La discriminazione verso la differenza, in particolare quella basata sul genere, che riguarda trasversalmente culture, religioni, razze, rappresenta un limite allo sviluppo e alla realizzazione della cittadinanza democratica.

Il focus della ricerca qui descritta è stato quello di sottolineare l'importanza di una formazione attenta alla differenza di genere sin dai primi gradi dell'istruzione per permettere, ad ogni individuo, di compiere scelte formative libere e autentiche e, di conseguenza, cercare di eliminare il gap di genere nei percorsi tecnico-scientifici.

Il senso di adeguatezza o meno verso le varie discipline tende a formarsi in giovane età, durante i processi di socializzazione e di scolarizzazione. Per questo motivo, diviene particolarmente importante e strategico il ruolo degli/le insegnanti che, per primi/e, avviano allo studio delle varie materie, nel trasmettere immagini di riferimento positive per entrambi i sessi, eliminando stereotipi di genere che per secoli e, in parte ancora oggi, caratterizzano la nostra cultura. La ricerca qui presentata ha l'obiettivo di esplorare il grado di consapevolezza dell'identità di genere tra le insegnanti della scuola primaria e quanto sono avvertite le questioni relative alla differenza di genere nella loro formazione e nel loro lavoro.

KEYWORDS

Teachers Training, Gender Identity, Gender Stereotypes.
Formazione Insegnanti, Identità di Genere, Stereotipi di Genere.

1. La femminilizzazione dell'insegnamento oggi

Uno degli aspetti più evidenti nel mondo scolastico italiano ma anche europeo è proprio la femminilizzazione dell'insegnamento: la presenza femminile è decisamente più alta nei livelli di base del sistema scolastico (scuola dell'infanzia e primaria) mentre cala progressivamente nella scuola secondaria superiore, in particolare negli istituti tecnici e professionali. Essa si è rafforzata nel tempo parallelamente alla perdita di prestigio del ruolo dell'insegnante (Cavalli, 2000).

Vi è inoltre un'alta presenza femminile nelle aree linguistico letterarie (oltre l'80%) e significativamente più bassa nelle aree scientifico tecnologiche (circa 50%) (MIUR; 1999).

Le donne rappresentano in Italia il 79,4% del totale complessivo di tutti gli insegnanti in tutti i gradi scolastici e, il nostro Paese, è in Europa il secondo con la media più alta dopo l'Ungheria (82,7%), rispetto a una media europea del 73,8%. La loro presenza però diminuisce con il crescere del livello scolastico e, con questo, del prestigio sociale attribuito all'insegnamento nei diversi ordini di scuola.

TIPOLOGIE DI SCUOLE	ITALIA	MEDIA EUROPEA
SCUOLA INFANZIA	99,2%	95%
PRIMARIA	95,3%	82,7%
SECONDARIA I Grado	71,4%	67,6%
SECONDARIA II Grado	59,7%	58,8%
TOTALE	79,4%	73,8%

Grafico 1. Femminilizzazione dell'insegnamento in Europa

Fonte: OCSE, Elaborazione MIUR (2012).

Davanti a questi dati, viene spontaneo interrogarsi sulle motivazioni di tale fenomeno, soprattutto è opportuno chiedersi se la scolarizzazione comporti negli uomini e nelle donne persistenza o mutamento, conservazione o innovazione dei ruoli di genere trasmessi e appresi (Colombo, 2003).

Secondo Schizzerotto (2002), la crescita del grado di femminilizzazione di un mestiere costituisce, un indice al quanto affidabile, del declino della sua desiderabilità sociale, allora occorre interrogarsi sulle motivazioni e sulle aspirazioni delle donne che scelgono l'attività dell'insegnamento per far divenire la loro presenza, l'agente propulsivo di un rinnovamento in ottica di genere dei programmi scolastici.

Come scriveva Simonetta Ulivieri (1995), qualche anno fa, è opportuno chiedersi se i movimenti neo-femministi degli anni Settanta abbiano influenzato gli atteggiamenti e la mentalità delle insegnanti.

Le donne, come docenti, stanno continuando a trasmettere nella scuola una cultura apparentemente "neutra", ma in realtà fortemente connotata al maschile, o sono in grado di mettersi in discussione nella scuola stessa come portatrici di valori dati e spesso obsoleti? (Ulivieri, 1996).

La questione è abbastanza complessa, proprio perché si tratta di scoprire i valori, gli "impliciti educativi" che guidano le docenti nel lavoro quotidiano.

Infatti, la forte presenza del genere femminile nel settore dell'istruzione può portare a delle "modificazioni di senso" e ad una vera e propria "rivoluzione simbolica" dei saperi e delle modalità di elaborare la conoscenza (Piussi, 2003) solo se il corpo docente possiede quelle competenze riflessive e autoriflessive che gli

permettono di leggere criticamente la realtà, di essere consapevole dei processi che hanno determinato la propria formazione e la propria identità di genere e di poter così instaurare una relazione educativa fondata sui principi del riconoscimento della singolarità di ognuno, della libertà e del rispetto.

Da qui la necessità di investire sulla formazione iniziale degli/le insegnanti, per sviluppare quelle competenze riflessive, comunicative e relazionali per far divenire il/la docente un/a professionista dell'educazione e della formazione (Riva, 2008).

Come appaiono le insegnanti oggi davanti alla differenza di genere? A questo interrogativo ha cercato di rispondere la ricerca qui presentata.

2. Motivazione e disegno di ricerca

La motivazione che sottende a questa ricerca è la segregazione formativa e professionale, ossia la differenziazione di maschi e femmine nella scelta della scuola secondaria e poi soprattutto degli studi universitari, per cui i primi tendono a scegliere maggiormente percorsi di studio tecnico-scientifici, le seconde prediligono studi umanistici, linguistici e che le porteranno a lavorare prevalentemente nei settori dell'insegnamento e della cura¹. Davanti a questa tendenza viene da chiedersi se esistano degli stereotipi che influenzano, sin dall'infanzia, le giovani generazioni nell'intraprendere percorsi di studio diversificati² e per scoprire questo diviene fondamentale cercare di capire la funzione della scuola nell'offrire modelli di riferimento positivi di uomini e donne attraverso la relazione con le insegnanti.

Nello specifico le domande di ricerca che hanno indirizzato questo lavoro sono state:

- 1 Esistono tra gli/le insegnanti della scuola primaria delle aspettative diverse in relazione al sesso nei risultati di apprendimento e nel comportamento?
- 2 Che grado di consapevolezza hanno i/le docenti della differenza di genere in classe e dei propri bisogni formativi riguardo a questo?

I dati sono stati raccolti attraverso un questionario formato da domande a risposta chiusa, aperta e a scala e sottoposti ad un'analisi quantitativa e qualitativa. Il questionario è stato creato appositamente per questa ricerca ma sono state utilizzate anche alcune domande presenti in un questionario già usato³.

- 1 Dagli dati MIUR relativi all'anno accademico 2011-12 emerge che il 95% delle immatricolazioni nei corsi di laurea che porteranno a lavorare nell'insegnamento, sono ragazze, così come l'83% dell'area linguistica e quasi l'82% dell'area psicologica; mentre nel settore scientifico il 67,4% delle immatricolazioni sono maschi così come il 76,7% dell'area di ingegneria.
- 2 La ricerca comprende anche un'altra fase in cui l'obiettivo è stato proprio scoprire se esistano delle percezioni stereotipate delle professioni, in particolare quelle scientifiche tra i bambini e le bambine dell'ultimo anno della scuola primaria.
- 3 Il riferimento è a tre domande rivolte a scoprire la percezione delle docenti della differenza di genere in classe che sono state riprese dal questionario utilizzato nella ricerca "Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie" condotta da alcune ricercatrici del CSGE (Centro Studi sul Genere e l'Educazione) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna in collaborazione con la Regione Emilia Romagna nel 2011-12

Il questionario è formato da venti domande suddivise in tre sezioni:

- Formazione iniziale e percezione dei bisogni formativi attuali.
- Percezione della differenza di genere in classe.
- Percezione della differenza di genere nel mondo della scuola e nella società.

Il questionario è stato testato su un campione di insegnanti ed ha subito delle modifiche prima di arrivare alla versione utilizzata poi nella ricerca.

Il campione è formato da 103 insegnanti della scuola primaria di cui 94 donne e 9 uomini a tempo determinato e indeterminato in servizio in 8 scuole primarie statali toscane situate in province e contesti territoriali e socio-culturali diversi tra loro.

Di questi l'88% è in servizio a tempo indeterminato di cui il 54% lavora da più di 15 anni, il 12% da 11 a 15 anni, il 18% da 6 a 10 anni, il 4% è entrato in servizio negli ultimi 5 anni.

Il 58% del campione possiede un diploma, il 41% una laurea e questa è soprattutto in Pedagogia, Scienze dell'Educazione, Scienze della Formazione Primaria, seguono poi Lettere, Lingue Straniere, Psicologia.

3. La percezione dell'identità di genere e dei bisogni formativi tra le insegnanti

Presentare alle insegnanti un questionario e una ricerca con l'obiettivo di esplorare la formazione della loro identità di genere, è apparso per i soggetti presi in considerazione abbastanza sorprendente e ha lasciato un po' di stupore, poiché la parità di genere è considerata ormai raggiunta soprattutto nel mondo della scuola. In effetti, genere, insegnamento, formazione degli insegnanti e formazione professionale, fino a poco tempo fa, sono stati trattati separatamente nella ricerca (Drudy, 2008). La predominanza femminile nel corpo docente è ormai un dato di fatto considerato "quasi naturale" secondo uno stereotipo per cui le donne sarebbero maggiormente propense per le attività di educazione e di cura. Per scoprire che cosa significa essere donne insegnanti e quanto la dimensione di genere influenzi la scelta di questa professione, nel questionario si chiedeva quali fossero le motivazioni che hanno portato alla scelta di questa professione, se durante la formazione iniziale e poi successivamente durante dei corsi di aggiornamento/formazione erano state affrontate tematiche riguardanti le questioni di genere e la necessità di organizzare momenti formativi centrati su queste tematiche sia per le insegnanti sia per le classi.

Per quanto concerne la formazione iniziale, il 55% non ha mai affrontato questioni relative alla differenza di genere e alle pari opportunità, il 45% dichiara di avere incontrato queste tematiche durante gli studi superiori o universitari ma in modo molto superficiale e raramente in riferimento ai processi educativi e di insegnamento. Nella formazione-aggiornamento in servizio, solo il 22% dichiara di aver frequentato corsi in cui venivano affrontate anche tematiche attinenti alla differenza di genere pur non essendo questo il tema centrale. I corsi erano piuttosto centrati sulla comunicazione, sull'accoglienza, sul bullismo, sull'educazione alla legalità. Solo nel 2% dei casi i temi principali sono stati il sessismo linguistico e gli stereotipi di genere.

I dati confermano la mancanza di attenzione a queste tematiche sia nella formazione iniziale che in quella in servizio: attualmente in Italia non esistono normative specifiche per affrontare la questione di genere nella formazione inse-

gnanti, se non il Documento di Indirizzo sulla Diversità di Genere⁴ e la Convenzione di Istanbul⁵ che prevedono la realizzazione di attività didattiche centrate sulla differenza di genere in classe e momenti formativi per il corpo docente. Ma tali documenti, per adesso, stanno avendo scarsa diffusione e attuazione nella realtà scolastica quotidiana. In molti Paesi europei, invece, il tema del genere è parte integrante della formazione iniziale degli insegnanti: è il caso del Belgio e della comunità fiamminga, del Regno Unito, della Francia, dell’Austria e dei Paesi Bassi (Eurydice, 2009).

Dalle loro risposte, emerge che la scelta per questo tipo di lavoro, è determinata nella maggior parte dei casi, dall’interesse personale, in secondo luogo dalla continuità con gli studi effettuati, poi, tra le altre motivazioni esplicitate, le donne hanno sottolineato di avere scelto questa professione per le prospettive lavorative intese come modalità e orari di lavoro ridotti, mentre per gli uomini è stata abbastanza determinante l’influenza di modelli positivi di insegnanti nel loro passato scolastico.

Ad una domanda aperta, in cui veniva chiesto di spiegare sinteticamente la differenza tra sesso e genere, non ha risposto il 39% del campione, e, come illustra il grafico 2, solo il 35% dà una risposta abbastanza adeguata, definendo il genere “come un processo di costruzione sociale e culturale” o come “un aspetto che si definisce culturalmente” mentre l’11% ritiene che sia una “categoria linguistica e grammaticale” che sembra non influenzare la vita degli individui e infine ci sono delle risposte confuse e difficilmente inseribili in una categoria interpretativa.

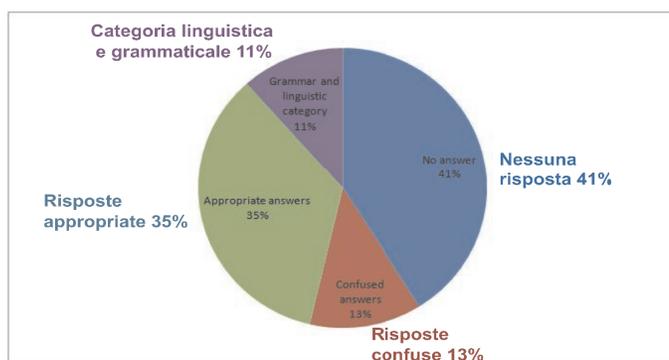


Grafico 2. Differenza tra sesso e genere

Per quanto concerne la percezione dell’essere uomo o donna insegnante, per la maggior parte di loro (circa 60%) non ci sono differenze ma, tra coloro che hanno risposto affermativamente, sono emerse tre tipologie di risposte: quelle

- 4 Miur-Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dipartimento per le Pari Opportunità, *Documento di Indirizzo sulla Diversità di Genere*, 15 giugno 2011.
- 5 Convenzione del Consiglio d’Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica, Istanbul 11 maggio 2011. A seguito della ratifica di tale Convenzione, anche la scuola in Italia è chiamata a realizzare progetti di educazione al genere per combattere gli stereotipi, per sensibilizzare alla parità e al contrasto di qualsiasi forma di discriminazione.

che affermano l'esistenza di alcune differenze nelle modalità di relazionarsi e di lavorare in classe tra uomini e donne pur riconoscendo ad entrambe la stessa importanza e complementarità nella formazione dell'individuo, quelle che ritengono l'insegnante donna "naturalmente più predisposta" per l'insegnamento⁶, infine, alcune risposte considerano l'uomo più avvantaggiato in questa professione perché portatore a priori di maggiore autorevolezza⁷.

Uno degli obiettivi della ricerca è stato quello di scoprire quanto fosse avvertita la questione della differenza di genere nella formazione del corpo docente e nell'attività didattica in classe.

Come illustra il grafico 3, la maggioranza, sebbene non sia un'alta percentuale, ritiene che sia molto importante mentre, il 30% ritiene che sia abbastanza importante e solo in parte (26%), oltre ad esserci una piccola parte che non lo ritiene per niente importante. Altre appaiono le questioni urgenti e importanti su cui investire nella formazione, come le difficoltà di apprendimento, i problemi degli alunni derivanti da deficit di attenzione e iperattività, l'educazione interculturale.

Per quanto concerne la progettazione di attività didattiche che prevedono momenti di informazione nelle classi sulle differenze e stereotipi di genere e volti a diffondere la cultura delle pari opportunità, ci sono stati maggiori consensi, poiché lo ritiene importante il 69%.

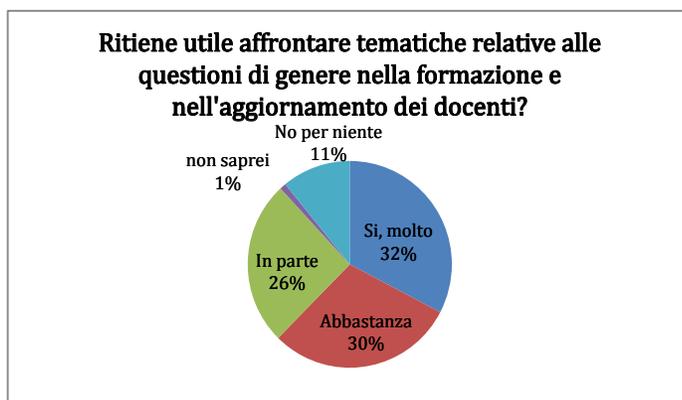


Grafico 3. Necessità di affrontare tematiche relative alla differenza di genere nella formazione dei docenti

- 6 Tra le risposte raccolte abbiamo: *La donna ha più attitudine al dettaglio, alla cura e all'accudimento; nella scuola primaria la figura dell'insegnante dovrebbe essere quella femminile; in questo lavoro le donne hanno più pazienza e senso pratico.*
- 7 Rientrano in questa categoria le seguenti risposte: *La figura maschile genera a priori maggior rispetto da parte di utenti, colleghe, nonché dirigenti; la figura maschile in generale ha maggiore autorevolezza di per sé; i bambini tendono a rispettare di più un uomo anziché una donna.*



Grafico 4. Necessità di realizzare momenti formativi sulle pari opportunità in classe

4. La percezione della differenza di genere in classe

I dati raccolti dimostrano che le insegnanti generalmente avvertono un interesse abbastanza indifferenziato da parte della classe nelle varie discipline, ma quando ci sono delle differenze, esse confermano un maggiore interesse dei maschi nell'ambito scientifico e delle femmine in quello linguistico.

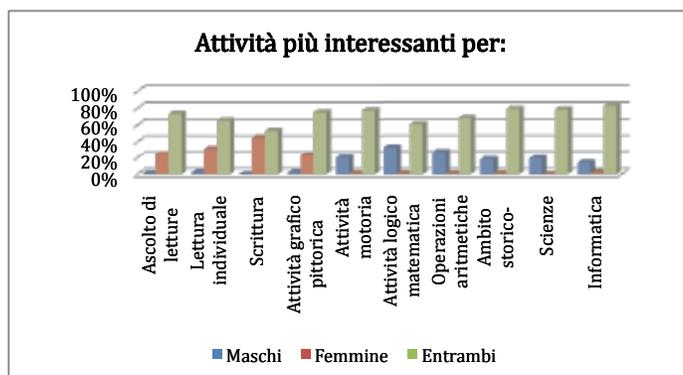


Grafico 5. Attività interessanti per maschi e femmine

Il dato che emerge in maniera più evidente è che le femmine raggiungono risultati migliori nell'ambito linguistico mentre i maschi in quello logico matematico, inoltre da alcune risposte traspare una certa consapevolezza che vi sia una differenza nel modo di approcciarsi alle discipline e di affrontare lo studio, tra maschie e femmine. Queste sono alcune testimonianze delle insegnanti:

- Nella lingua le femmine raggiungono risultati migliori perché secondo me sono più portate alla riflessione, i maschi invece preferiscono e riescono meglio nella matematica.
- In generale credo che i maschi per l'ambito logico matematico hanno un profitto migliore e sono più intuitivi.
- Le femmine hanno risultati migliori e sono più ambiziose. Forse perché rice-

vono un'educazione diversa (si chiede loro di essere più responsabili e più precise) e questo le rende più motivate.

- Le femmine realizzano lavori più curati e più ordinati, sono più costanti nell'applicazione allo studio secondo me per rispondere alle aspettative educative della scuola, della famiglia e della società.

Qualche insegnante dimostra di avere una certa consapevolezza dell'influenza esercitata dalle aspettative del contesto circostante, da altre risposte, sembra che i risultati migliori quando sono raggiunti dalle femmine siano legati ad alcune caratteristiche come l'obbedienza, la volontà, la perseveranza, per lo più alimentate dalle aspettative di genitori e insegnanti. La genialità e l'intuizione sembrano invece appartenere all'universo maschile.

Da questi dati è opportuno riflettere su quanto il ruolo dell'insegnante, possa influenzare l'approccio con le discipline da parte degli alunni e delle alunne.

5. L'insegnante del futuro

I dati di questa ricerca, seppur limitata a un campione di 103 insegnanti della regione Toscana, rivelano che le questioni legate alla differenza di genere non appaiono una tematica molto "urgente" tra i bisogni formativi delle insegnanti. Esse sono consapevoli di una raggiunta parità tra i sessi ma andando poi ad indagare in profondità sulle loro aspettative verso la classe, emergono percezioni differenti per bambini e bambine.

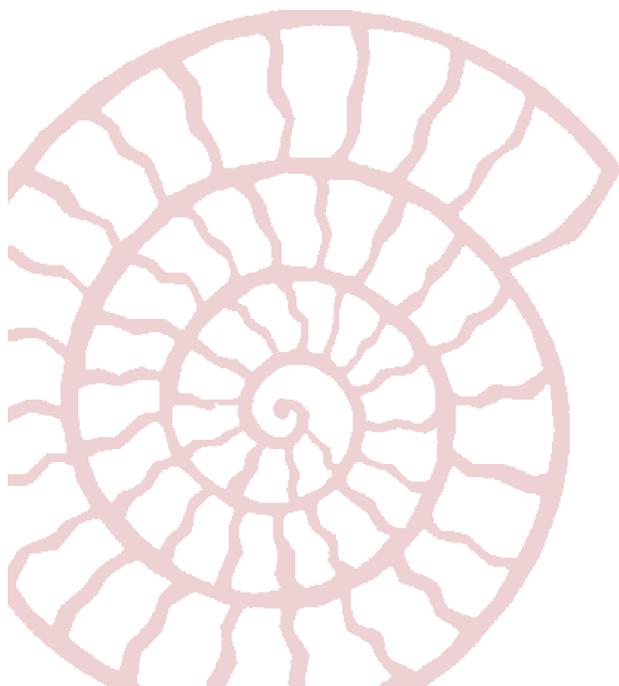
Occorre investire sulla formazione iniziale e in servizio delle insegnanti per sviluppare quelle competenze critico-riflessive che permettono sia di ripensare il sapere personale sia il sapere culturale, dando origine a sistemi e prospettive di significato nuovi e consapevoli, permettendo così l'avvio di un lavoro formativo, critico e dunque trasformativo su di sé (Mezirow, 2003). Proprio attraverso un atteggiamento riflessivo che riesca a mettere in discussione ed a trasformare le proprie conoscenze, le proprie prospettive, le ideologie e i valori è possibile realizzare un apprendimento trasformativo che caratterizza l'insegnamento come una professione *in progress* da costruire e arricchire nel tempo (Zaniello, 2008) in una prospettiva di *long life learning* (Baldacci, Frabboni, Margiotta; 2012).

Si viene così a delineare un'ulteriore funzione del docente, sin dai primi gradi dell'istruzione, quella di orientare, ossia di facilitare nella comprensione di sé, delle proprie potenzialità e di conseguenza del proprio progetto di vita (Lo Presti, 2009), affinché maschi e femmine possano attingere responsabilmente alla configurazione culturale del maschile e del femminile. L'orientamento è inteso come capacità di operare scelte consapevoli e richiede un esercizio critico che richiama all'identità, poiché guida i percorsi esistenziali e i progetti di vita. Di conseguenza, durante l'attività didattica occorrerà privilegiare metodologie basate sull'interdisciplinarietà, sull'approccio laboratoriale, sul lavoro di gruppo, sulle strategie cooperative, sul *problem solving*, che permettano a tutti e a tutte di far sentire la propria voce e percepirsi come parte attiva nei vari momenti della vita scolastica.

In particolare, già a partire dalla formazione universitaria, sarà opportuno progettare laboratori e tirocini che abituino ad una didattica orientante che permetta di valorizzare le specificità individuali in una prospettiva globale della persona, con particolare attenzione all'identità di genere e al rispetto del progetto di vita di ogni individuo.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. Frabboni, F. Margiotta, U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo sulla formazione*. Milano: Mondadori.
- Cavalli, A. (a cura di, 2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A. Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Colombo, M. (2003). Differenze di genere nella formazione. *Studi di Sociologia*, XLI, n.1, 81-108.
- Commissione Europea Eurydice (2009). *Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*. Reperibile al sito: n/eurydice/documents/thematic_reports/120it.pdf. [Ultima consultazione 13/4/2015].
- Drudy, S. (2008). *Genere, insegnamento e professionalità nei contesti internazionali in cambiamento*. In Padoan, I. Sangiuliano, M. (a cura di), *Educare con differenza* (pp. 109-136). Torino: Rosenberg & Sellier.
- Lo Presti, F. (2009). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione degli adulti*. Raffaello Cortina: Milano.
- MIUR (1999). *Aspetti della femminilizzazione nel sistema scolastico. Una panoramica sul personale della scuola statale*, Aprile 1999. www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/1999/femminil.pdf. [Ultima consultazione 4/4/2015].
- Schizzerotto, A. (2002). *Vite ineguali. Diseguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Piussi, A.M. (2003). L'incerto crinale. Formazione e lavoro nell'esperienza femminile e nel *life long learning*. «*Studium Educationis*», numero monografico dedicato a *Genere e educazione*, VIII, 2, 404-415.
- Riva, E. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri, S. (a cura di, 1996). *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Zaniello, G. (a cura di, 2008). *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Armando.





Donne e dirigenza scolastica.
Nuove prospettive per la *leadership* educativa
Women and school leadership.
New prospects for educational leadership

Francesca Dello Preite
Università degli Studi di Firenze
francesca.dellopreite@unifi.it

ABSTRACT

The essay is about the issue of school leadership feminisation in Italy, a phenomenon of recent onset, still little studied and poorly available in scientific literature. Looking at studies on female leadership and Diversity Management, the intent is to discuss the possible transformations concerning educational leadership, generated by the increased number of female leaders, in order to promote educational research projects that could enhance processes of educational innovation through the empowerment of differences.

Il saggio affronta il tema della femminilizzazione della dirigenza scolastica in Italia, un fenomeno di recente comparsa, ancora poco indagato e scarsamente presente nella letteratura scientifica. Attingendo agli studi sulla leadership al femminile e sul Diversity Management, l'intento è quello di aprire una discussione sulle possibili trasformazioni della leadership educativa, causate dalla maggiore presenza di donne dirigenti, al fine di promuovere progetti di ricerca pedagogica che attraverso la valorizzazione delle differenze siano in grado di attivare processi di innovazione educativa.

KEYWORDS

School, Educational leadership, Gender differences, Leadership feminization, Innovation.

Scuola, Dirigenza scolastica, Differenze di genere, Femminilizzazione della dirigenza, Innovazione.

1. La femminilizzazione della dirigenza scolastica. Una singolare breccia nel “soffitto di cristallo”

Gli studi che si occupano dell'analisi dei contesti lavorativi in ottica di genere mostrano con chiara evidenza che vi sono tipologie di impiego, sia nel settore pubblico che privato, ad alta presenza femminile (Gherardi, 1998). Si tratta, prevalentemente, degli ambiti che afferiscono ai servizi e alla cura della persona tra cui la scuola e il servizio sanitario fanno da capofila (Cozza, Gennai, 2009). Osservando la ripartizione del suddetto personale in base alle qualifiche e alla progressione di carriera (senza dimenticare il profilo retributivo) si evince una forte dissonanza tra la percentuale di donne che occupa la base della piramide e quella che raggiunge il vertice. Infatti, al crescere del livello gerarchico decresce vistosamente il numero delle donne, vale a dire, all'aumentare del prestigio dell'incarico la componente femminile perde valore a favore di quella maschile (Pannetta, Romita, 2009).

Il fenomeno appena descritto è ciò che in gergo viene definito “segregazione verticale” o “sex-typing verticale” (Lori, 2014) una forma di discriminazione – di complessa matrice culturale, sociale, politica ed economica – che penalizza fortemente le donne che aspirano a fare carriera. Già nel 1979 l'assemblea generale delle Nazioni Unite aveva riconosciuto tali discriminazioni specificandone il contenuto che successivamente fu ripreso e inserito nel *Rapporto italiano in preparazione della IV Conferenza mondiale sulle donne* di Pechino 1995 dove si legge: “Tutti quei trattamenti differenziati, le esclusioni o le restrizioni basate sul sesso, che hanno come risultato (o come scopo) quello di compromettere o distruggere il riconoscimento, il godimento e l'esercizio da parte delle donne dei diritti dell'uomo meglio definiti “diritti della persona” e delle libertà fondamentali nella vita politica, economica, sociale, culturale e civile”.

Come precedentemente accennato, il mondo della scuola rientra tra i settori di lavoro in cui le donne hanno trovato ampi spazi di inserimento, e questo soprattutto nel momento in cui la professionalità docente ha iniziato a perdere prestigio sociale e, di conseguenza, le nuove generazioni di sesso maschile si sono orientate verso impieghi più prestigiosi e meglio retribuiti (Ulivieri, 2007).

Secondo recenti stime della Ragioneria generale dello Stato, attinenti al Conto annuale 2012, il personale della scuola statale (comprensivo del personale A.T.A.) ammonta a 1.011.413 unità di cui 796.429 sono donne (pari al 78,74%) e 214.984 sono uomini (pari al 21,26%). Il dato più significativo è certamente quello relativo alle insegnanti che corrisponde a 653.468 unità, ossia il 64,6% del totale dei dipendenti. Questi indici ci danno un'idea delle dimensioni della femminilizzazione del sistema scolastico, tema indagato in ambito pedagogico soprattutto da parte di alcune studiose che attraverso fondamentali lavori di ricerca hanno descritto e argomentato il progressivo incremento delle maestre e delle professoresse nei vari ordini e gradi di scuola (Ulivieri, 1996; Covato, 1996; Durst, 2008).

Oggi, però, si profila un nuovo e singolare fenomeno, ancora tutto da analizzare e approfondire, rappresentato dal “sorpasso” delle donne nell'ambito della dirigenza scolastica. Su questo evento, che nel nostro Paese simboleggia la prima “breccia nel soffitto di cristallo”, esiste al momento una ristretta produzione scientifica nazionale rintracciabile, per lo più, all'interno di alcuni dossier e pubblicazioni curati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR 2007).

Alla fine degli anni '90 la situazione che si presentava nella scuola italiana era la seguente: “[...] la presenza femminile nel mondo della scuola è ancora oggi preponderante tra i docenti piuttosto che tra i dirigenti scolastici e, nell'ambito

del personale docente, nel settore dell'istruzione elementare e in quello dell'istruzione classica, scientifica e magistrale, vale a dire nei settori in cui l'aspetto formativo è prevalente rispetto a quello tecnico e professionalizzante" (MPI, 1999, p. 22).

Dal 1999 a oggi, però, le cose sono cambiate per una diversificata serie di motivi. Innanzitutto, l'estensione degli istituti comprensivi su tutto il territorio nazionale ha comportato che una buona parte delle ex direttrici delle scuole elementari e materne assumesse il ruolo di dirigente anche delle ex scuole medie dove, in passato, il numero delle presidi (donne) era decisamente inferiore a quello dei presidi (uomini). Un altro fattore riguarda l'introduzione della dirigenza unificata che, abolendo i concorsi suddivisi per gradi scolastici, ha consentito ai neo vincitori e alle neo vincitrici delle ultime selezioni concorsuali di optare per la presidenza di istituti di ordine e grado diversi da quello presso cui avevano ricoperto il ruolo di insegnanti. Ciò in parte ha attenuato che si verificasse, come in precedenza, una concentrazione di vincitrici donne nel settore scolastico di base a discapito di una loro sottorappresentazione nel settore superiore. Dai risultati sembra inoltre che l'espletamento del concorso unificato per l'intero sistema d'istruzione abbia mirato, *in primis*, alla valutazione del merito e della qualità delle competenze variabili in cui le donne attualmente raggiungono performance e risultati molto più elevati della controparte maschile (Sabbadini, 2004; D'Ambrosio Marri, Mallen, 2011; Simone, 2014).

Le ultime statistiche relative al personale dirigente della scuola statale mostrano con chiara evidenza che le percentuali, prima a favore degli uomini, stanno invertendo direzione. Dalla lettura del documento *La scuola statale: sintesi dei dati. Anno scolastico 2009/2010* (il più recente in materia) si apprende che le dirigenti scolastiche nella scuola primaria e secondaria di I grado hanno raggiunto il 56,8% mentre nella secondaria di II grado si attestano al 36%. Un elemento che induce a ipotizzare che tali valori saliranno ulteriormente nel giro di pochi anni – sia nel I che nel II grado di scuola, è dato dalle seguenti constatazioni:

- in dieci anni (dal 1999 al 2009) le dirigenti della scuola di base hanno segnato un incremento di poco inferiore al 30% (29,2%) mentre nel segmento superiore del 67,4%;
- i dati riassuntivi del concorso ordinario del 2006 (mancano ancora quelli del concorso 2011) ci dicono che le vincitrici sono state il 66% sul totale dei partecipanti (Di Liberto, Schivardi, Sideri, Sulis, 2013).

Entrambe le riflessioni non sollevano molti dubbi su come, probabilmente, andranno le cose in futuro e, proprio per questo, la comunità scientifica non può sottrarsi dal rileggere e ripensare la dimensione formativa della dirigenza in un'ottica di genere considerato che, da sempre, si è discusso e si sono avanzate proposte sulla *leadership* e sul *management* scolastico secondo una "visione neutra" e soprattutto prendendo a modello lo stereotipo del dirigente di sesso maschile. Inoltre, sono ormai numerose le ricerche che dimostrano come le organizzazioni che al loro vertice rispettano un'equa ripartizione dei posti tra uomini e donne raggiungano *performances* e risultati migliori (Ferrera, 2008). Questa è sicuramente una ragione in più perché la scuola non solo tragga vantaggio dalla neo-configurazione della dirigenza ma diventi anche un "laboratorio" di ricerca-azione in cui sperimentare nuove dimensioni della *leadership*.

2. Cosa cambia se a dirigere le organizzazioni sono le donne? La prospettiva dei *Gender Studies*

Le ricerche sulla *leadership* al femminile nel nostro Paese hanno preso avvio piuttosto di recente e sono legate all'interesse di poche/i studiose/i che prevalentemente si occupano di analizzare tale dimensione all'interno di contesti che fanno capo ad aziende e imprese private (Bombelli, 2000, 2009).

Alla fine degli anni '90 Silvia Gherardi, una delle prime studiose italiane ad aver assunto il *gender* come categoria di analisi e conoscenza delle organizzazioni, affermava che entrando in un'azienda o in una qualsiasi istituzione uno dei primi elementi che colpisce il visitatore è l'"atmosfera tipicamente maschile o viceversa femminile che traspira da ogni cosa. A volte è imputabile all'ambiente fisico, all'apparenza dell'edificio esterno o dell'arredamento interno l'impressione che si riceve di forza e virilità o al contrario di cura e di intimità" (Gherardi, 1998, p. 14). L'Autrice sostiene, quindi, che vi siano dei tratti, dei segni, degli elementi che marcano profondamente gli ambienti di lavoro tanto da poterli categorizzare in riferimento al genere di chi ne ha predisposto la progettazione o ne gestisce il funzionamento.

Eppure è luogo comune credere che queste evidenze non abbiano alcun valore né influenza sui lavoratori e sui risultati delle loro prestazioni. Dato uno specifico profilo professionale siamo indotti a pensare che esista un unico modo per raggiungere gli obiettivi programmati, escludendo che donne e uomini possano intraprendere i compiti secondo percorsi e strategie differenti.

La letteratura definisce questa radicata e persistente indifferenza nei confronti del genere una vera e propria forma di "cecità". Essa, in sostanza, "si traduce in un'attività di cancellazione di quest'ultimo [*gender*] e in esercizio di controllo, soprattutto per mezzo di pratiche quotidiane che spersonalizzano, oggettivizzano e rinforzano le strutture culturali e di potere esistenti" (Cozza, Gennai, 2009, p. 15).

È molto probabile, se non quasi certo, che questa forma di "occultamento" abbia influenzato le ricerche sulla *leadership* e, di conseguenza, condizionato definizioni e stili che della stessa sono stati applicati nel tempo. Pensando infatti alla figura di un ipotetico *leader* è spontaneo e immediato il nesso con un soggetto di sesso maschile dal carattere forte, completamente dedito al lavoro, capace di trovare una soluzione a tutto e poco interessato a legami affettivi che lo possano distogliere dai suoi impegni manageriali.

Ma in che cosa, sostanzialmente, donne e uomini si differenziano quando si trovano alla guida di una organizzazione? L'appartenenza di genere ha delle implicazioni sulla quantità e sulla qualità dei risultati che vengono raggiunti dall'organizzazione stessa?

Per dare delle risposte attendibili ci è d'aiuto la letteratura nazionale e internazionale che si occupa di *leadership* al femminile.

A tal riguardo la studiosa statunitense Linda S. Austin, avvalendosi di ricerche condotte su donne *leader*, presenta una serie di capacità che hanno contraddistinto il loro agire. Si tratta di "otto tratti psicologici" che l'Autrice sintetizza nel seguente modo: "forte motivazione sostenuta dalla capacità di dare senso alla propria vita; capacità di rischiare; abilità nell'indirizzare l'intelligenza; capacità di individuare i problemi; disponibilità verso la competizione sia all'interno di una gerarchia sia individualmente; capacità di tollerare gli insuccessi e d'imparare dagli insuccessi; abilità significativa nel relazionarsi con persone difficili; crescita in termini di autonomia e potere" (Austin, 2003, p. 16). Oltre a questi otto tratti psicologici, riconducibili anche a *leader* di sesso maschile, Austin sottolinea una ca-

ratteristica tutta femminile che consiste nella capacità di “unirsi e collaborare con gli altri”, un “talento” che le donne tutt’oggi conservano e che in passato veniva utilizzato in ambito domestico per sostenere il benessere familiare e/o del clan. “Dal bisogno di unire, supportare e proteggere gli altri, [le donne *leader*] traggono la spinta per raggiungere il successo, assumersi dei rischi e affrontare i problemi da nuovi e più ampi punti di vista” (p. 17).

C’è un altro importante fattore che gli studi sulla *leadership* al femminile analizzano con vivo interesse e che sposta l’attenzione dalle caratteristiche personali del/della *leader* alle dinamiche e alle logiche su cui si basano le relazioni tra uomini e donne nei contesti lavorativi e sociali. Si tratta del “potere”, un concetto che presenta un’ampia gamma di sfumature che vanno dall’aver la capacità per compiere una data azione ad avere la forza di imporsi sulla volontà di altri soggetti.

Luisa Pogliana, sulla base dei risultati di una ricerca qualitativa condotta su donne manager, evidenzia che le stesse concepiscono e mettono in pratica il potere con modalità sostanzialmente differenti da quelle usate dai loro colleghi uomini. La Studiosa afferma che le donne conferiscono al potere una molteplicità di significati ma ciò che spicca è il fatto che gli diano una connotazione “di segno positivo” che tende a non “imporre qualcosa a qualcun altro” (tipico del potere androgino) ma “rimanda alla spinta interiore, alla sostanza di sé: la volontà che si esprime, come insieme di pensiero, desiderio, sentimento, competenze, decisione”. Le donne credono ampiamente “nella possibilità che si possa instaurare una sorta di circolo virtuoso di creatività e sviluppo. Per se stesse, per le altre persone, per l’azienda” (Pogliana, 2012, p. 52).

In sostanza il potere esercitato dalle donne sembra allinearsi all’idea di potere elaborata da Hannah Arendt secondo la quale il potere corrisponde alla “capacità umana” che conduce ad “agire di concerto”, ovvero in gruppo. Per la Arendt il potere, come risultante di un agire plurale, svanisce nello stesso momento in cui viene meno la collegialità tra le persone che lo hanno originato (Arendt, 1964).

All’interno di questa visione alternativa di intendere il potere giocano un ruolo di prim’ordine la *libertà*, intesa come possibilità data agli altri e a sé di esprimere le proprie idee e abilità; la *fiducia*, che sprona a credere che ciò che riteniamo opportuno e importante accada veramente; la *responsabilità*, come impegno personale a portare a termine i compiti e i progetti assunti non solo per il proprio successo ma soprattutto per il vantaggio che ne deriva per l’intera organizzazione.

Il potere diventa, quindi, una *capacità* che va utilizzata in modo costruttivo all’interno di rapporti paritari ed equilibrati. Esso, necessariamente, prende le distanze da ogni idea che possa rinviare a forme di autoritarismo, dispotismo, individualismo. In quest’ottica sarà allora possibile passare da un modello di potere statico e di “conservazione” dello *status quo*, a un modello di potere dinamico e di “cambiamento”, dove l’apertura al nuovo e alle “diversità” viene colta come leva strategica per essere innovativi sia all’interno dell’organizzazione di appartenenza sia nelle relazioni instaurate con realtà esterne.

3. Riscrivere il futuro della *leadership* educativa per generare innovazione

Le trasformazioni che la dirigenza scolastica sta attraversando sulla base della variabile *gender* non possono passare inosservate né, tantomeno, essere eluse da una riflessione pedagogica che ne analizzi le caratteristiche e i possibili riverberi sulla *leadership* educativa. Al momento attuale, però, venendo meno il suppor-

to di ricerche e di dati quanti-qualitativi sull'argomento, è possibile formulare solo alcune ipotesi che inquadrino meglio la problematica e indichino auspicabili piste di lavoro per le indagini future.

La proposta che si intende qui avanzare è la seguente: supponendo che una maggiore presenza di donne dirigenti possa contribuire a migliorare la *leadership* scolastica, attraverso quali *setting* e percorsi formativi la "differenza di genere" può divenire generatrice di innovazione dei processi d'insegnamento-apprendimento dei docenti e degli studenti?

Una interessante prospettiva ci giunge dagli studi sul *Diversity Management* nati negli Stati Uniti in risposta alle sollecitazioni di un contesto sociale e lavorativo sempre più multiculturale in cui le differenze tra persone e tra gruppi, se non riconosciute e accolte, rischiavano di compromettere la stabilità organizzativa di molte aziende (Alessandrini, 2010).

Il *Diversity Management* è considerato un approccio che tende a dare importanza a ogni forma di diversità ascrivibile al genere, all'età, all'etnia, alla religione o alla disabilità. Le differenze, di qualsiasi tipo esse siano, non sono viste come un ostacolo bensì rappresentano un'importante fonte da cui attingere risorse per trovare soluzioni ai problemi emergenti che, purtroppo, i sistemi tradizionali non sembrano più in grado di fronteggiare. Esso si configura, quindi, foriero "di un ambiente di lavoro inclusivo, in grado di favorire l'espressione del potenziale individuale e di utilizzarlo come leva strategica per il raggiungimento degli obiettivi organizzativi. La diversità diventa una risorsa organizzativa su cui investire nella misura in cui si è capaci di riconoscerla e utilizzarla, facendone un oggetto di gestione consapevole" (Costa, Gianecchini, 2005, p. 395).

Pertanto, all'interno di tale approccio, la dimensione pedagogica assume un ruolo privilegiato e attento a sostenere lo sviluppo dei soggetti considerandoli soprattutto "persone" con una propria identità, cultura, educazione e *forma mentis*.

Tra gli elementi chiave del *Diversity Management* qui ci soffermiamo in particolare sul concetto di *inclusività* che, come già esposto sopra, risulta un aspetto fondamentale anche della *leadership* al femminile.

Se consideriamo l'*inclusività* sinonimo di partecipazione, equità, pari dignità, cura per l'altro, sostenibilità, di conseguenza possiamo affermare che la sua pratica all'interno dei processi decisionali dia come risultato una *governance* tesa a promuovere un dialogo allargato a tutti gli interessati e volta a decostruire quelle forme di accentramento del potere che non lasciano spazio a scambi e interazioni costruttive tra gli interlocutori. Una *governance inclusiva* pone, quindi, le premesse per consentire a tutti i soggetti la possibilità di esprimere le proprie idee, i propri bisogni, le proprie prospettive per il futuro, le proprie "capacitazioni".

Giuditta Alessandrini afferma che "Dimensioni come la libertà, la responsabilità, [...] il superamento delle ingiustizie e delle diseguglianze, l'inclusione delle diversità attraverso la pratica del dialogo [...] contribuiscono, se promosse, a definire il senso della *dignità di ogni individuo* nei contesti sociali di lavoro e quindi attengono alla sfera delle istanze antropologiche fondamentali che posono e devono essere oggetto di sviluppo" (Alessandrini, 2012, pp. 597-598).

Nell'ambito della dirigenza scolastica ciò può dar luogo a una *leadership* ancorata a principi democratici che si sostanziano nella "partecipazione, decisione-insieme, costruzione della volontà generale", ma anche in "[...] tecnica della decisione attraverso scambi, confronti, accordi non univoci, ma tendenzialmente tali, poiché regolati dalla volontà generale e dal bene comune" (Cambi, 2006, p. 101).

Non c'è dubbio, quindi, che il *Diversity Management* ponga le premesse per affrontare le istanze delle attuali trasformazioni della dirigenza scolastica dando rilevanza ai principi dell'autonomia, della responsabilità diffusa, della collegialità, della non gerarchizzazione dei ruoli e del rispetto delle diversità. E se tra gli obiettivi prioritari della riflessione pedagogica vi è quello di *riscrivere il futuro della scuola*, all'interno di tale quadro progettuale, è necessario prevedere anche uno spazio per *riscrivere il futuro della sua dirigenza*, auspicabilmente orientata a una *leadership educativa "inclusiva"* dove per "inclusiva" si intende aperta ad accogliere e valorizzare tutte le differenze presenti nel contesto scolastico, così da evitare che le stesse diventino "disuguaglianze" e, quindi, un pretesto per alimentare nuove discriminazioni, esclusioni e prevaricazioni sia fra i docenti che gli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (a cura di) (2010). *Formare al management nella diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*. Milano: Guerini.
- Alessandrini, G. (2012). *Nuovi approcci al tema della gender equality nel frame work europeo 2020: prospettive e dimensioni formative*, in Corsi M., Ulivieri S. (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS.
- Arendt, H. (1964). *Vita Activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Austin, L. S. (2003). *Oltre il soffitto di vetro*. Casale Monferrato: Piemme.
- Bombelli, M. C. (a cura di) (2000). *Soffitto di vetro e dintorni. Il management al femminile*. Monza: ETAS.
- Bombelli, M. C. (2009). *Alice in business land. Diventare leader rimanendo donne*. Milano: Guerini.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Costa, G., Gianecchini M. (2005). *Risorse umane. Persone, relazioni e valore*. Milano: McGraw-Hill.
- Covato, C. (1996). *Un'identità divisa. Diventare maestra fra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Cozza, M., Gennai, F. (2009). *Il genere nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- D'Ambrosio Marri, L., Mallen, M. (2011). *Effetto D. Se la leadership è al femminile: storie speciali di donne normali*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Liberto, A., Schivardi, F., Sideri, M., Sulis, G. (2013). *Le competenze manageriali dei dirigenti scolastici italiani*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Durst, M. (a cura di) (2008). *Donne in-segnate. Genere e riappropriazione di sé*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrera, M. (2008). *Il fattore D. Perché il lavoro delle donne farà crescere l'Italia*. Milano: Mondadori.
- Gherardi, S. (1998). *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo de femminile e del maschile nella vita organizzativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Iori, V. (a cura di) (2014). *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*. Milano: FrancoAngeli.
- MPI (1999). *Aspetti della femminilizzazione nel sistema scolastico. Una panoramica sul personale della scuola statale*. Reperibile in: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpipubblicazioni/1999/femminil.pdf>. [Ultima consultazione 19/4/2015].
- MIUR (2007). *La dirigenza scolastica. I neo dirigenti del Concorso ordinario e del Concorso riservato*. Reperibile in: <http://www.edscuola.it/archivio/dirigenti.html>. [Ultima consultazione 19/4/2015].
- Panetta, C., Romita, M. T. (2009). *Gender Diversity e strategie manageriali per la valorizzazione delle differenze. Interviste HRC Academy a donne-manager di successo*. Milano: Franco Angeli.
- Pogliana, L. (2012). *Le donne, il management, la differenza. Un altro modo di governare le*

- aziende. Milano: Guerini.
- Sabbadini, L. L. (a cura di) (2004). *Come cambia la vita delle donne*. ISTAT. Reperibile in: <http://www.istat.it/it/files/2015/12/come-cambia-la-vita-delle-donne.pdf>. [Ultima consultazione 19/4/2015].
- Simone, A. (2014). *I talenti delle donne. L'intelligenza femminile al lavoro*. Torino: Einaudi.
- Olivieri, S. (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*. Torino: Rosenberg&Sellier.
- Olivieri, S. (a cura di) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.



I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria: un'indagine qualitativa

Primary school teacher's personals and professionals values: a qualitative research

Immacolata Brunetti
Università degli Studi di Bari
imma.brunetti@gmail.com

ABSTRACT

Values continue to play an integral part in education across the globe, but the importance of teachers' personal values is often overlooked. It has been argued that teachers need explicit opportunities to reflect on their own personal and professional values to enable them to model what they ask of their students with integrity. The purpose of this research was to explore the intrinsic values of primary school professionals and the publicly espoused values of the educational systems in which they work. This research is the result of a three-year funded empirical study carried out by the authors in primary schools in Bari. Research was undertaken in four schools in a range of educational contexts. In each school, individual conversations were undertaken with six key professionals with different roles to elicit personal constructs or values. Data were analysed qualitatively. Qualitative analysis suggested relationships between the professional roles of the participants and predominant values themes. This small-scale study supports the importance of dialogue and self-awareness in professional life and ongoing professional development.

I valori giocano un ruolo importante in ambito educativo nel mondo ma nonostante ciò vengono spesso sottovalutati. È stato dimostrato che i docenti hanno bisogno di opportunità per riflettere sui propri valori poiché sono considerati modelli di ruolo per i loro studenti. La proposta di questa ricerca è quella di esplorare i valori intrinseci dei docenti di scuola primaria e di esplicitare i valori del sistema educativo nel quale essi lavorano. La ricerca è il risultato di tre anni di studi empirici condotta dall'autrice nella scuola primaria nella zona di Bari. Lo studio ha coinvolto quattro scuole. In ogni scuola sono state condotte interviste e conversazioni individuali con sei docenti aventi ruoli differenti per elicitarne i diversi costrutti valoriali. I dati sono stati analizzati con metodo qualitativo. I risultati suggeriscono la relazione tra i ruoli professionali dei partecipanti e i valori predominanti. Lo studio condotto su piccola scala, dimostra l'importanza del dialogo e dell'auto-consapevolezza nella vita professionale e nello sviluppo professionale continuo, oltre che la dimostrazione dell'importanza della figura del docente quale modello di ruolo per le giovani generazioni.

KEYWORDS

Values, Professionals, Teachers, Experiences, Professional Roles.
Valori, Professionalità, Insegnanti, Esperienza, Persona.

1. Introduzione

In questo mio studio, cerco di focalizzare l'attenzione sul concetto di valore inteso sia teleologicamente che deontologicamente. Henry Bergson (1959) distingue due morali: una legata al costume ed alle leggi, l'altra più dinamica e attuabile in virtù dello slancio vitale dell'uomo. La prima più oggettiva fissata nelle norme della condotta, l'altra basata sul dinamismo della vita umana (autonoma). La prima definita eteronoma e coincide con il diritto poiché si fonda sull'autorità ad un principio, dunque segue una prospettiva di stampo oggettivistico alla quale si contrappone la morale autonoma propriamente kantiana: si agisce per il dovere e non già conforme al dovere. Ciò suggerisce un condizionamento a priori della libertà intesa come "libertà della persona umana in situazione". In realtà si tratta di recuperare sia la prospettiva oggettiva che quella soggettiva nella quale l'interpretazione, il consenso, l'assenso, ma anche l'ubbidienza, coesistono in un unico rapporto poiché la morale della persona singola si riflette nella morale della comunità (Flores D'Arcais, 2000).

In ambito scolastico la pratica didattica è ora assediata da modelli di competenza che incorporano i valori come procedura corretta da seguire, con scarsa conoscenza sulle motivazioni o sui comportamenti umani. Una linea di congruenza sempre meglio definita, si sta formando tra i valori e la professionalità dell'insegnante, tanto sul piano deontologico, quanto su quello delle competenze poiché sempre più ci si sposta verso il concetto di *libertà di* e *libertà da*. A tal proposito la terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana ha rilevato come la professione dell'insegnante goda di un basso prestigio sociale dettato da diversi fattori socio-politici. Nonostante ciò, gli insegnanti hanno ruoli chiave nel modellare i valori in un mondo globale in cambiamento dove il relativismo morale e le diversità etniche e culturali hanno messo in discussione certezze nazionali. Considerare l'insegnante, quindi, come modello valoriale per le giovani generazioni vuol dire pensarli in grado di capire e riflettere sui propri valori. Tale opportunità potrebbe contribuire allo sviluppo professionale come percorso personale verso una maggiore integrità professionale e crescita umana. Gli insegnanti sono tenuti a modellare valori che la società e le loro scuole ritengono opportuno. Si crea uno scambio nel quale la scuola è il riflesso dei cambiamenti negli orientamenti valoriali sociali ma anche un potente strumento in grado di influenzarli sensibilmente. Quali sono, dunque, i valori di base che la scuola è chiamata a promuovere? Sono quelli che appaiono indispensabili per far sì che ci sia l'educazione intellettuale come ad esempio la tolleranza, il senso della storia e il valore "dell'autorità", l'onestà intellettuale, la responsabilità. D'altronde in una società complessa e mutevole come la nostra, la scuola deve creare nuova cultura con nuovi valori morali ed un nuovo umanesimo. Una cultura dei valori passa attraverso un'educazione basata sui valori. È impensabile una vita umana senza la presenza di significati valoriali che orientano le scelte morali: la questione di fondo, allora, è da intendersi sul valore attribuibile all'essere-uomo. Se da una parte quindi è importante considerare la promozione della persona, dall'altra si finisce per slittare verso la considerazione del solo comportamento, ovvero verso quei modelli meccanicistici (Santelli, 2004).

2. Le ragioni di una teoria personalistica

Il tema della persona è l'assunto da cui parto in quanto *primum* (D'Arcais, 1987; Ricoeur, 1990). Il tema della persona in quanto principio fondante permette di

articolare il cammino verso la dimostrazione di tale teoria. Infatti, la via da percorrere sembra seguire prima di tutto quella del primato della persona (D'Arcais, 1987) sul rispetto alla relazione (Bertolini) e l'affermazione della persona, nei valori, come atto e come scelta (Mounier, 2004). Fondamentale a tal riguardo non solo è il concetto di Persona in Ricoeur, arricchito dal contributo alla tesi della fenomenologia di Husserl e di Heidegger, ma anche quella di Max Scheler (1996), in ordine alla tesi della internazionalità, come il dirigersi verso altro da sé, e alla tematica dei valori così come Scheler la intende, distinguendo fenomenologicamente fatti ed essenze come peculiarità proprio "dell'agire intuitivo" e in quest'ambito la distinzione fra valori, fini, beni e scopi. Aspirare a dei valori non significa possederli né tendere ad essi come fine; i valori sono intuizioni emozionali, (aprioristica) e in quanto tali, è bene distinguerli dai beni e dagli scopi. A causa della costitutiva natura aprioristica, i valori si costituiscono in gerarchia stabilendo alla base, i valori affettivi, via via percorrendo i gradini sempre maggiori di sensibilità, vitalità, spiritualità e sacralità; con il variare della loro intenzione varia l'approssimarsi del dovere in quel momento. (Scheler, 1996, pp. 17-20)

Per Scheler (1996) il rapporto esistenziale, si tramuta nel rapporto tra l'essere e il valore, attraverso il concetto di intenzionalità. Gli atti intenzionali più elevati sono quelli d'amore, ne consegue che ciò che distingue la persona dall'io che vive stati emozionali è l'amore. È dall'amore che si costituiscono i valori. Diverso invece appare il rapporto tra essere ed esistenza in Heidegger (1976), in Essere e tempo, in quanto il concetto di persona è legata non all'essere metafisico, a sua volta opposto ad una metafisica dell'essere, ma al significato stesso del personalismo, infatti, ciò è riscontrabile in due punti di vista differenti: mentre M. Nèdoucelle (1957, p. 159) definisce il personalismo come dottrina che assegna alle parole un posto nella realtà, nel rispetto della persona, nell'azione morale e nelle organizzazioni della società, lo Stefanini (1962) punta nel guardare l'essere come personale e tutto ciò che non rientra nell'essere è frutto della manifestazione della persona stessa. Quindi l'essere coincide con la persona che vive nella realtà. Questo è il punto di congiunzione tra il personalismo e l'esistenzialismo di Heidegger. Volgere lo sguardo, comprendere, scegliere sono momenti costitutivi del modo di essere di un ente, ovvero ciò che noi siamo in una determinata realtà, comprendere l'essere vuol dire comprendere un determinato modo d'essere.

D'accordo con Flores d'Arcais (1987), è da "questa persona" cioè dalla mia persona, che si deve partire (p. 99), quando si ha a che fare con l'uomo, ci sono elementi che partecipano alla sua costitutiva unicità intesa come singolarità: "il *primum* è la persona, anzi, più chiaramente, la mia persona, la persona che io sono" (ivi, p. 100).

È il dato iniziale, il presupposto autenticamente primo, "se si preferisce altro linguaggio, si dica la mia esperienza, quella esperienza che io, in quanto persona, vivo, conosco e realizzo" (ivi, p. 126). Non esiste un dato infinito prima della persona, ma il dato finito perché appartiene all'esperienza. Partendo da ciò è possibile parlare di "intenzionalità" e trascendimento come tratti o modalità costitutivi della persona poiché finita ma sempre protesa verso l'altro (ed in questo ha in comune con la prospettiva fenomenologica) ma anche accettazione critica della situazione data in prospettiva progettuale (questa è la dimensione del trascendimento).

La persona è sempre alla ricerca di quell'oltre per intenzionalità (verso il sé, verso gli altri, verso l'essere o verso l'Assoluto e verso il mondo). L'io sono, equivale all'io devo essere e quindi anche io devo essere tutto quel che io sono, ovvero che ciascuna persona si costituisce nella propria singolarità sia attraverso

le proprie capacità, sia attraverso quei condizionamenti esterni che influenzano la sua condizione. Dunque, si tratta di considerare l'uomo "nella concreta possibilità di farsi maestro a se stesso". Questo vuol dire calarsi nella prospettiva axiologica e deontologica poiché l'elemento caratterizzante è la finalità da realizzare o da raggiungere, le quali diversamente dagli obiettivi che non sono valori, ma mezzi o strumenti utilizzati per raggiungere l'unico valore supremo che è la Persona, sono condizionati comunque dalla cultura e dalla storia che sviluppano e creano valori che guidano l'agire umano e necessariamente conducono ad una gerarchia dei valori a cui tendere che implica la libertà d'agire secondo responsabilità e deontologia

"Certo, l'uomo non vive senza valori, sia che egli li consideri come oggettivamente dati o come posti. Ma l'educazione non sceglie i valori, sceglie soltanto gli obiettivi e le procedure più idonee per realizzarli, in modo che si "produca valore", valorizzando, così, la persona che li persegue e li attua si che poi la scelta si compia inevitabilmente entro i condizionamenti esistenziali, [...] ciò non esclude, di per sé, quel margine di libertà. Che anche alla "della persona potrebbe essere riconosciuto, e che, permettendo di parlare di responsabilità, condurrebbe ad una considerazione deontologica" (p. 129).

Se ci caliamo nel contesto di una teoria dell'educazione, nel momento in cui i valori entrano in tale teorizzazione, essi diventano idee, guida a cui tendere per intenzionalità, scelti come mezzi o strumenti per raggiungere la realizzazione della persona, che guarda ad essi come "condizione" della propria formazione in vista del proprio perfezionamento. Diventano oggettivi nel momento in cui da "termine intenzionale" si traducono in fini educativi o obiettivi didattici, in quanto vengono rapportati alla situazione concreta (Flores d'Arcais, 1987).

L'intenzionalità proiettata verso la realizzazione, si concretizza nella sfera del "possibile" attraverso il quale il progetto esistenziale della persona rientra nella possibilità di una modificazione della realizzazione in vista delle possibilità concrete di ciascuna persona. In tal caso il progetto di un ideale diventa possibile solo se vi sono delle condizioni affettive di realizzazione, per cui tale possibilità è legata all'intenzionalità nella misura in cui la scelta si configura come atto e soprattutto perché siamo nel campo educativo nel quale l'effettivo compimento della scelta e della decisione, di fronte a varie possibilità di fini o mezzi, diventa sempre più difficile e richiede impegno e responsabilità.

Da questa realtà concreta è necessario partire come raccolta dei dati secondo modalità di iscrizione della persona nella struttura esperienziale stessa. Attraverso la descrizione dell'atto concreto della decisione possiamo pervenire alla comprensione delle idee, come principi di valore, insiti in ogni scelta decisiva poiché provengono proprio nella scelta decisiva tra le "direzioni concrete della vita" ed i valori intimamente contenuti in queste direzioni. Le definizioni astratte dei valori non sono che simboli di ciò che gli uomini hanno concepito in tali atti" (ivi, p. 40). La scelta, la decisione, l'impegno e la responsabilità sono qualificazioni di atti esistenziali della persona. Il progetto della persona è tale nella misura in cui si ancora al valore stesso della persona. La presenza nell'esistenza dell'uomo di tale orizzonte valoriale, fa sì che orienti continuamente la nostra condotta, segnando l'ingresso nel mondo morale e inducendo tutte le nostre attività in prospettiva etica (Santomauro, 1974, p. 31).

I valori sono ciò che dà contenuto e significato al rapporto educativo. Non c'è, infatti, educazione senza il riferimento ad un orizzonte axiologico verso cui tendere e d'altra parte si educa per "promuovere nello scolaro il senso dei valori

e l'intenzione di realizzarli e di realizzarsi alla luce di essi " (1958, p. 16). Santomauro fa riferimento a Scheler e Rosmini quando considera i valori come supremi criteri della vita, come ideali verso cui tendere: Scheler sostiene primariamente l'oggettività e l'apriorità dei valori piuttosto che la relazione tra i valori, la razionalità e la libertà della persona e Rosmini al contrario fonda un vincolo tra la coscienza e la verità, tra la spiritualità ed i valori per aderire alla tesi secondo cui la persona è razionalità e libertà, quindi ne deriva che i valori sono dati alla coscienza e si rivelano nell'attività stessa degli individui, risultando così oggettivi, apriori e perenni. Oggettivi poiché non nascono dall'esperienza ma si esprimono nel carattere di assolutezza tali da renderli perenni e nello stesso tempo calati nell'esperienza, finita, problematica ed insufficiente.

Nessuna esperienza ha in sé " le condizioni per esaurire il contenuto del valore". Ciò vuol dire che i valori muovono l'esperienza e la storia, in quanto la persona disponendosi verso l'essere, si dispone per essi, dato che la persona è per sua natura "orientata in direzioni di essi, aperta alla loro possibilità, chiamata e destinata a realizzarli, realizzandosi appunto, nella loro luce. Tutto ciò definisce l'intenzionalità axiologica della coscienza. In tale contesto, è significativa la posizione di Dewey (1916) che ha sostenuto invece la "relatività dei valori all'esperienza". Negando la circoscrizione dell'educazione verso scopi finali e valori assoluti, poiché arresterebbe il movimento dell'esperienza e della storia, gli scopi sono generati dalla stessa esperienza, ed i valori non sono altro che progetti che vengono modellati e rimodellati dall'esperienza " tutto è valore e niente ha valore". Se l'esperienza è tutto, il valore in Dewey perde la sua valenza assoluta per essere ridimensionato nel cambiamento e mutevolezza dell'esperienza stessa; per tale motivo "l'esperienza è fonte di educazione a patto che si manifesti nella luce dei valori" (Catalfano, 1964 p. 110).

3. La fondazione dei valori nella persona in Paul Ricoeur

Secondo l'idea del filosofo il rapporto educativo è connotato e regolato dalla dimensione etica. La persona è considerata come supporto verso un'attitudine, una prospettiva un'aspirazione tanto nell'*ipse* che rappresenta il suo divenire quanto nell'*idem* (che rappresenta la continuità nell'identità). Il suo definirsi nel tempo dipende dal modo di scegliersi ed impegnarsi in vista dello sviluppo dell'uomo come "uomo parlante, uomo agente, uomo narratore e uomo responsabile". La dimensione della responsabilità si configura come "dimensione morale" della persona sia in senso pratico che in quello sociale.

La priorità etica è elemento strutturante del suo costituirsi stesso, per cui la sua identità è non solo accoglimento dell'alterità, nella possibilità di scoprire i veri aspetti del suo essere, ma anche fedeltà nel tempo o in una causa superiore attraverso l'impegno verso un autentico progetto di vita. Nella direzione dell'impegno ogni persona diviene ciò che può e ciò che vuole divenire e questo costituisce nella propria dimensione morale.

Gli stessi valori sono riconoscibili solo all'interno della decisione nella quale possa risultare inscindibile l'unità della persona e i propri valori. Ciò richiede non solo il riconoscimento della libertà personale, nella possibilità dell'azione, ma anche il riferimento a norme incarnate nelle istituzioni, espresse in regole universali, per allontanare l'interpretazione soggettiva dei valori e definire un comportamento etico. Ricoeur (1990) a tal proposito prospetta un percorso etico che partendo dalle convinzioni e percezioni personali, attraverso auto – riflessione su prospettive di senso, si giunga alla costituzione di convinzioni di

valore volti a suscitare attenzioni di responsabilità e impegni di vita. “Ogni valore, infatti, è un compromesso tra un’esigenza, un riconoscimento e una situazione”. Il riferimento alla situazione costituisce un passo fondamentale dell’azione della persona poiché ogni persona non solo è l’esito di inclinazioni o predisposizioni personali ma anche di circostanze ambientali, per cui il riferimento etico non può che risultare nell’atto concreto dell’immersione situazionale e relazionale. Ciò richiede il costituirsi di un “ordine di valori” che ponga al centro la relazione con l’Altro sia nella presa di posizione sia in una corresponsabilità sociale, per cui la costruzione del sé racchiude il “valore di tutto ciò che produce valore morale e significato etico – sociale” nel suo costituirsi attraverso la relazione col mondo.

In Ricoeur questa Persona è sintesi pratico–ermeneutica mai definitivamente compiuta ma sempre in divenire tra il momento della riflessione ed il momento caratterizzato dal radicamento nella natura e nella cultura. Per questo essa è caratterizzata dalla nozione di “crisi” come smarrimento di sé nell’universo, perdita di una gerarchia stabile di valori che guidano le nostre preferenze. È caratterizzata, inoltre, dalla nozione di “impegno” come impegno verso o contro quei valori riconoscibili solo all’interno di una decisione, di cui costituiscono i motivi, per cui non c’è un ordine di valori intesi come “gerarchia del preferibile”, ma, riconoscibili solo entro una decisione. Questo concetto è attinto da P. L. Landsberg, infatti, la persona si costituisce nella fedeltà a valori transoggettivi che la oltrepassano, ciò non significa, d’altronde, che essi esistano in un “regno dei valori puri”.

I valori non sono concepibili senza l’esistenza personale che è in rapporto con essi, infatti la persona ed i valori, non sono separabili se non per astrazione, infatti, in un mondo in cui non ci fossero delle persone, non vi sarebbero dei valori e viceversa. In Landsberg si conserva un nesso ontologico fra persone e valori, infatti “fra le persone e i valori v’è una relazione ontologica tale che l’esistenza dell’una presuppone necessariamente l’esistenza degli altri e viceversa” (p. 42). Il carattere di una persona diventa una peculiarità di accesso al mondo dei valori per questo è appropriazione di valori. La persona infatti è sintesi di carattere e felicità, fra ragione ed esistenza poiché la persona è realtà intenzionale, intesa come qualcosa che deve essere. E ciò caratterizza la persona come categoria etica. Questa categoria etica viene posta in rilievo nel momento in cui Ricoeur pone il problema della conoscenza dell’altro, infatti, riprende la tesi Kantiana che pone il sentimento etico del rispetto come momento che precede logicamente il riconoscimento dell’altro. Scrive Ricoeur “la persona si trova subito situata in un campo di persone la cui alterità reciproca è strettamente fondata sulla loro irriducibilità a mezzi” (1990, p. 95).

L’essere dei valori verrebbe deformato da una prospettiva che non potendo essere né scelta né rivedibile e modificabile costringerebbe ciascun individuo ad una visione parziale poiché non confrontabile con quella altrui. L’essere dei valori è colta obiettivamente solo se ciascuno può assumere il punto di vista da cui altre persone si pongono nel loro agire responsabile.

È necessario condurre un dialogo che riesca a stabilire quale sia, in una situazione particolare, il valore per il quale ci si deve decidere o impegnare (Ricoeur, 1990, p. 95).

Per spiegare meglio l’idea di persona, è importante la definizione che Mounier (1964) ci offre, quando sostiene che la persona affonda le sue radici nella concretezza ma nello stesso tempo si apre verso un’esperienza che la trascende (p. 11).

Se la persona è sempre protesa verso il trascendente, è vero che è anche un affermarsi, “il dato elementare dell’esperienza è l’atto per cui io mi affermo esprimendomi” (ivi, p. 90).

L'azione quindi significa scegliere e decidere, all'interno della concezione personale per cui essa è tesa in toto al suo avvenire quindi ogni atto risulta faticoso e ricco.

Non è però semplice ma si incarna all'interno della mia persona, per cui scegliendo io scelgo indirettamente me stesso. Affermando se stessi vuol dire che anche gli atti più intimi, sorgono inconsapevolmente, " Sono come ispirato verso l'altro da me " (ivi, p. 104).

Questo movimento di trascendenza è quello per cui l'uomo tende ai valori, non valori assoluti e a priori (Scheler e Hartmann) che rimangono impersonali, ma valori che si esprimono nella pienezza della vita personale (ivi, p. 106) poiché essi tendono ad incorporarsi in un soggetto concreto così come le persone non esisterebbero senza valori. Essi non si rivelano come " principi già costituiti " ma nell'atto di colui che li sceglie (ivi, p. 107).

I valori sono soggettivi in quanto esistono in relazione a dei soggetti, ovvero esistono poiché la persona è " movimento verso un transpersonale " caratterizzato dalle continue lotte" (ivi, p. 108) tra "l'insoddisfazione ed il dramma della libertà" (ivi, p.114) in quanto "la persona é costituita da un quadro interiore di valori o di ideali" (ivi, p. 109). Mounier (1948/2004) esplicita le vie attraverso il quale è possibile sviluppare i valori che riguardano: la felicità, le scienze, la verità, i valori morali, l'arte.

4. L'insegnamento come azione morale

Elio Damiano (2007) espone il suo pensiero sull'insegnamento come azione morale secondo tre direzioni. La prima riguarda le proprietà morali del sapere, la seconda direzione riguarda la relazione con l'alunno e la terza riguarda l'insegnante come agente morale.

Egli però sostiene la tesi secondo cui il punto di vista morale è quello più comprensivo ovvero quello in cui confluiscono diversi aspetti dell'insegnamento a partire dal senso stesso dell'insegnamento, ovvero dal perché si insegna dunque dalle finalità e dalla dimensione etica che si solleva tutte le volte che un essere umano si trova di fronte ad un altro essere umano (Ricoeur, 1990). L'autore indaga questi aspetti tramite ciò che lui definisce "il triangolo pedagogico, formato dall'insegnante, dall'alunno e dai saperi". I saperi sono "l'oggetto etico-focale" poiché rappresentano il senso del rapporto educativo. L'altra direzione è focalizzata sull'alunno ed in particolare sulla relazione di seduzione e punizione come espressione del potere. Infine egli si concentra sulla questione della figura dell'insegnante come agente morale, ma prima ancora come soggetto. Per quanto riguarda il sapere egli discute del rapporto tra sapere scientifico e sapere scolastico in ordine alla questione tra "verità" e "credenza". Il sapere scolastico asseconda il gioco linguistico "deontico" (p. 160) che formula obblighi e divieti in quanto si impone attraverso la conferma ed il convincimento. Un "sapere da incarnare" nei soggetti, tali da renderli competenti poiché il suo valore di riferimento è la verità consolidata, come sono le credenze, e strettamente correlata alla democrazia. Da ciò deriva la dimensione morale del sapere, inteso come mediazione morale, nell'atto stesso della trasformazione del sapere stesso che egli ha appreso, in un sapere insegnabile e quindi apprendibile da parte di altri (Develay, 1995, p. 165). D'altra parte in tale azione, l'insegnante esprime il proprio bagaglio valoriale e le credenze relative a ciascuna disciplina e al sapere acquisito e maturato per tutto il corso della propria formazione, quando afferma "la matematica non è un'opinione". Ci troviamo di fronte ad un sapere esistenziale, sociale e pragmatico di cui riprende

la tesi di Tardif, Raymond e Mukamurera, Lessard (2001, p. 168) per il quale risulta che il pragmatico è caratterizzato da strategie che si sviluppano nelle situazioni lavorative in linea con le finalità educative, i bisogni sociali ed i valori di riferimento; il sapere sociale tiene conto del contributo di tutti gli attori che partecipano, e del riferimento a persone che hanno inciso nel corso della vita, ed il sapere esistenziale poiché l'insegnante agisce in aula con tutto se stesso fino alla "incorporazione del sapere" così definita dalla Pujade-Renand, un sapere che è anche intriso di valori prima di tutto, attraverso i Programmi d'insegnamento, nel quale si evidenzia esplicitamente un contratto tra scuola e società, e per questo composto secondo le attese della comunità nazionale. I valori si incorporano alla organizzazione e alla gestione del sapere stesso che subisce una trasformazione che va dal sapere scientifico al sapere scolastico. I valori subiscono la stessa trasformazione nel momento in cui diventano valori procedurali basati sul dialogo come costruzione di verità (p. 184-185). Il paradosso compare nel momento in cui negli altri livelli, i valori fungono da raccordo tra scuola e società. A tal proposito ci si chiede se sia "possibile un'educazione che non si pronunci sui contenuti, ma sia soltanto procedurale" (p. 167). La risposta a questa domanda rientra nell'azione morale dell'insegnamento inteso come "intervento diretto e/o indiretto, su persone", costituito da un bagaglio valoriale e morale che inconsapevolmente l'insegnante trasferisce ai bambini attraverso il proprio comportamento e la propria condotta (Fenstermacher, 1986, Fenstermacher e Richardson, 1994). La condotta rappresenta una delle principali strategie indirette dell'azione morale, che si intreccia alle parole, al contegno, allo stile di insegnamento e nello stesso tempo, combina le virtù aristoteliche della lealtà, del coraggio, della sincerità, della giustizia, della moderazione, della generosità e della simpatia, all'osservazione di come l'insegnante cerca di dividerle (p. 235). Altre ricerche mostrano quanto l'azione dell'insegnante sia un'azione morale latente in cui le virtù si presentano piuttosto come scelte personali che come ponderate disposizioni professionali (p. 254). Damiano scrive che "ebbene, i vari elementi che abbiamo ricomposto sinteticamente – le credenze che mira ad incarnare attraverso la cooperazione ed il negoziato – sono le componenti costitutive di un'impresa a carattere morale" (p. 254).

Gli insegnanti inoltre sono promotori intenzionali di virtù etiche come "l'onestà, il rispetto, coraggio, lealtà" (Campbell, 2003, p. 47) e lo dimostrano nel momento in cui conducono la classe, nella gestione della disciplina, nella valutazione e nelle relazioni fra gli alunni. La stessa lezione viene vista come metodo per promuovere determinate virtù, ad esempio quando gli insegnanti coinvolgono gli alunni in lezioni morali sul tipo di comportamenti e atteggiamenti da assumere in modo appropriato nelle interazioni formali che informali (p. 49). Infatti per gli studenti la vita di classe è la loro prima esperienza in un "contesto sociale strutturato" fuori dalla famiglia. Per molti insegnanti, infatti, la priorità non è stabilire ordine nella classe, quanto sviluppare negli studenti "l'empatia verso l'altro, l'auto-disciplina, la responsabilità personale, la pazienza, la tolleranza" (p. 49).

Diverse ricerche si sono focalizzate su questo argomento e hanno evidenziato il carattere di agentività morale dell'insegnante. Tra queste, ci sono le ricerche di Colnerud (1997; 2006), Jutras e Boudreau (1997), Lagarrigue (2001), lo studio prettamente teorico di Carr (1993; 2004), Brezinka (1994).

David Carr e John Landon (1998) hanno condotto un'inchiesta durata due anni dove si mette in evidenza l'inadeguatezza di due modelli estremi del ruolo morale dell'insegnante: il paternalismo e il liberalismo. I valori che il paternalismo sviluppa sono relativi alla trasmissione dei valori educativi, di conseguenza i docenti non potrebbero essere esempi di valori morali; il liberalismo invece basa l'educazione sulle qualità della ragione autonoma ed implica una libertà di scelta

in nome dei propri valori personali e la loro moralità si basa essenzialmente sui propri interessi. I risultati della loro indagine mostra come solo alcuni aspetti delle due prospettive vengono presi in considerazione e agiscono nella pratica quotidiana.

Colnerud (1997) in Svezia, a proposito dei conflitti fra colleghi, parla di “paradosso collegiale”, avendo mostrato nella sua ricerca che in molti casi gli insegnanti preferivano non intervenire in situazioni dilemmatiche seppur informati, nel caso in cui un collega trattava offensivamente gli alunni oppure in casi nei quali alcuni insegnanti venivano offesi pubblicamente (Tirri, 2010). La Campbell chiama questo fenomeno “tirannia collegiale” (1996) e Colnerud (1997) conclude che il rispetto degli insegnanti per i colleghi spesso mette in ombra il senso di obbligo morale verso gli studenti poiché il benessere degli alunni verrebbe subordinato rispetto al proprio tornaconto e nel confronto con i propri colleghi.

In questo lavoro Colnerud (1997) conclude sostenendo che per gli insegnanti è molto difficile essere un “buon insegnante” poiché è risucchiato dal congegno dell’istituzione scolastica (Jackson, Boostrom e Hansen, 1993) che genera conflitto. Il conflitto, infatti, si verifica all’interno di differenti considerazioni etiche come ad esempio tra la protezione degli allievi e il mostrare, nello stesso tempo, il rispetto per la propria integrità. In un successivo lavoro Colnerud (2001, 2006) esplora la complessità etica della scuola, mentre rilancia la questione significativa delle professionalità dell’insegnante e dell’etica dell’insegnante come un problema di ricerca. Colnerud, infatti, pensa che i problemi riguardanti l’ambito di ricerca siano da rintracciare “nella relazione tra cura e giustizia”, nel conflitto tra “etica delle virtù ed etica delle regole”, nella “relazione tra l’educazione morale e l’etica professionale”, cosa è significativo nella professione dell’insegnamento e cosa “praticamente è rilevante” (Colnerud, 2006, p. 366). È possibile che non vi sia coerenza tra le proprie considerazioni etiche e i propri comportamenti. In questo caso le azioni degli insegnanti entrano in conflitto con la propria coscienza, che si traduce sia come violazione di lealtà, sia come manifestazione di coesione al gruppo. È possibile concludere che gli insegnanti, come altri gruppi sociali, creano tabù e fedeltà per mantenere coesione di gruppo. I risultati della sua indagine mostrano quanto non sia permesso criticare un collega che offende gli allievi ma è permesso criticare un collega che risulta essere simpatico agli alunni, e lo definisce “paradosso collegiale” (Colnerud, 2002).

La strada opportuna da percorrere sembra essere quella relativa alla discussione sulle dimensioni morali dell’insegnamento come l’incapacità di dialogare su aspetti che mettono in luce differenti moralità giustificanti azioni alternative (2006, p. 379) e la difficoltà dell’insegnante di essere moralmente un “buon insegnante” poiché incredibilmente risulta essere più difficile un buon insegnante che una buona persona. Clark (1995) suggerisce di dare l’opportunità ai docenti di riflettere su questioni morali che riguardano i bisogni reali degli allievi, e nei loro diversi aspetti, i dilemmi e i paradossi delle pratiche morali di aula e dell’intera organizzazione scolastica. Altro aspetto da approfondire è la responsabilità morale del contenuto del lavoro nella scuola. Tom (1984) suggerisce che la responsabilità morale dei docenti influisce su due fronti: il primo aspetto riguarda le relazioni ineguali, il secondo aspetto riguarda il contenuto del lavoro degli allievi. L’insegnante è responsabile di ciò che l’allievo apprende, per quello che fanno i ragazzi, ma anche di ciò che essi fanno per se stessi, infatti, quando gli si chiede di riflettere sulla propria responsabilità in termini di etica professionale, pochi insegnanti lo fanno pensando alle implicazioni etiche del contenuto del loro insegnamento (p. 381).

5. La metodologia della ricerca

Sulla base della letteratura, l'approccio più innovativo allo studio dei valori, non poteva che essere quello fenomenologico. Sebbene diverse ricerche internazionali sui valori, hanno mostrato la validità di un approccio quantitativo, esse sono carenti dal punto di vista della predizione comportamentale (Shwartz, 2006; Caprara e Cervone, 2003; Vecchione e Caprara, 2009). Alla base c'è il presupposto di una politica della formazione, in quanto si presuppone che ci siano scelte di fondo. Lo sguardo, quindi, è rivolto alla riflessione sul pensiero durante l'azione, che Husserl paragona ad una universale funzione metodologica (Husserl, 1965). In fenomenologia, "gettare lo sguardo" sui propri vissuti è "pensiero piegato nell'irriflesso", ovvero i vissuti cognitivi non consapevoli vengono pian piano messi in luce come oggetti del pensare. Gli stessi atti riflessivi possono diventare "substrati di nuove riflessioni" (Husserl li definisce riflessioni di "grado superiore"). Dal punto di vista fenomenologico, riflettere significa gettare lo sguardo sul luogo dove si è mentre si pensa. Ed è proprio della fenomenologia l'aver impedito di esser dentro "mondi anticipati" ossia dentro costruzioni di realtà già date. Ciò è particolarmente indicato in ambito educativo, in quanto cadere in categorie già predeterminate impoverisce la ricerca del significato del lavoro pratico e quindi il guadagnare una conoscenza originale. Il senso ed il valore dell'esperienza, acquista una misura di verità quando lo si costruisce a partire da sé in relazione alla situazione contingente che sta vivendo. Quando si pensa utilizzando categorie già date, vengono alla luce solo interpretazioni risultanti dal sistema simbolico consentito dagli strumenti cognitivi adottati. Ciò è funzionale a ridurre la ricchezza degli eventi formativi che illudono la conoscenza reale della realtà. Da qui la conseguenza di perdere l'originale caratteristica della realtà con l'impossibilità di esprimere il significato più autentico dell'esperienza. L'esempio a noi più vicino è proprio quello della verità scientifica che pretende di avere valore universale, che abbaglia il pensiero, ma non ricerca l'essenza.

Il bisogno di cercare la verità, entro un logos di contingenza, che getta lo sguardo nel mondo dell'educazione, caratterizza il pensare fenomenologicamente orientato. Il contestualizzare la pratica riflessiva entro l'esperienza vissuta significa indagare i mondi di significato entro i quali l'esperienza prende senso. Adottare un approccio fenomenologico significa riconoscere e valorizzare i significati che le persone attribuiscono alla loro esperienza e fare di questi significati il materiale per costruire il sapere (Taylor, 2000, p. 140). Attribuire senso e significato all'esperienza significa assumere il punto di vista soggettivo di costruzione della realtà. Da qui la necessità della fenomenologia come chiarificazione dei "vissuti intenzionali" ed i loro contenuti. Nelle Meditazioni di Husserl, l'intenzionalità ha i caratteri della molteplicità, della potenzialità, della pro-tensione; così "vissuti" attuali e "vissuti potenziali" si adattano e si saldano vicendevolmente agendo così come guide nell'esperienza, così l'oggetto intenzionale viene visto come "guida trascendentale" e fattore di sviluppo dell'esperienza stessa. È qui che viene messo in luce tutto l'impianto intenzionale dell'essere persona, come sentire, agire, pensare e produrre. Questo perché l'educazione vissuta, l'esistere formativo dei soggetti, i saperi, sono caratterizzati prima di tutto nel progettare, nell'agire per, sono quindi intenzionati a livello operativo, formativo ed epistemico. Il carattere dell'intenzionalità husserliana, che non si fissa come fattore demarcante la mente (rispetto al corpo come accade nell'intenzionalità di Brentano), studia invece il suo meccanismo interno, gioca sul riconoscimento dello statuto dell'oggetto che intenziona, e sul metodo per leggerlo. I suoi oggetti sono reali o irreali, astratti o

concreti; “un oggetto concreto, un evento, uno stato di cose, un’entità ideale come quelle matematiche” come direbbe Lanfredini (1997, p. 14) un oggetto intenzionale che è caratterizzato da direzionalità e relazionalità, ed è un modello che regola, organizza e struttura l’esperienza o un evento specifico dell’esperienza. In tal modo l’intenzionalità è al centro del motore conoscitivo poiché fissa le strutture della conoscenza tra coscienza/conoscenza e oggetti ideali che la guidano, elabora con le essenze la trama del nostro comportamento e organizza i saperi in aree di esperienza degli oggetti specifici, il senso e la direzione che orienta l’esperienza stessa. L’intenzionalità allora è intesa sia come riflessione teorica che come organizzazione strategica del processo. In ordine alla organizzazione strategica del processo che guarda a scopi, fini da raggiungere ed implica un pensare quel processo ed un viverlo per comprenderlo ed essere consapevoli. Da qui ne deriva che l’atto intenzionale è un atto di cura, di guida, di formazione, poiché il “processo educativo-formativo è sempre intenzionato, regolato secondo l’intenzione, a sua volta regolata dall’intenzionalità” (Lanfredini, p. 25).

Diversi scrittori internazionali (Rokeach, 1979, Schwartz, 2006) attestano la natura personale dei valori, ovvero l’espressione individuale dei loro valori nel modo in cui essi pensano e agiscono in tutti i contesti nel quale si trovano (Aspin, 1996; Senge et al. 2005). Con questo si intende tutto ciò che è parte integrante della personalità del docente includendo soprattutto le sue convinzioni e i suoi valori. I valori sul quale mi focalizzo sono caratterizzati da aspetti cognitivi, affettivi e direzionali che servono come criteri per selezionare le scelte alla base delle azioni (Rokeach, 1979, p. 16), e vengono espressi dal nostro modo di pensare ed agire (Caple, 2000). La scelta metodologica di indagine non poteva che essere disegnata sulla fenomenologia poiché permette di rintracciare le essenze, i significati reconditi in ogni azione umana. Per la proposta di questa ricerca, i valori personali sono ciò che Dewey ha definito valori intrinseci ovvero valutare una cosa fine a se stessa (Dewey, 1916, p. 215), mentre i valori professionali si riferiscono a valori più strumentali, intesi come mezzi per raggiungere il fine in sé ed includono anche le aspettative educative e sociali.

5.1. *Gli obiettivi e il campionamento della ricerca*

Il quadro metodologico e lo studio sulla letteratura mi hanno così indotto a formulare le mie domande della ricerca:

1. Quali valori gli insegnanti considerano essere più importante.
2. Quali valori vengono espressi attraverso la loro pratica quotidiana?
3. Quali valori vengono effettivamente espressi nel contesto d’aula?
4. I valori degli insegnanti sono caratterizzati da contraddizioni?

Gli obiettivi riguardano, quindi, l’individuazione dei valori degli insegnanti, sia attraverso l’esplicitazione della loro esperienza, sia attraverso la loro pratica d’aula e l’individuazione dei conflitti di valore che inficiano la loro vita professionale.

Il campionamento della ricerca è stato scelto sulla base del campionamento ragionato che è in linea con il disegno della ricerca fenomenologica (Creswell, 2006; Mortari, 2012; Moustakas, 1994). I soggetti coinvolti sono stati i seguenti (Creswell, 2006):

- n. 2 docenti collaboratrici del dirigente (B01; C02);
- n.2 vicario (A; D02);

- n. 2 docenti con funzione di interclasse (C01; D01)
- n. 4 docenti con funzione strumentale (B02; C03; C04; D03).

Le lettere corrispondono alle insegnanti della stessa scuola quindi le docenti con il codice preceduto dalla stessa lettera appartengono alla stessa scuola.

5.2. Il processo di raccolta dei dati

Ho somministrato delle interviste semistrutturate ai docenti nel loro contesto lavorativo, nel quale ho incoraggiato un “pensiero riflessivo ad alta voce” quasi un “pensiero consentito” (Sunley, Locke, 2010), di esplorazione delle proprie motivazioni all’insegnamento, aspettative e risentimenti verso ciò che potrebbe inficiare la loro serenità e felicità nel loro lavoro. Infine in coda alle domande ci sono state delle riflessioni prettamente sui valori e sui conflitti di valore. In totale le domande variavano da 35 a 37. Il tempo della somministrazione variava tra i venti minuti ed i quaranta minuti per ciascuno. In questa fase ho dedicato cura ai soggetti coinvolti, nel senso di creare una buona situazione ambientale e relazionale che ha portato prima ad un lavoro su me stessa, nel creare le condizioni per non essere giudicante ma accogliente. Un lavoro però che non è stato faticoso, anzi è stato un pormi nei confronti dell’altro.

La seconda fase della ricerca ha riguardato le interviste pre-osservazioni. Queste sono state poste pochi minuti prima di effettuare le osservazioni, poiché il mio intento era di rilevare i valori della materia e della lezione e come le docenti intendevano realizzare. Per alcuni docenti queste interviste sono state poste in classe mentre altre docenti hanno scelto di uscire dall’aula perché erano in copresenza

La terza fase della ricerca ha riguardato le osservazioni condotte sempre durante la mattinata nelle ore di presenza delle docenti. Tutte le osservazioni effettuate sono state registrate e trascritte successivamente. Sulla base della griglia di osservazione di Fenstermaker, ho cercato di rilevare gli aspetti che potessero mostrare la condotta virtuosa dei docenti.

Infine le interviste post-osservazione hanno avuto la funzione di rilevare l’influenza del contesto sui valori dei docenti e per questo dovevano essere somministrate alla fine della lezione.

5.3. Analisi e presentazione dei dati

Nella pratica i testi delle interviste sono stati analizzati nel seguente modo:

- a) individuazione delle unità di testo significative
- b) attribuzione di una descrizione su ciascuna unità,
- c) attribuzione di un’etichetta o nodo a ciascuna unità
- d) Analisi delle etichette e categorie emergenti
- e) Suddivisione delle categorie o nodi in macrocategorie
- f) Scrittura

Analisi delle osservazioni

L’analisi delle osservazioni avevano l’obiettivo di rilevare le logiche valoriali che soggiacciono al sapere da insegnare (Chevallard, 1991; Davalay, 1995) e al modo di insegnare secondo gli autori della trasposizione didattica soggettiva

(Shulman, 1986; 1987; Fenstermacher, 1990; 1992; 1996). Per fare questo, devo necessariamente decodificare e interconnettere le logiche, epistemologica, didattica, dell'apprendimento e valoriale (Altet, 2003) per svolgere un'analisi più approfondita e per attribuire il senso dei valori alla situazione nel quale venivano realizzati.

5.4. Presentazione dei risultati

La lista dei valori codificati sono stati i seguenti:

Conflitti di valore
<input type="checkbox"/> Disvalore
Modelli valoriali:
<input type="checkbox"/> Punti di riferimento
<input type="checkbox"/> Figura dell'insegnante
Sé
<input type="checkbox"/> vocazione
<input type="checkbox"/> Consapevolezza dell'implicito educativo
<input type="checkbox"/> Distanza da sé
<input type="checkbox"/> Entusiasmo
<input type="checkbox"/> Sé pubblico
Valori intrinseci:
<input type="checkbox"/> Amicizia
<input type="checkbox"/> accoglienza
<input type="checkbox"/> Autocoscienza
<input type="checkbox"/> Autonomia
<input type="checkbox"/> Conoscenza
<input type="checkbox"/> Conquista
<input type="checkbox"/> Cooperazione
<input type="checkbox"/> Crescita della persona
<input type="checkbox"/> Valore del rispetto
<input type="checkbox"/> fiducia
<input type="checkbox"/> Responsabilità
<input type="checkbox"/> Star bene insieme
<input type="checkbox"/> Uguaglianza
<input type="checkbox"/> Valori della materia
Valori strumentali:
<input type="checkbox"/> Concretezza
<input type="checkbox"/> Dialogo e riflessione
<input type="checkbox"/> confronto
<input type="checkbox"/> Entusiasmo
<input type="checkbox"/> Esperienza basata sul vissuto
<input type="checkbox"/> Gradualità e razionalità
<input type="checkbox"/> Partecipazione attiva
<input type="checkbox"/> Realizzazione dei valori della lezione
<input type="checkbox"/> Realizzazione dei valori della materia
<input type="checkbox"/> Relazione tra pari
<input type="checkbox"/> Rispetto delle regole
<input type="checkbox"/> Trasmissione dei valori in classe
<input type="checkbox"/> Valori della lezione

Ho identificato e differenziato i valori intrinseci che riguardano il sé, dai valori intrinseci morali. I docenti esprimono i propri valori rapportandosi agli altri, sia con i bambini, sia con i colleghi, sia con i genitori. Con i bambini si sentono realizzate perché sono il fulcro del loro lavoro, perché il rapporto non si risolve nella mera trasmissione del sapere ma gioca anche nel rapporto umano che è alla base della stessa educazione, anche se denunciano una mancanza di tempo dovuto alla riduzione oraria. Con i bambini cercano di esprimere se stesse, e si definiscono persone solari per creare un clima sereno, tranquillo, leali perché credono nel rispetto dell'altro e perché lo mettono in atto cercando appunto di rispettare le idee altrui, le opinioni altrui; persone solidali, che amano la vita, che amano il proprio lavoro, tolleranti perché accettano il diverso. Questi valori sono: la convivenza civile, il rispetto di sé e degli altri, l'uguaglianza, l'approfondimento culturale, l'autostima, l'autonomia, la riflessione, la crescita della persona, le esperienze vissute, l'inclusione, il saper vivere ed il saper essere, la consapevolezza che ognuno ha in sé un progetto esistenziale che si esprime attraverso l'apprendimento, la motivazione allo studio, le emozioni, l'amicizia, la libertà di espressione, la solidarietà, la cooperazione, la fiducia, la responsabilità, lo star bene insieme, lo stare al mondo, la realizzazione personale mediante la realizzazione dei bambini e sono i valori che i docenti cercano di esprimere attraverso le materie di insegnamento. Sono valori che provengono dal docente e che poi vengono condivisi all'interno dell'organizzazione scolastica a partire dall'accettazione del dirigente. È lui la figura di raccordo tra i sistemi di credenze che convergono nella scuola adottando specifici provvedimenti (Sunley, Locke, 2010).

Quanto ai valori strumentali essi sono visibili attraverso il modo di fare lezione perché sono il mezzo o lo strumento per sviluppare quelli intrinseci (Fenstermacher, 1999; Shulman, 1986; 1987) Questi possono essere la curiosità, lo stimolo, la scoperta, l'esplorazione, il vissuto esperienziale, le lezioni efficaci ed è possibile vederli anche nel successo di un insegnante, come il confronto, la cooperazione, il rispetto delle regole, l'esplorazione. I bambini, insomma, sono lo stimolo per lo sviluppo della curiosità e della scoperta. Tutto, infatti, parte dai bambini, perché i docenti modulano la lezione sulla base di ciò che richiederanno i bambini, infatti, essi sono capaci di dare tanto se provocati dalla curiosità. Quindi lo stimolo procura la curiosità e l'esplorazione, proponendo attività sempre nuove, diverse e motivanti. Ponendosi come mediazione tra il bambino e la realtà, il docente cerca di consapevolizzare il bambino all'atteggiamento scorretto facendo riflettere sul non seguire le regole e rendendo partecipe la classe, perché fin da piccoli devono abituarsi ad accettare l'altro a dialogare e trovare qualcosa in comune. Se da una parte è possibile giocare sull'importanza del dialogo e della riflessione come strumenti per consapevolizzare i bambini al vivere insieme, dall'altra la curiosità, l'esplorazione, lo stimolo, le lezioni basate sull'esperienza vissuta ed i laboratori per motivare i bambini all'apprendimento. Al di là della pratica d'aula, un valore strumentale che riguarda la relazione professionale con i colleghi è proprio il confronto. Tramite questo valore i docenti confrontano le loro idee e le loro opinioni nell'ora di programmazione nel quale non solo si condividono altri metodi di insegnamento ma l'organizzazione scolastica e orario di servizio. In questo caso nascono i conflitti di valore tra le proprie aspettative e le situazioni date. Le docenti hanno delle riserve su questo punto, molte, infatti, hanno espresso il loro dispiacere sul fatto che spesso non ci siano punti in comune e si crea un clima poco sereno che inficia anche il lavoro dei bambini (Butroyd, 1999; Butroyd and Somekh, 1999); mentre alcune sostengono che le regole vanno rispettate, altre che ci deve essere più flessibilità oppure altre che sostengono che ci si accorda per trovare il giusto mezzo. Come si risolvono questi

conflitti? Vengono risolti attraverso il dialogo, esprimendosi ma conoscendo e rispettando il pensiero altrui, pur sempre rimanendo sempre se stesse, non cambiare perché le altre non condividono; essere fedeli ai propri valori. L'esperienza però insegna molto nella risoluzione e gestioni dei conflitti. C'è da parte loro, la consapevolezza dei disvalori che provengono dalla società (Huberman, 1989), come ad esempio i continui cambiamenti troppo repentini che investono la scuola come l'organizzazione l'autonoma che impediscono un vivere sereno all'interno della loro vita quotidiana; tutto ciò si riversa sul loro senso dell'insegnamento, ritrovandosi a dover bilanciare il loro senso di appagamento nella relazione con i bambini ed i loro compiti di gestione professionale che incide su senso della propria identità professionale (Flores, Day, 2006).

Conclusioni

I valori dei docenti individuati si dividono in due grandi categorie: intrinseci e strumentali.

I valori intrinseci sono quelli che vengono valutati come qualcosa che noi stimiamo a cui attribuiamo valore e che per questo sono fine a se stessi. I valori strumentali sono anch'essi ciò che noi attribuiamo valore ma sono mezzi per raggiungere il fine che vogliamo raggiungere (Dewey, 1916). Gli insegnanti vivono il lavoro con integrità, nel senso che trasferiscono la loro personalità, i loro valori, nel contesto lavorativo (Santelli, 2004); Il contesto influisce sui propri valori e ne viene influenzato (Dewey, 1916) ed ognuno attribuisce senso e significato all'esperienza sulla base dei propri valori.

In conclusione gli aspetti che emergono dalla ricerca riguardano prima di tutto il fatto che l'insegnante quando entra in classe lo fa con tutta la sua personalità, con i suoi valori, non abdica a credere ai suoi principi, ai suoi valori, a quello che la trascende, anzi porta con se le sue direzioni di senso che gli indicano la strada da percorrere. Un'insegnante, infatti, ha affermato *"ci devi credere per farlo!"*, questo vuol dire che ogni scelta è compiuta sulla base dei propri valori, ossia dei valori intrinseci perché sono quelli che guidano le nostre azioni, ogni scelta è finalizzata al perseguimento di ciò in cui crediamo, in secondo luogo entrano in gioco i valori professionali che sono quelli in base al quale utilizziamo, per raggiungere i nostri scopi o valori.

Altro elemento che scaturisce è che l'insegnamento è un'impresa a carattere morale poiché l'insegnamento si configura come azione morale latente che mira espressamente e implicitamente a promuovere virtù quali, il rispetto, la gentilezza, la sincerità, il coraggio, la fedeltà e che si presentano come scelte personali più che orientamenti professionali (Damiano, 2007).

Nel quadro che si delinea egli non è l'unico attore, è solo un elemento di un negoziato continuo e latente (Campbell, 2003) a cerchi concentrici, che investe prima di tutto il rapporto con gli alunni e poi gli altri attori partecipanti nel contesto scolastico che non di rado generano conflitti che sfociano in tensioni e veri e propri paradossi.

Gli insegnanti sviluppano un approccio costruttivista all'insegnamento dei valori educativi, (Thornberg, 2013) attraverso l'autonomia morale, il pensiero critico, la cooperazione e i valori democratici, mediante un approccio che enfatizza la partecipazione nel processo di decision-making (Dewey, 1916; Nucci, 2006; Power, Higgins & Kojlberg, 1989).

Ogni docente agisce e procede attraverso un metodo che rispecchia una teoria di apprendimento specifica o filosofia educativa alla quale sviluppa e modella tutta

una serie di strategie e metodi sulla base di valori strumentali ed intrinseci, che riguardano la lezione, e virtù morali ed intellettuali in vista degli obiettivi che si prefigge di raggiungere.

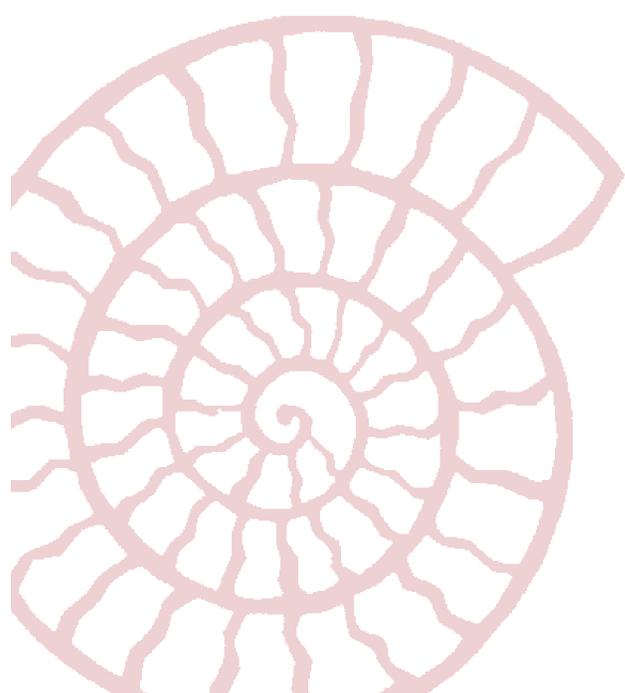
Un altro fattore molto importante su cui ruota la mia indagine è l'influenza personale nel processo di trasposizione didattica così come hanno teorizzato Lee Shulman e Gary Fenstermacher. La prima considerazione che mi sembra di percepire è la funzione del contenuto che l'insegnante vuole trasmettere, il quale veicola determinati valori che sono funzionali ai valori intrinseci della materia. I valori intrinseci della materia variano a seconda della personalità del docente. Questo vuol dire che i contenuti dei valori si modellano in base al docente.

La quarta considerazione riguarda l'insegnamento come azione morale (Damiano 2006 e 2007) poiché gli insegnanti hanno un'idea definita ed intenzionale di azione morale benché il più delle volte inconsapevole. L'idea di azione infatti diventa una categoria interpretativa come la definisce Damiano (2007, p. 261) senza il quale il sapere diventerebbe *rudis idigestaque moles*.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Aspin, D. N. (2000). A clarification of some key terms in values discussions. In Leicester, M., Modgil, C. and Modgil, S. *Education, culture and values. Volume IV: Moral education and pluralism*. London: Falmer Press.
- Bertolini, P. (2004). Dalla crisi dell'etica e dell'educazione, una sfida per la pedagogia. *Enciclopedia*, 15.
- Bergson, H. (1959). *Les deux sources de la morale et de la religion. Oeuvres*. Paris: PUF.
- Brezinka, W. (1994). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Roma: Armando.
- Brezinka, W. (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita & Pensiero.
- Butroyd, R. (1997). Are the values of secondary school teachers really in decline? *Educational Review*, 49, 3, 251-8.
- Butroyd, R., and Somekh, B. (1999). *Research into values in secondary education*, Report to the Gordon Cook Foundation. <http://www.becal.org.uk/library/fulltext/7613.pdf>, [25/03/2012].
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead: Oxford University Press.
- Caple, K. (2000). Explicit values in the classroom: Is it possible? In Leicester, M., Modgil, C. and Modgil, S. *Education, culture and values. Vol. III: Classroom issues: Practice, pedagogy and curriculum*. London: Falmer Press.
- Caprara, G. V., Cervone, D. (2003). *Personalità. Determinanti, dinamiche, potenzialità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Carr, D. (1993). Moral Values and teacher: beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education*, 27, 2, 193-207.
- Carr, D. (2004). Moral values and the arts in environmental education. Towards an ethics of aesthetic appreciation. *Journal of Philosophy of Education*, 38, 2, 221-39.
- Carr, D., Landon, J. (1998). Teachers and Schools as Agencies of Values Education: reflections on teachers' perceptions. *Journal of Beliefs and Values*, 19(2):165-176.
- Chevallard, Y. (1985/1991), *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Colnerud G. (1997). Ethical conflict in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13, 627-635.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problems: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 365-385.
- Creswell, J. W. (3rd ed) (2009). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications, London.

- D'Arcais, G. F. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- D'Arcais, G. F. (1994). *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*. Brescia: La Scuola.
- D'Arcais, G. F. (2000). *Itinerario pedagogico*. Roma-Pisa: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Develay, M. (1995). *Savoirscolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Carbondale: Southern Illinois.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching. Tree aspects. in Wittrock, M. C., (ed). *Handbook of research on teaching*, 3, New York, NY: Macmillan, 37-49.
- Fenstermacher, G., Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Chaiers de la recherche en éducation*, 1, 157-182.
- Flores, M. A. and Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Huberman, M. (1989). The professional life Cycle of teachers. *Teacher College Record*, 1, 31-57.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura ed una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Lagarrigue, J. (2001). *L'école. Le retour des valeurs? Des enseignants témoignent*. Bruxelles: De Boek & Belin.
- Landsberg, P. L. (1952). Réflexions pour une philosophie de la guerre et de la paix. In La-croix J. (a cura di). *Problèmes du personnalisme*. Paris: Ed. du Seuil.
- Lanfredini, R. (1997). *Intenzionalità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (a cura di) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2011). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mounier, E. (2004). *Il personalismo*. Milano: Garzanti.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nèdoncelle, M. (1957). *Vers une philosophie de l'amour et de la personne*. Paris: Aubier.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. London: Collier MacMillan,
- Santomauro, G. (1974). *Prospettive dell'educazione morale oggi*. Lecce: Milella.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue Française de Sociologie*, 47, 249-288.
- Senge, P., C. O., Scharmer, J. Jaworski, and Flowers, B. S. (2005). *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society*. London: Nicholas Brealey.
- Shulman, S. L. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, 4-14.
- Shulman, S. L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-21.
- Stefanini, L. (1962). *Personalismo filosofico*. Brescia: La Nuova Italia.
- Sunley, R., and Locke, R. (2010). Exploring UK secondary teachers' professional values: An overview of the literature since 2000. *Educational Research*, 52, 4, 409-25.
- Taylor, M. (2000). Values education: Issues and challenges in policy and school practice. In Cairns, J., Lawton, D. and Gardner, R. *Values and the curriculum*. London: Woburn Press.
- Tirri, K. (2010). Teacher values underlying professional ethics. In Lovat, T., Toomey, R. and Clement, N. (Eds). *International research handbook on values education and student wellbeing*. Dordrecht: Springer.
- Vecchione, M., Caprara, G. V. (2009). Personality determinants of political participation: the contribution of trait and self efficacy beliefs. *Personality and Individual Differences*, 46, 487-492.





La formazione del docente di Scuola Primaria nell'interazione teoria-prassi

The Formation of the Teacher of Primary School in the interaction Theory–Practice

Carla Cirillo
Università di Salerno
cirillo.carla@unisa.it

ABSTRACT

Teachers school of base has been among the most important themes of reflection of the Italian school in the last twenty years. The education and the formation in fact together with the search historian critical of the formative trials with the renewal of the didactic methodologies they not only evolve him to change some social classes, of the relationships between individual and collectivity or to constitute him of new conditions of life of job and knowledge, but also to impose and the to converge of practical-scientific appeals, (you see the role of the socials middle, the technological innovation) at least as point of departure to the educational problem list. In subject of formation teacher emerges by now a contradiction leading generally always among the traditional structure-function of the M. P.I., in the dialectics among the two logical natural-mind prevails.

La formazione degli insegnanti della scuola di base è stata tra i più importanti temi di riflessione della scuola italiana nell'ultimo ventennio. L'educazione e l'istruzione infatti insieme alla ricerca storico critica dei processi formativi con il rinnovamento delle metodologie didattiche si evolvono non solo per il trasformarsi dei ceti sociali, dei rapporti fra individuo e collettività o per il costituirsi di nuove condizioni di vita di lavoro e di conoscenza, ma anche per l'imporsi e il convergere di istanze pratico-scientifiche, (vedi il ruolo dei social media, l'innovazione tecnologica) almeno come punto di partenza alle problematiche educative. In materia di formazione docente emerge ormai una contraddizione di fondo tra la tradizionale struttura-funzione del M.P.I., in genere sempre più centralizzata di ogni altra amministrazione statale, e le nuove spinte autonomistiche e socializzanti che dalla fine degli anni '60 hanno preso a circolare e che oggi si sono, spesso trasformate in Camarilles amministrativo-scolastiche.

KEYWORDS

Initial training, Education, Formation, University education, Professor of Primary School.

Formazione iniziale, Educazione, Istruzione, Formazione universitaria, Docente di scuola primaria.

Introduzione

Nella dialettica fra le due logiche, da un lato la tradizionale struttura-funzione del M.P.I., dall'altro le nuove spinte autonomistiche e socializzanti delle istituzioni scolastiche, naturalmente prevale quella consolidata e quasi costitutiva del sistema, mentre quella nuova non riesce nemmeno a organizzarsi con chiarezza di visione e di programma, non sa trovare spazi, fino ad apparire patetica e velleitaria. Allo stesso modo emerge con altrettanta evidenza una contraddizione fra l'antico ruolo del maestro- professore, dove l'atteggiamento dell'istruttore conviveva con quello del giudice, e il nuovo ruolo dell'operatore formativo-maestro che dovrebbe usare le discipline insegnate e la valutazione, così come il rapporto con le famiglie degli allievi e con altre componenti sociali, quali strumenti al servizio di una educazione complessiva della personalità degli stessi allievi, condivisa dall'équipe docente. E se per il vecchio ruolo occorre soprattutto una solida preparazione nelle discipline insegnate, chiarezza, obiettività e pazienza, per il nuovo – peraltro ancora dai contorni sfumati – in più occorrerebbero competenze disparate, disponibilità a un rapporto psicologico con gli alunni molto impegnativo, capacità di leadership notevole, attitudine al lavoro cooperativo con colleghi e alle relazioni con le famiglie.

Già nei primi anni sessanta R. Mazzetti (1970), riprendendo alcune sue ricerche di studio, avente per oggetto il tema dell'educazione nuova e degli orientamenti pedagogici in "Scoperta dell'infanzia e nuove prospettive dello sviluppo umano", così si esprimeva: «*si osservi come si vada rinnovando il processo pratico-critico dell'educazione*», e qui si aggiunge: «*si rifletta, ad esempio, come la ricerca pediatrica solleciti la ricerca pedagogica sulla vita spirituale della prima infanzia e si veda come la stessa organizzazione scientifica del lavoro industriale e la psicologia applicata al lavoro ripropongano, coi problemi dell'orientamento e della selezione del personale scolastico, nuovi lieviti agli eterni problemi educativi. Chi non ha incontrato nelle sue meditazioni e in molte pagine di filosofi e di pedagogisti la vecchia questione del valore negativo o positivo della vocazione, della predisposizione attitudinale in ambito educativo?»* (Mazzetti, 1970, p. 18).

Questa questione, oggi, ritorna pregnante di nuovi valori e significati; viene dal mondo organizzativo e scientifico del lavoro industriale; bussava alle porte della famiglia e della scuola; sollecita un ripensamento. È vero che questa crisi non è solo della figura del maestro né dell'insegnante in genere. La stessa tradizionale idea di scuola, da quella della prima infanzia all'università, è pervasa da un profondo turbamento specie se vista nelle sue relazioni con il frutto sociale della sua attività, particolarmente con gli sbocchi professionali. (Cfr. Habermas, 2002). L'università è tradizionalmente deputata a formare futuri operatori intellettuali, in particolare le Facoltà letterarie o scientifiche a preparare, bene o male, i futuri maestri- professori. Ma da qualche anno questo non è più vero, per meglio dire non è più verificabile dal momento che nella scuola i neolaureati non trovano più sistemazione, molto spesso nemmeno come precari. Questo dato quantitativo ha conseguenze gravi anche sul mancato rinnovamento del profilo docente e sulle stesse motivazioni dei giovani che aspirano, malgrado tutto, all'insegnamento. (Parmigiani, 2013). E se la disoccupazione intellettuale è giunta in ogni settore a livelli di guardia, nel settore didattico appare con più evidenza perché fino a qualche anno fa una gran parte dei laureati era assorbita proprio dalla scuola.

E si potrebbe continuare, ma caliamoci nel vivo del nostro argomento.

1. La formazione iniziale dei docenti: strutture e fondamenti

I problemi sono questi: da un lato si hanno gli uomini con i loro caratteri, le loro intelligenze e attitudini: si tratta allora di cercare il lavoro più adatto per ogni uomo, per ogni individuo, o, meglio, si tratta di indirizzare ogni individuo con le sue tipiche 'operosità verso il lavoro ad esso più congeniale (*orientamento*); da un altro canto si hanno le varie occupazioni, cioè le forme distinte, specifiche, in cui si viene via via articolando il lavoro umano, le quali richiedono determinate vigorie di carattere, di intelligenza, di attitudine (*selezione*). La formula semplice o semplicistica, a tutti nota è la seguente: «L'uomo adatto per il posto adatto» e, nell'economia aziendale, il monito quasi meccanicistico suona in questi termini: «ogni cosa al suo posto ed un posto per ogni cosa».

Ma è l'uomo una cosa? Il concetto di vocazione è un concetto teologico dell'uomo per una società teologica di contemplativi; il concetto di attitudine è un concetto psicologico sperimentale dell'uomo per una società mondana di lavoratori. È appunto in una società mondana di lavoratori, il luogo in cui il lavoro culturale e quello economico via via si allarga e si approfondisce in una crescente generazione di distinzioni. Al momento, insomma, l'insegnamento primario si presenta ai giovani aspiranti come un percorso complesso o sbarrato fin dall'inizio. La gravità della situazione cospira a consolidare le resistenze a progettare curricula formativi specifici per il futuro maestro-professore, capaci anche di costituire un raccordo garantito o almeno «assistito» con la sistemazione negli organi scolastici. Perché mai ciò che non si è realizzato, come abbiamo visto, in centocinquantacinque anni dovrebbe realizzarsi proprio ora, in un momento di impotenza riformatrice e di confusione progettuale? In parole più povere, che senso ha avventurarsi a rivedere le procedure di formazione e di reclutamento nell'università o in curricula paralleli? È difficile prevedere quando e come si uscirà da questo vicolo cieco e sbarrato. E tanto più difficile in quanto la gravità del momento non è percepita da tutti, anzi molti studiosi di fatti pedagogici e sociali, molti politici, molti sindacalisti continuano a distoglierne lo sguardo, come lo struzzo. Probabilmente funziona in loro un meccanismo più o meno consapevole di difesa dall'angoscioso problema, un tentativo comprensibile di allontanare l'amaro calice. E invece per elaborare soluzioni valide è necessario che prima di tutto si accetti il problema come gravissimo. Le soluzioni non saranno né facili né indolori perché dovranno senza dubbio toccare molti stereotipi della filosofia pedagogico-scolastica e dell'ideologia del lavoro e presupporre l'analisi coraggiosa delle reali connessioni riscontrabili fra prodotto formativo, procedure di selezione-abilitazione e reclutamento. La permanenza di strutture scolastiche e universitarie che danno un prodotto non solo sempre più divergente dal fabbisogno quantitativo-qualitativo attuale ma anche tanto costoso per la comunità e insieme moltiplicatore di sottoccupazione e disoccupazione è già un assurdo e potrebbe presto divenire una mina con la miccia accesa.

Ecco perché si rende necessario, oggi, una diversa formazione docente che, in verità sembra aver trovato concretezza nell'istituzionalizzazione del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria che a partire dalla fine degli anni novanta, costituisce sicuramente una tappa di non poca rilevanza per mutamenti che ne devono conseguire per una nuova formazione dei maestri di scuola primaria e non solo: si pensi all'introduzione dell'obbligo delle attività di tirocinio e laboratori. Nel predetto corso di laurea, costruire un diverso, più articolato e funzionale profilo professionale dell'insegnante, ovvero un nuovo curriculum formativo per i docenti della scuola primaria costituisce l'obiettivo formativo prioritario. Il curriculum del nuovo maestro, infatti, si viene a strutturare articolo-

landosi in un ordinamento fondato sullo studio di quei saperi disciplinari (Cesarini, Regni, 1998). che vanno dalle scienze neurobiologiche e cognitive a quelle classiche della filosofia dell'educazione, dalle scienze sperimentali in ambito sociale ed umano alla ricerca di nuove tecniche didattiche in considerazione dell'uso delle nuove tecnologie di comunicazione nei processi formativi. (Cfr. Borgato, Cappelli, 2014). Insomma i saperi costitutivi i corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione sono orientati a formare docenti in possesso di una molteplicità di competenze in ragione della complessità dei compiti formativi e didattici che un insegnante è chiamato a svolgere. (Cfr. Alessandrini, 2014). La credibilità del rilancio di ogni riforma scolastica e universitaria è legata alla capacità di rifondare secondo una logica praticabile la funzionalità dei curricula formativi organizzati in rapporto alle qualità professionali che si vogliono instaurare e alle concrete possibilità di occupazione nei settori corrispondenti. Non è più permesso oggi essere ottimisti né pessimisti e nemmeno rifugiarsi nell'utopia. Occorre prendere atto che il principio illuministico secondo cui l'istruzione è di per sé il maggior bene per l'individuo e per la comunità è tramontato. Occorre poi guardare con occhi realistici a ciò che è vivo e a ciò che è morto di quella concezione, e a come progettare la rivalutazione dei processi formativi perché essi rappresentino uno dei beni sociali la cui importanza tuttavia dipende da come riescono produttivamente a collegarsi con gli altri beni sociali.

2. Profilo storico

È in tale prospettiva che in Italia, nell'ambito della riforma degli Ordinamenti e degli studi universitari, è stata proposta su più fronti l'offerta formativa relativa alle attività di tirocinio, considerate, pertanto come parte integrante della professionalizzazione dello studente/futuro insegnante, che è chiamato a vivere sul campo, un'esperienza complessa e diretta. (Cfr. Parmigiani, 2013).

Probabilmente tale scelta è stata dettata dall'esigenza di superare la tradizionale concezione gentiliana, che vedeva nell'atto/fatto l'espressione formativa e professionale dell'insegnante al fine di promuovere l'attivazione di un processo educativo complessivo e unificante, capace di coniugare la dimensione teorica con quella pratica. Vogliamo qui chiarire che all'esperienza pratica non si è voluta riconoscere una forma di apprendistato passivo, volto semplicemente all'acquisizione di capacità tecniche o meramente standardizzate, ma si è voluto conferire valore e significato in una prospettiva più ampia di conoscenze e competenze tradotte nell'agire educativo. (Cfr. Alessandrini, 2014).

Si è voluto definire e interpretare la pratica come fattore caratterizzante di un'offerta formativa organizzata intorno ad occasioni di *osservazione-riflessione*, di *ricerca* e di *progetto-azione* attraverso cui lo studente, futuro insegnante, entra in relazione con la realtà lavorativa e quindi "vive" alcune pratiche professionali entro le quali egli ha la possibilità di conoscere i contesti reali dell'insegnamento, di avvertire la molteplicità dei problemi che si affrontano, di sperimentarsi-misurarsi con casi concreti e perciò di acquisire dei criteri di controllo/verifica del proprio percorso teorico-pratico di formazione

In breve, il nuovo curriculum formativo si caratterizza per lo studente in formazione di cogliere l'opportunità di "imparare in situazione" attraverso l'osservazione sul campo, lo studio di comportamenti, la selezione di dinamiche relazionali, la capacità di progettare interventi. Ovvero, si vuole formare il maestro nella scuola stessa, in una quotidianità scolastica intesa come "campo di gioco" entro cui il futuro docente si sperimenta, sempre accompagnato e orientato da

una guida esperta, a partire da pratiche educative non meramente dichiarate ma realmente agite.

La pratica sul campo, dello studente/ futuro-insegnante, si traduce per lui in possibilità di realizzare competenze osservative, organizzative e relazionali: apprendere per il lavoro con la pratica (personale); la cultura della libertà, della responsabilità e dell'autonomia. (Parmigiani, 2013). Apprendere il lavoro a partire dal sé gli strumenti per valutare l'esperienza sul campo, per selezionare i contesti formativi e relative caratteristiche salienti; apprendere per il lavoro utilizzando in maniera funzionale la pratica di insegnamento reale, l'analisi-riflessione sulle pratiche fatte al fine di considerarle paradigmatiche per il proprio futuro professionale; apprendere per il lavoro per ricostruire le pratiche in termini di significati, rilevando così "una distanza di giudizio" e interpretazione. (Cfr. Habermas, 2002).

È evidente, che tale tipo di formazione comporta una serie di strategie operative (laboratorio) che anticipano il successivo processo di step pratici (tirocinio). I primi servono a mettere a fuoco le principali questioni che la professione insegnante e il contesto scolastico direttamente da esperire implicano; i secondi, invece, consentono al tirocinante di essere "sul campo" con penna, occhi, gesti e "cuore". Ovviamente si tratta di momenti non separati, bensì strettamente correlati, quindi, come alternativi secondo una scansione, certo, non rigidamente data, ma avvedutamente programmata, per le particolari e progressive condizioni "dell'apprendere ad apprendere". Sottolineiamo, a tal punto, che tre sono le ragioni che supportano tale configurazione.

La prima è quella che riguarda la professione insegnante e si basa e si realizza attraverso una ricerca di sintonia tra pratica-teoria-pratica che richiama gli assunti della filosofia dell'Empirismo. Infatti, la scelta del carattere "pratico" trova giustificazione nel convincimento di evitare il rischio di cadere in discorsi fortemente prescrittivi per proporre, invece, una dimensione modificativa e/o interpretativa volta a conoscere i fattori in gioco, le loro interrelazioni e le loro ricadute.

La seconda è quella in cui lo studente/futuro-docente può vedere "dal vivo" il dispiegarsi dell'azione didattica-educativa in un determinato contesto, rendersi conto di tutto ciò che avviene all'interno di esso, analizzando la formazione in relazione alla specificità dei contesti educativi in cui ha luogo.

In tal caso l'obiettivo formativo consiste nel "vedere le cose" dal punto di vista dell'insegnante per addentrarsi nei problemi professionali in una forma più diretta con modalità differenti da quelle meramente teoriche.

La terza ed ultima si riferisce allo studente/futuro-insegnante che abbia la consapevolezza dell'estrema delicatezza del compito che lo attende, della notevole complessità della situazione educativa ricca di una serie di variabili significative che risultano difficilmente prevedibili e non sempre tutte anticipabili a priori.

In quest'ultimo caso l'obiettivo formativo matura un tipo di competenza professionale che sarà, dunque, trasmessa, acquisita, costruita, ricostruita e ristrutturata secondo lo schema finora descritto.

Il tutto si configura come un progetto personalizzato, sulla base di un "contratto" negoziato e condiviso per tempi, mezzi, risorse, forme di attestazione-documentazione fra lo studente e il "tutor esterno" che si articolerà

su tre livelli: quello dell'accompagnamento, del sostegno e dell'analisi della pratica.

Ne deriva che come obiettivi generali, il docente formando e futuro maestro è chiamato ad acquisire: consapevolezza personale e di ruolo professionale nei confronti dei problemi ed implementare capacità in ambito di programmazione

della formazione e nell'educazione. Tali obiettivi, al fine del loro raggiungimento, si declinano in obiettivi intermedi: a) obiettivi collegati al sé, ovvero, identificare il proprio stile di vita; essere in grado di potenziare le proprie capacità empatiche, di supporto e di animatore nell'ambito di programmi di formazione; analizzare le proprie motivazioni e resistenze al cambiamento; b) obiettivi professionali, ovvero essere in grado di identificare gli strumenti fondamentali necessari ad assolvere alle proprie funzioni, essere in grado di utilizzare gli strumenti idonei; essere in grado di programmare e progettare attività formative in ambito scolastico e sociale.

Il possesso e la padronanza di tali competenze fanno della funzione docente una professione di eccellenza per il ruolo educativo e per il servizio sociale che attraverso l'istruzione e l'educazione i maestri della scuola primaria offrono. Essi operano con l'obiettivo di istruire ed educare le persone bambini-fanciulli, aiutarli a superare i loro problemi usufruendo delle risorse che lo Stato o le comunità rendono disponibili. Posto in questi termini, ovvero di servizio, la formazione del maestro e la professione docente, hanno bisogno di una base teorica che serva da quadro di riferimento e da orientamento per l'azione. I modelli teorici nello svolgimento della propria operatività di istruzione ed educazione vengono ricavati dai concetti teorici, specifici delle scienze umane e sociali, mettendoli in relazione ai principali valori, agli obiettivi pratici della funzione docente.

Conclusioni

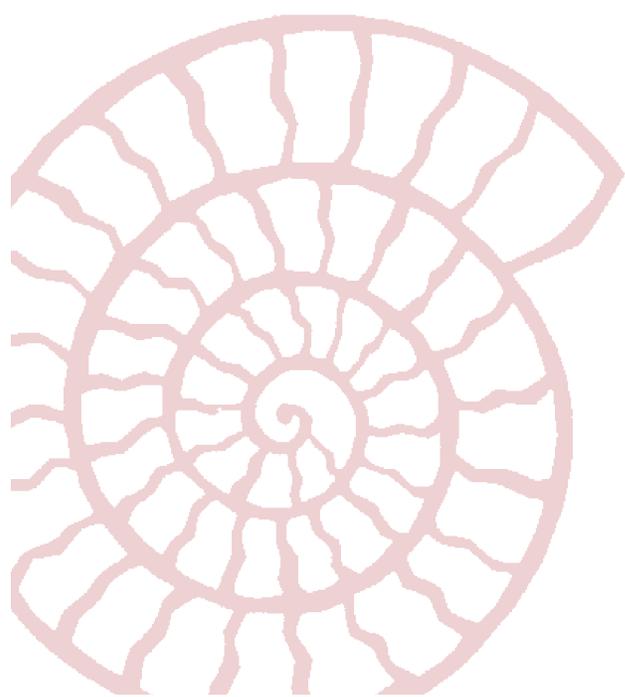
Ne consegue che, convergendo tutta la storica e la dinamica della vita umana associata nell'educazione, l'educazione si articola e muove non irrigidendosi in una sua con-chiusa problematica, ma allargando e approfondendo via via la sua problematica stessa. Non basta, dunque, cercare e stabilire le condizioni trascendentali dell'esperienza educativa e spiegare come un soggetto possa comunicare con un altro soggetto, secondo un rapporto monistico o pluralistico, ma è anche necessario, individuate le condizioni meta-cognitive dell'esperienza educativa, cioè la sua autonomia, ricercare e connotare tutto lo sviluppo pratico-critico che su quelle condizioni trascendentali si innesta e cresce. Educazione come filosofia, dunque, ma insieme anche come sviluppo pratico-critico, come ricerca storica, come esperienza empirica in atto. Esperienza educativa come filosofia, dunque, ma anche filosofia come esperienza educativa, come problematica empirica sempre in atto, sempre infrangente il chiuso del sistema filosofico e sempre nuova, fresca, imponderabile, imprevedibile, insorgente e rinascente. Esperienza educativa e scuola; scuola e famiglia; famiglia ed educazione infantile e giovanile; educazione giovanile e organizzazione giovanile; scuola, famiglia, organizzazione giovanile; vita etica e istituto religioso, chiesa, sono le forme pratiche, istituzionali in cui si squaderna, una e molteplice, l'esperienza educativa, talché voler limitarsi all'educazione come astratto momento teoretico, o scorgere solo il momento istituzionale della scuola, a scapito di tutti gli altri, equivale a perdersi nel formalismo filosofico o, comunque, a sacrificare, scarnificare la piechezza pratico-critica della vita educativa. C'è, allora, bisogno d'insistere sulle deficienze di una pedagogia come teoria educativa dell'età fanciulla e specie d'un momento dell'età fanciulla, quello delle scuole primarie? È legittimo aspettarsi produttivi e creativi comportamenti nei professori se non si è voluto formarli tempestivamente e se non si pensa a motivarli e a rinforzarli concretamente nella prassi scolastica? È credibile che corsi di aggiornamento, oltre tutto interessanti solo una minoranza del corpo insegnante, sopperiscano alle gravi lacune del

momento formativo e anche alle incertezze e alle frustrazioni dell'esperienza didattica quotidiana?

Eppure tutte le nuove attitudini e competenze sopra richiamate, sarebbero indispensabili, basta pensare alle problematiche complesse sollevate dalla presenza degli handicappati nella scuola, delle difficoltà di apprendimento e delle nuove forme di valutazione richieste, al coordinamento didattico, ai rapporti con lo psicologo o psicopedagogista, all'orientamento scolastico e professionale. Ognuno di questi problemi pone il docente, anche giovane, di fronte a dilemmi che non sempre sa positivamente risolvere.

Riferimenti

- Alessandrini, G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum*. Milano: F. Angeli.
- Borgato, R., Cappelli, F. (2014). *Per una formazione umanistica*. Milano: F. Angeli.
- Cesarini, G., Regni, R. (1998). *Il docente di fronte ai saperi irrinunciabili*. Roma: Seam.
- Habermas, J. (2002). *Il futuro della natura umana*. Torino: Einaudi.
- Mazzetti, R. (1970). *Scoperta dell'infanzia e nuove prospettive dello sviluppo umano*. Salerno: Beta.
- Parmigiani, D. (2013). *L'aula scolastica, (come si insegna come si impara)*. Milano: F. Angeli.





Nuovi alunni significano una nuova scuola? Rispondono le insegnanti New students mean a new school? Meet the teachers

Francesca Coin

Università Ca' Foscari, Venezia
coin@ordinepsicologiveneto.it

ABSTRACT

Today our classes are composed of children of all nationalities, culture, education level and learning style. It is no longer possible to recognize a common and homogeneous input profile, but only a multitude of differences and special needs. Teachers have to cope with this increased heterogeneity, changing their teaching style and sometimes even their beliefs about teaching. Through some questions aimed at teachers of some primary schools in northern Italy, it was possible to understand how they live and react in face of this phenomenon. We attend a gradual neglect of the more traditional teaching models and a spontaneous propensity to seeking more inclusive teaching models.

Le nostre classi accolgono oggi bambini di ogni nazionalità, cultura, livello di preparazione e stile di apprendimento. Non è più possibile riconoscere un profilo di ingresso comune ed omogeneo, ma solo una moltitudine di differenze e bisogni particolari. Le insegnanti devono far fronte a questo aumento di disomogeneità modificando il proprio stile di didattica e talvolta anche le loro convinzioni riguardo all'insegnamento stesso. Attraverso alcune domande rivolte alle insegnanti di alcune scuole primarie del Nord Italia, è stato possibile comprendere come esse vivano e reagiscano di fronte a questo fenomeno. Si può infatti assistere ad un graduale abbandono dei modelli didattici più tradizionali e ad una propensione spontanea per la ricerca di modelli didattici maggiormente inclusivi.

KEYWORDS

Foreign students, Enactive teaching, Teachers, Classroom.
Alunni stranieri, Didattica enattiva, Insegnanti, Classe.

1. Il fenomeno

La presenza di alunni con cittadinanza non italiana nelle nostre scuole, è un fenomeno che ha assunto un rapido incremento negli ultimi anni: i dati raccolti dal MIUR riportavano un tasso dello 0,7% nell'a.s. 1996/97, che è cresciuto fino all'8,8% dell'a.s. 2012/13 (MIUR, 2014).

L'arrivo di questi bambini, insieme al riconoscimento delle altre categorie inserite sotto la denominazione "alunni con Bisogni Educativi Speciali" (BES), ha portato ad un notevole cambiamento della popolazione di allievi di fronte cui si trovano quotidianamente gli insegnanti. Essi differiscono tra loro, non solo per cultura di origine, ma soprattutto per conoscenze e abilità pregresse, rendendo le classi sempre più disomogenee ed il lavoro dell'insegnante ogni giorno più complesso. Già di fronte alle crescenti differenze dei profili degli alunni italiani, sempre più caratterizzati da differenti stili di apprendimento e da difficoltà di ogni genere – da quelle cognitive a quelle emotivo-relazionali – si era compreso che l'atteggiamento e l'azione didattica delle insegnanti dovessero subire una trasformazione. Ogni bambino presenta oggi esigenze educative diversificate, sino a rendere ciascuno un vero e proprio "caso particolare", non solamente coloro che provengono da culture straniere.

2. Le conseguenze

Ci si chiede dunque come le insegnanti affrontino tale cambiamento: con quali "armi" combattono la loro quotidiana battaglia con differenze e disomogeneità? Come si destreggiano tra nuove proposte didattiche e le sempre più pressanti e differenziate esigenze dei loro alunni?

Sono ipotizzabili due strade che gli insegnanti possono percorrere dinnanzi a questo nuovo contesto: un ritorno a modelli didattici più classici che, in quanto consolidati, trasmettono maggior sicurezza in un momento carico di incertezze, oppure l'interpretazione della diversità degli alunni come stimolo verso la ricerca di strategie innovative e nuove prospettive.

Partendo dal presupposto che ogni classe presenta dei tratti distintivi propri e richiede quindi strategie di insegnamento differenti, sono state individuate tre macro-aree che racchiudono i modelli didattici predominanti in Italia al momento: il modello di didattica trasmissiva (Bottero, 2007, 2013), il modello costruttivista (Varani, 2002; 2004) e il modello di didattica di matrice enattiva (Rossi, Prenna, Giannandrea, & Magnoler, 2013; Rossi, 2011).

Seguendo il trend dei corsi di aggiornamento attualmente più seguiti e la notevole diffusione dell'approccio costruttivista, che ha posto in evidenza i limiti del modello trasmissivo, si può ipotizzare che molti insegnanti, dopo aver riconosciuto la scarsa efficacia dei modelli trasmissivi, ideati per una categoria omogenea di alunni, abbiano intrapreso la seconda strada, quella diretta all'innovazione. Molti di loro hanno seguito corsi di formazione di stampo prettamente costruttivista, riconoscono e apprezzano i pregi dell'approccio e portano in aula attività e convinzioni personali che rispecchiano questo modello. Tuttavia, negli ultimi anni, alcuni di loro si stanno rendendo conto che l'attenzione per i processi individuali di ciascun alunno, tipica della didattica costruttivista, è applicabile solo in presenza di una classe tutto sommato equilibrata e che presenta solo qualche caso di eccezionalità, positiva o negativa che sia.

Di fronte a classi fortemente disomogenee come quelle di oggi, che presentano culture, conoscenze pregresse e livelli di abilità così diversi, gli insegnanti

sentono la necessità di passare ad un approccio maggiormente inclusivo, che consideri la diversità una ricchezza, piuttosto che un limite e che permetta a ciascuno di sviluppare le proprie competenze e partecipare alla costruzione condivisa di saperi, in armonia e cooperazione con la classe. Questi insegnanti mostrano spontaneamente, e il più delle volte inconsapevolmente, delle idee tipiche dell'approccio enattivo. Ritengono infatti, pur senza conoscere la teoria dell'enattivismo, che questa sia la strada per il superamento di confini linguistici e culturali, da cui possa sorgere una costruzione condivisa di saperi, nonché una visione globale ed unitaria del gruppo classe, in cui tutti, ambiente, insegnanti, alunni italiani e alunni stranieri, rivestono il medesimo fondamentale ruolo di fonte di possibilità di apprendimento e crescita.

3. La ricerca

Analizzare come la scuola, nella figura degli insegnanti, reagisca a questa nuova necessità, in particolare modo nell'ambito della scelta o dell'adattamento dei modelli didattici da applicare, è essenziale per avere una visione più chiara delle trasformazioni in atto.

Con questo proposito è stata condotta una ricerca preliminare che si propone di individuare a quale delle tre categorie citate appartengono i modelli didattici maggiormente utilizzati dagli insegnanti che lavorano con classi che includono alunni stranieri.

La realizzazione del progetto prevede la partecipazione di insegnanti e alunni delle classi 3°, 4° e 5° delle scuole primarie delle province di Venezia e Brescia. Le aree di interesse sono state selezionate in quanto Lombardia e Veneto sono le regioni italiane con il più elevato numero di alunni stranieri.

La scelta di focalizzare l'attenzione sulla scuola primaria è giustificata in quanto è il livello scolastico che ospita il maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana, che spesso non hanno avuto esperienze precedenti nel sistema scolastico italiano. Le classi del triennio sono invece state selezionate in merito a diversi aspetti correlati tra loro, quali: il livello cognitivo degli alunni, gli argomenti del programma scolastico e la possibilità dell'insegnante di impostare la lezione secondo una maggiore gamma di approcci differenti. Mediante un'intervista semi strutturata, a cui hanno volontariamente partecipato 34 insegnanti, sono state raccolte informazioni riguardo l'ambiente di apprendimento, gli strumenti e le metodologie che esse utilizzano in aula e alcune considerazioni personali riguardo ai principali costrutti della didattica, che risultano utili per identificare il modello didattico a cui esse fanno riferimento.

È stato possibile rispondere, in maniera diretta e riportando esempi, senza limiti per la lunghezza delle risposte. I metodi e gli strumenti di registrazione e trascrizione delle risposte hanno permesso di garantire il completo anonimato.

4. I risultati preliminari

Le risposte delle insegnanti sono state esaminate mediante l'analisi qualitativa del contenuto, in particolare attraverso la tecnica di analisi delle frequenze (Cipolla, 1998). Attraverso tale operazione è stato possibile definire a quale dei tre suddetti approcci facessero riferimento le risposte date e delineare il profilo di orientamento di ogni insegnante.

Dai dati raccolti emerge che la maggior parte delle insegnanti, il 67% di loro,

mostra una predisposizione verso il profilo costruttivista (Fig.1). Ciò, come già accennato, è probabilmente spiegabile grazie all'ampia diffusione attuale dei corsi di aggiornamento basati su questa impostazione teorica. Il 20% rivela un orientamento tipicamente enattivo, percentuale elevata, se si considera che nessuna di loro ha ammesso di avere conoscenze relative a questo approccio. Solamente il 9% ha riportato una concezione dichiaratamente trasmissiva, mentre nel caso di un'insegnante non è stato possibile identificare un profilo unitario, poiché ha riportato un numero equivalente di risposte riferibili a due approcci differenti.

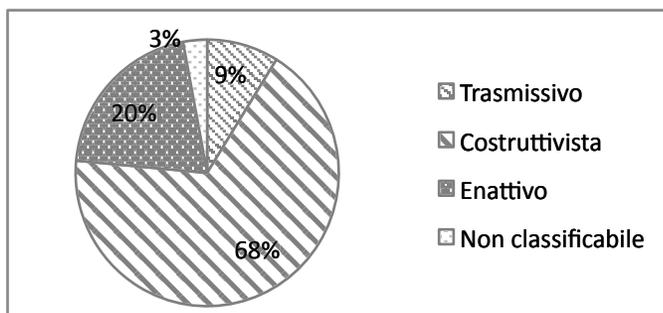


Figura 1 – Bottero, E. (2007)

La diffusione della propensione ad un approccio di matrice enattiva, appare ancora più evidente se si analizza la frequenza complessiva delle risposte (Fig.2): molte insegnanti, infatti, pur avendo dato in prevalenza risposte tipiche dell'approccio costruttivista, riportano anche molte affermazioni legate all'enattivismo: 55,5% delle risposte complessive è di matrice costruttivista, il 30,2% di matrice enattiva e il 10,4% di matrice trasmissiva. In particolare, risultano ottenere la maggioranza risposte tipiche dell'approccio enattivo le domande "Cosa significa insegnare?" e "Come considera la presenza di alunni di culture diverse nella sua classe?".

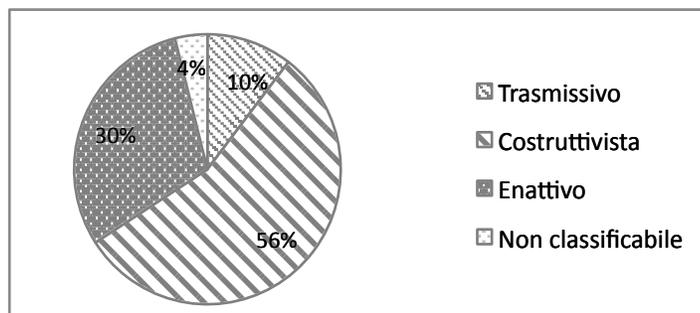


Figura 2 – Percentuale approccio risposte

Come esempi di risposte tipicamente enattive si possono riportare le seguenti affermazioni:

«Il compito dell'insegnante non è quello di istruire e dare solamente nozioni, ma è quello di creare le condizioni perché ci sia un apprendimento reciproco»

«L'insegnante apprende sempre dai bambini. Se è in grado di cambiare e di adattarsi alla situazione che ha davanti, all'umanità che ha davanti»

«Scrivo una scaletta ma molto spesso la cambio per ascoltare i bambini. Ho degli obiettivi chiari e un percorso in mente, ma molto spesso può prendere altre strade, l'importante è arrivare dove voglio arrivare»

«Di solito apprendono il mio metodo, il mio atteggiamento, i gesti e i movimenti»

Da questi dati preliminari si può osservare un'esordiente tendenza al cambiamento di paradigma: pochi insegnanti riportano risposte di approccio trasmissivo e, sebbene la maggior parte di loro si riconosca attualmente in un profilo di matrice costruttivista, le numerose risposte tipiche del modello enattivo fanno supporre che ci si trovi di fronte alla premessa di un ulteriore mutamento.

Un'altra informazione che emerge, osservando quando detto dalle insegnanti, è che non tutte le scelte, soprattutto quelle riguardanti gli ambienti, i materiali e le attività utilizzati, rispecchiano le loro personali predisposizioni. Molte di loro, infatti, nonostante la propensione ad approcci più moderni, utilizzano spazi, arredi e strumenti in maniera apparentemente tradizionale: la disposizione dei banchi in aula è tipicamente frontale alla lavagna e alla cattedra nel 74% delle aule e gli strumenti più frequentemente utilizzati sono quelli che comunemente si trovano a scuola, come quaderni, matite, penne, libri, lavagna. Tuttavia, la maggior parte delle insegnanti dichiara che tale scelta si basa su imposizioni esterne: riguardo agli ambienti, almeno 14 di loro lo hanno lamentato apertamente spazi insufficienti e rigide normative per la sicurezza antincendio e altrettante descrivono scarsa disponibilità di strumentazione informatica e insufficienza di ore in copresenza con i colleghi. Appena possono spostano i banchi, portano materiale da casa, informatico o di riciclo, costruiscono oggetti e cartelloni, sfruttano aule e corridoi, in modo da favorire la mobilità, la socializzazione e la cooperazione e organizzano insieme agli alunni esperienze di apprendimento più coinvolgenti e complete.

Le insegnanti risultano, abbastanza accurate nella programmazione delle attività da svolgere: seguono gli argomenti del programma e preparano di volta in volta materiali e attività per rendere la lezione sempre nuova e appassionante. Tuttavia nell'attuazione delle attività in aula il 97% di loro si ritiene molto elastica e disponibile a seguire eventuali proposte e feedback che provengono dagli alunni.

Tra le difficoltà incontrate con la classe più frequentemente riportate vi sono (Fig.3): la variabilità di livello cognitivo e di conoscenze pregresse di ciascun bambino, riportate dal 47% delle insegnanti e lo scarso rispetto delle regole comportamentali segnalato nel 38% delle classi. Emergono inoltre alcune difficoltà di interazione con i genitori avvisate dal 12% delle insegnanti. Un altro aspetto di notevole insoddisfazione delle docenti – riguarda ben il 56% di loro – è l'insoddisfazione nei confronti dell'azione valutativa, ritenuta troppo riduttiva espressa in voti numerici, poco utile comunicazione del feedback ai ragazzi e spesso mal interpretata dalle famiglie.

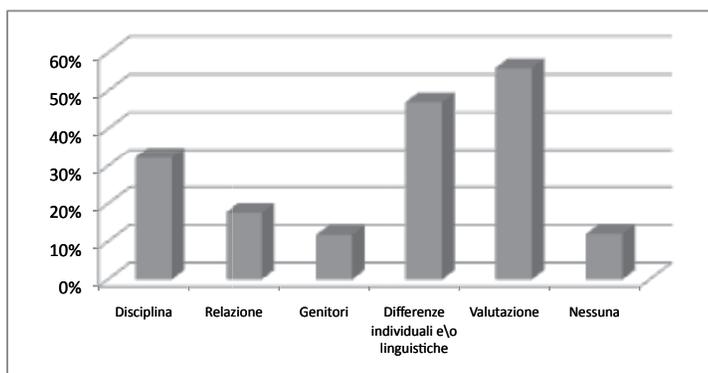


Figura 3 – Principali difficoltà incontrate

Per quanto riguarda opinioni e credenze personali delle insegnanti si evince che l'attività di insegnamento viene caricata di una forte valenza formativa: non è più vista come una mera trasmissione di contenuti bensì come un'esperienza che dovrebbe lasciare un segno indelebile nella vita del bambino, sia esso a livello emotivo o strategico. Il 60% delle insegnanti nel rispondere alla domanda "Cosa significa insegnare?" utilizza espressioni come "lasciare un segno", "formare", "crescere emotivamente" e ben il 44% riporta risposte interamente legate all'approccio enattivo. Apprendere, invece, significa diventare autonomi nel pensare, nel collegare informazioni, nell'approfondire argomenti, essere in grado di applicare conoscenze e strategie in contesti differenti da quello in cui vengono inizialmente presentati e nel saper comunicare agli altri quanto imparato. Tale pensiero tipico dell'approccio costruttivista è riportato dal 56% delle insegnanti. Tuttavia, le insegnanti ritengono che al momento i bambini godano di una scarsa autonomia iniziale e che per questo necessitino di una guida, di un sostegno che indichi loro la strada incoraggiandoli e spronandoli. Il 65% delle docenti paragonerebbe un alunno ad un pesco, bisognoso di cure continue, mentre il 35% ad una vite, che cresce da sola ma necessita di sostegni su cui svilupparsi. Nessuna di loro ha selezionato la metafora del melo, pianta autonoma che necessita solamente di un clima adatto. La funzione di guida e di sostegno corrisponde al ruolo dell'insegnante per il 44% di loro.

Le insegnanti ritengono di imparare principalmente dai propri errori (23,5%) e dal rapporto con gli alunni (62%), piuttosto che dai corsi di formazione (9%), chiedendosi continuamente cosa nella lezione abbia funzionato e cosa poteva essere migliorato. Una classe viene definita dal 44% come un insieme di individui che convivono e collaborano, ma la cui reciproca influenza non viene percepita in maniera costante, mentre il 32% ne descrive la coesione e il microclima che si viene a creare. Infine, la maggior parte insegnanti (67%) ritengono la presenza di bambini con culture diverse "una ricchezza", mentre il 29% come una sfida stimolante da affrontare.

Un riassunto globale delle risposte, suddivise per argomento e per approccio, è visibile nel grafico seguente (Fig.4):

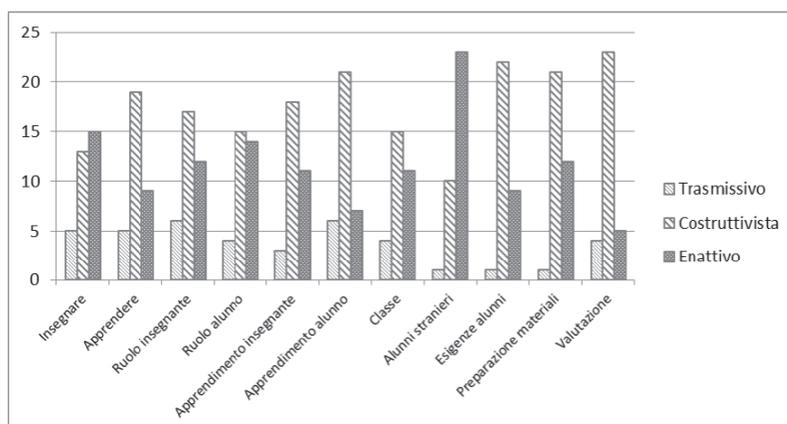


Figura 4 - Numero di risposte per approccio ai diversi argomenti

Figura 4 - Numero di risposte per approccio ai diversi argomenti

Conclusioni

Dalle risposte delle insegnanti si può quindi rilevare il riconoscimento delle difficoltà legate alla presenza di alunni con profili altamente disomogenei nella classe, ma anche una forte volontà di mettersi in gioco, di sperimentare nuove soluzioni per rendere le differenze individuali fonte di contributi e di ricchezza culturale. È evidente che la maggior parte delle insegnanti riconosca l'inappropriatezza del modello trasmissivo rispetto alla situazione attuale e che molte di loro siano alla ricerca di modelli maggiormente collettivisti ed inclusivi rispetto a quello costruttivista. Troppo spesso le insegnanti che cercano di costruire, insieme ai propri alunni, ambienti e progetti che inneggiano alla cooperazione, alla partecipazione, dove ognuno può mettere in campo le proprie conoscenze e abilità, senza sentirsi escluso o diverso, vengono frenate da normative, burocrazie, problemi logistici e mentalità di vecchio stampo. La diversità, affermano queste insegnanti, non è un problema, bensì una ricchezza. L'abilità sta nel sfruttarla a vantaggio della classe, piuttosto che a svantaggio degli alunni e un approccio inclusivo, che valorizza il contributo individuale di ciascun partecipante senza fare confronti, come ad esempio quello enattivo, potrebbe rivelarsi la via più semplice e spontanea per diffondere questa visione positiva della situazione.

Tra gli obiettivi futuri di questa ricerca ci si propone di analizzare le possibili influenze delle differenze tra modelli didattici portati in aula sullo sviluppo degli alunni.

Sarebbe interessante, inoltre, poter condurre degli studi longitudinali e trasversali. I primi riguardanti l'evoluzione di questo cambiamento di paradigma attualmente agli esordi: aumenterà il numero di insegnanti che scelgono di applicare l'approccio enattivo? Si tratta di un mutamento dall'evoluzione spontanea o può essere coadiuvato da appositi corsi di aggiornamento?

E trasversalmente: quali modelli didattici utilizzano le colleghe dei livelli scolastici superiori che accolgono gli alunni in uscita dal ciclo di studi primari? Quale percorso didattico affrontano questi bambini attraverso la loro carriera scolastica?

Riferimenti

- Bottero, E. (2007). *Il metodo di insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Bottero, E. (2013). Il metodo didattico in classe: una scelta ineludibile. Rielaborazione del testo *Problemi attuali dell'istruzione in contesto europeo. Costatazioni e prospettive*, relazione presentata al Convegno internazionale organizzato dal Colegiul National "Gheorghe Sincai" di Baia-Mare (Romania), aprile 2013. <http://www.enricobottero.com/insegnare/wp-content/uploads/2013/11/Metodi-di-insegnamento1.pdf>. [Ultima consultazione 8/4/2015].
- Cipolla, C. (1998). *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- MIUR. (2014). *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici*. Roma: Quaderni ISMU.
- Rossi, P. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P., Prenna, V., Giannandrea, L., & Magnoler, P. (2013). Enactivism and Didactics. Some Research Lines. *Education Sciences and Society*, 1(4), 40–57.
- Varani, A. (2002). Didattica costruttivista e Tecnologie dell'Informazione e della comunicazione: una sinergia potente, *Calls For Comments* Servizio dello SWIF – Sito Web Italiano per la Filosofia <http://lgxserve.ciseca.uniba.it/lei/biblioteca/cxc/public/v/varani1.pdf>. [Ultima consultazione 8/4/2015].
- Varani, A. (2004). La scuola tra didattica e formazione. *Dirigenti – Scuola*, 3.



Il docente: un professionista responsabile del processo di insegnamento-apprendimento, che garantisce uguaglianza di opportunità di accesso allo studio, riuscita scolastica e competenze elevate per la vita

The teacher: an expert responsible for the process of teaching and learning, that guarantees the right to equal opportunity to study, scholastic success and elevated proficiency for life

Raffaella Tore

Università degli Studi di Torino
raffaella.tore@unito.it

ABSTRACT

The European Union documents underlines the fact that education plays a vital role in the development of citizens who are aware of their rights and duties and is a force for economic growth.

Formal training, the base of knowledge and innovation, has a social responsibility to promote human development and the common good within the context at both national and global levels, therefore, the strength of the European educational systems resides in the provision of education and high quality research.

The central figure with in this context is the teacher. The person who is responsible for guaranteeing an adequate success in the teaching-learning process of the students who has a fundamental objective to assure equal opportunities for everyone to have the possibility to study and to succeed in their objective and putting into practice elevated expertise taking into account personal aptitude.

In a system of formal training which should be characterized by the inclusion of all individuals, evaluation should be used efficiently, as it is the only tool which can guarantee social equality.

I documenti dell'Unione Europea ci ricordano che l'istruzione svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo di cittadini consapevoli dei propri diritti e doveri e rappresenta una forza per la crescita economica.

La formazione formale, fonte di conoscenza ed innovazione, ha una responsabilità sociale nel promuovere lo sviluppo umano ed il bene comune sia all'interno dei contesti nazionali sia a livello mondiale pertanto la forza dei sistemi formativi europei risiede nell'offerta di istruzione e ricerca di alta qualità.

Figura cardine all'interno di questi contesti è il docente, principale responsabile per un'adeguata riuscita del processo di insegnamento-apprendimento dei discenti, che ha come compito fondamentale quello di garantire l'uguaglianza di opportunità di accesso allo studio, di riuscita scolastica e di implementare competenze elevate tenendo conto sempre delle attitudini personali.

In un sistema formativo che dovrebbe essere caratterizzato dall'inclusività, egli dovrebbe usare in maniera efficace la valutazione come garanzia per l'equità sociale.

KEYWORDS

Knowledge And Innovation, Teacher, Teaching-Learning Process, Student, Evaluation. Conoscenza E Innovazione, Docente, Processo Di Insegnamento-Apprendimento, Studente, Valutazione.

Introduzione

I sistemi di istruzione e formazione dell'Unione Europea e del nostro Paese si trovano dinanzi a sfide significative che potranno essere affrontate in maniera adeguata attraverso un costante miglioramento della qualità dell'istruzione-formazione.

Per questo motivo uno dei cinque obiettivi che l'UE è chiamata a raggiungere entro il 2020 è la riduzione dei tassi di abbandono scolastico precoce (sotto il 10%) pertanto nell'ambito della strategia Europa 2020 i leader dell'UE convengono di portare al 40% il numero dei 30-34enni che conseguiranno un diploma di istruzione superiore o una qualifica equivalente.

Le proiezioni per il mercato del lavoro europeo, infatti, indicano che circa il 35% dei posti richiederanno qualifiche universitarie.

In Italia, nella fascia di età 18-24enni, l'incidenza dei giovani in possesso della sola licenza media e non più in formazione è pari al 17,6% contro una media UE del 12,8% e la situazione non è più rosea nella graduatoria dei ventisette Paesi UE dove il nostro paese occupa ancora una posizione di ritardo, collocandosi nella quart'ultima posizione, subito dopo il Portogallo.

I documenti europei mettono in evidenza che, per una crescita sostenibile e solidale, è necessario incoraggiare le persone ad apprendere attraverso una formazione iniziale e permanente, per aggiornare le proprie competenze, per sostenere l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione in modo da implementare nuovi prodotti e servizi in grado di stimolare la crescita e l'occupazione nella società globalizzata¹.

Alla base del rilancio economico l'UE declina tre iniziative prioritarie per l'occupazione, gli affari sociali e l'integrazione.

La prima mira ad aumentare le opportunità di lavoro dei giovani, aiutando studenti e apprendisti ad acquisire un'esperienza professionale in altri paesi e migliorando la qualità e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione in Europa.

La seconda intende implementare un'agenda per l'occupazione in modo da fornire nuovo impulso alle riforme del mercato del lavoro, per aiutare le persone ad acquisire le competenze necessarie per le future professioni, creare nuovi posti di lavoro e rivedere il diritto del lavoro europeo.

La terza denominata "Piattaforma europea contro la povertà e l'emarginazione" intende stimolare a tutti i livelli gli sforzi per liberare almeno 20 milioni di persone dalla povertà e dall'emarginazione entro il 2020.

L'UE intende raggiungere questi obiettivi attraverso riforme che migliorino la flessibilità e la sicurezza del mercato del lavoro dotando le persone delle qualifiche necessarie per le professioni nel corso della vita.

In questo scenario la formazione e l'istruzione formale rappresentano il motore trainante per i cambiamenti in campo politico, economico e sociale: essi sono dipendenti gli uni dagli altri e legati ad un capitale umano- persona che deve saper gestire la complessità del vivere contemporaneo.

1 Si confronti il documento n. doc. prec.: 6084/14 educ 36 soc 76 ecofin 105, disponibile in http://ec.europa.eu/education/dashboard/tea/tea_en.htm; n. doc. prec.: 6084/14 educ 36 soc 76 ecofin 105

1. L'importanza di una figura docente come professionista nel cambiamento

È indispensabile una figura docente, attore principale del cambiamento, che opera dalla scuola dell'infanzia all'università, che ha in mano il futuro delle generazioni presenti e future, che non trascura la scelta di strategie adeguate per lo sviluppo di un sistema di formazione formale che dovrebbe costituirsi come comunità in apprendimento caratterizzata dall'inclusività.

Egli dovrebbe manipolare la didattica in maniera individualizzata/personalizzata per garantire l'acquisizione di abilità e competenze significative, sistematiche, stabili, di base e capitalizzabili per coinvolgere gli allievi sia sul piano cognitivo che su quello affettivo- motivazionale, per far sì che si strutturino dei veri e propri reticoli di conoscenze che consentano ad ognuno la possibilità di sistematizzare nuovi dati e nuove informazioni durature nel tempo (Domenici, 2002).

In questa maniera dimostra di essere un professionista, che ha capito come implementare la conoscenza, l'innovazione, che non trascura la responsabilità etica di creare pari opportunità di entrata nel mondo del lavoro e nella vita a prescindere dall'ambiente di provenienza dei propri studenti.

Nello stesso tempo egli si riconosce nell'organizzazione per la quale lavora come agente di cambiamento insieme ai colleghi e a tutti gli attori che vi partecipano perché si è messo in atto un sistema di qualità condiviso attraverso un processo di autovalutazione misurabile anche dall'esterno.

Oggi assistiamo a tanti rovesci della medaglia, denotati negativamente infatti spesso nei discorsi di luogo comune, tra esperti e professionisti, durante riunioni scolastiche, convegni, seminari che si occupano di problematiche legate alla formazione, l'accento ricade sul pregiudizio che racconta come non tutti i discenti siano all'altezza di un apprendimento riconosciuto come tale dalla formazione formale.

Permane, infatti, l'idea che la conoscenza è solo per alcuni e se ne privilegia l'aspetto teorico.

La visione tradizionale vuole dunque che il sapere sia localizzato, nello spazio e nel tempo, e che l'apprendimento sia una attività separata e separabile da altre come il lavorare.

Questa è tuttavia una visione restrittiva in quanto lavorare, apprendere e creare conoscenza non sono attività distinte nel loro accadere. Tant'è vero che anche la maggior parte del know how è sapere pratico, ma di una pratica sociale, condivisa, acquisita tramite processi sociali e non solo cognitivi, attraverso un movimento di azione, discussione e riflessione con gli altri su ciò che si sta facendo e sul perché lo si fa.

Esiste una conoscenza esperienziale e una formale, una conoscenza situata e una generale. La concettualizzazione è legata all'esperienza e la produzione di conoscenza è data da una relazione sociale con il mondo (Wenger, 2002).

Numerosi studi e ricerche evidenziano come il sistema scolastico italiano sia incapace di garantire ai suoi utenti- persone l'uguaglianza di opportunità di accesso ai diversi gradi della formazione formale (indagine ISFOL-Plus, condotta da ISFOL in due anni consecutivi, 2005 e 2006, indagine PISA 2006, dati ISFOL-PLUS 2008, rapporto ISTAT 2012) negando ai più la possibilità di affrontare la vita professionale e personale in maniera soddisfacente e competente.

I dati relativi all'indagine OCSE, sulle competenze degli adulti 2013, condotta nell'ambito del PIAAC (programma per la valutazione internazionale delle competenze degli adulti) nonché l'indagine PISA (Programme for International Student Assessment) 2012, sulle capacità dei quindicenni in lettura, matematica e scienze, mettono in evidenza che, tra la popolazione in età lavorativa dell'UE,

una persona su cinque possiede scarse competenze relativamente a lettura, scrittura e calcolo².

Questo fattore ne limita gravemente l'occupabilità e, nonostante alcuni progressi compiuti relativamente alle competenze di base, il numero di studenti con scarsi risultati in matematica rimane alto.

Un'interessante ricerca di Cecchi (2010) mette in evidenza come siano diversi i meccanismi che contribuiscono ad ostacolare la piena attuazione dell'accesso alle opportunità formative.

Nel documento è riportato come, da un lato, intervenga la diversa dotazione di risorse materiali che le famiglie sono in grado di offrire ai propri figli; dall'altro emerge la possibilità di interruzione del percorso scolastico a seguito di votazioni insufficienti e possibili bocciature, normalmente come esito di un'insufficiente valutazione in diverse discipline che è destinata a colpire gli studenti, a partire dalle loro origini sociali e rappresenta sicuramente il maggior ostacolo al conseguimento dei titoli di studio.

A questo si aggiunge la scelta di un indirizzo scolastico di scuola superiore di secondo grado differenziato per contenuti e per orientamento più o meno indirizzato alla prosecuzione universitaria.

Nella ricerca viene sottolineato che tale scelta è tanto correlata con i risultati scolastici quanto lo è con le origini sociali dello studente. Di conseguenza si possono individuare almeno tre canali (impatto delle risorse, possibilità di bocciatura e di abbandono, stratificazione degli indirizzi scolastici secondari) che possono confliggere con il principio dell'uguaglianza delle opportunità, in quanto gli esiti finali cambiano a causa di circostanze (quali l'ambiente familiare) che sono al di fuori della responsabilità individuale.

Se ci si interroga su quali politiche possano essere intraprese per contrastare questi risultati sembra che due possano essere le opzioni da prendere in considerazione.

La prima riguarda una scelta che favorisce la scolarizzazione secondaria al massimo grado, la seconda auspica l'allargamento del bacino potenziale di aspiranti all'istruzione universitaria.

Per capire quale strada intraprendere per uscire dall'impasse occorre riflettere in maniera critica sulla figura docente per riconoscere: se ci sono valori etici ai quali deve sottostare, se la professione è ancora necessaria, quale è il suo ruolo, quali competenze deve padroneggiare.

2. Il fine dell'educazione-formazione

Attraverso un ragionamento critico che riguarda il fine dell'educazione si può dire che rappresenta il raggiungimento di una maturazione del soggetto perciò non è utile pensare a un modello di società ad apprendimento diffuso per riempire teste vuote (Morin, 1999) ma è necessaria la progettazione di una società della conoscenza che pone l'accento sulla formazione permanente dell'uomo lungo l'intero corso della vita.

A questo proposito è utile capire che rapporto esiste tra formazione ed educazione.

2 Si confronti il documento n. doc. prec.: 6084/14 educ 36 soc 76 ecofin 105, disponibile in <http://ec.europa.eu/education>

Cambi (2003) definisce formazione il processo di crescita, sviluppo, orientamento personale, che fa del soggetto quello che è, col suo carattere, le sue vocazioni, i suoi obiettivi. È un processo che verte soprattutto sulle scelte interiori del soggetto, che riguarda la sua vita, che lo apre via, via al superamento della propria "materialità" (organica e fisica, sociale e storica) «in direzione della sua spiritualità che è sì coscienza di sé, anche, ma è, in particolare, sviluppo del sé nell'io, di una personalità arricchita da tutte le forme (o, almeno, da molte o da alcune) della vita spirituale, di cui è depositaria la cultura, di ieri e di oggi, e tutta quanta» (Cambi, Giosi, Mariani, & Sarsini, 2009, p. 36).

L'educazione è quel processo che permette di trasferire da una generazione all'altra il patrimonio di conoscenze di un popolo come cultura, valori, tradizioni, comportamenti e in tal senso si può affermare che sta alla base della stessa formazione, dal momento che senza educazione non vi può essere formazione.

Tuttavia, dato che l'educazione è qualcosa di sociale, che produce socializzazione, allora tra educazione e formazione vi è un rapporto dialettico: la prima tende a trasmettere e conformare, la seconda valorizza la singolarità, l'unicità, la diversità. Tra educazione e formazione vi è continuità dal momento che la formazione, per così dire, si innesta su un terreno preparato dall'educazione ma vi è anche discontinuità, dal momento che la formazione implica l'emergere di individui autonomi, in grado di esprimersi con originalità e creatività.

Da una parte l'educazione deve formare un cittadino consapevole dei propri diritti e doveri (Bertolini, 2003) dall'altra la formazione formale deve rappresentare il filo conduttore che favorisce il collegamento tra filiere formative e filiere produttive per la crescita del paese in rapporto al contesto storico di riferimento nazionale e globale (Tripoli, 2012).

Serena Sorrentino (2012) mette in evidenza come in Italia solo il 35% dei cittadini ha un adeguato patrimonio di competenze utili per l'inserimento nel mercato del lavoro.

Aggiunge che esiste una difficoltà di reperimento di risorse umane qualificate che dipende soprattutto da un non esatto orientamento dei percorsi formativi finora realizzati verso le reali esigenze del sistema produttivo.

Sottolinea che è decisivo, in questo contesto affiancare politiche di istruzione e di formazione che permettano di innalzare i livelli di conoscenza e le competenze tecnologiche dei lavoratori e delle imprese per rafforzare l'autonomia delle persone e renderle meno esposte al rischio di marginalizzazione nella società e nel mondo del lavoro.

Nello stesso tempo si favorirà la competitività del sistema sostenendo l'innovazione di processo e prodotto con competenze sempre più qualificate.

Il Rapporto CNEL 2013-2014 segnala che la crisi ha colpito drammaticamente i giovani e chiama in causa i contenuti della nostra offerta di formazione superiore, il rapporto tra università e sistema produttivo, l'incontro domanda /offerta di lavoro.

In ogni epoca è sempre nato un dibattito pedagogico a livello teorico e pratico sulle modalità di un processo formativo che potesse rispettare ed esaltare la potenzialità di ciascun soggetto ma anche che potesse facilitare la capacità di relazione con l'altro e lo sviluppo dell'innovazione.

Esiste la necessità di costruire un'offerta formativa adeguata per il singolo soggetto, considerando il clima culturale, etico e politico del proprio tempo ma anche la necessità del cambiamento per una società che in questo modo si adegua alla domanda culturale ed economica e rende più attuali le proprie riforme istituzionali e gli esiti della ricerca scientifica in ambito educativo e lavorativo.

3. Ruolo e competenze del docente

Il ruolo del docente a tutti i livelli della formazione formale (scuola e università), oggi è ancora indispensabile a patto che come professionista egli stesso si faccia carico di valori etici e responsabilità nei confronti degli individui- persone che usufruiscono della conoscenza da lui impartita.

Questo potrà avvenire se sarà riconosciuto come punto di riferimento per la formazione di un cittadino, consapevole dei propri diritti e doveri e che ha lo scopo di contribuire allo sviluppo di una società finalmente solidale.

Nel corso del XX° e ancora oggi nel XXI° secolo, prevale la logica riferita ad uno solo dei significati della parola educare e cioè nell'ottica di una istruzione intesa come trasmissione di nozioni teoriche o tecniche operative, specifiche di una disciplina, di un'arte, di un'attività immutabile nel tempo che contribuisce a non modificare lo stato dell'arte in tutti i settori della vita contemporanea.

L'insegnante è ancora troppo ancorato a questo concetto, e, spesso, si configura solo come riproduttore di una conoscenza che diventa repentinamente obsoleta.

Per educare l'uomo postmoderno è necessario partire da un diverso approccio verso la conoscenza quindi dobbiamo chiederci se esiste un nucleo essenziale di saperi che possa accomunare la specie umana, ed è a questa domanda che la formazione formale dovrebbe cercare di rispondere.

Oggi i saperi, le discipline hanno confini labili e si fondono tra loro (Bauman, 2002).

La cultura e i suoi artefatti (scrittura, opere d'arte, invenzioni scientifiche e tecnologiche) costituiscono gli elementi che mediano la nostra relazione con il mondo e contribuiscono alla nostra educazione e formazione.

Esiste un rapporto tra disciplinarietà e interdisciplinarietà, tra formazione specialistica e formazione trasversale. La descrizione analitica rende possibile una fotografia dell'oggetto studiato, quella sistemica rende visibili le variazioni dell'oggetto nel tempo in modo da adattare il proprio comportamento all'evoluzione dell'oggetto (Martini, 2013).

A questo proposito Moretti (2010) ci dice che, mentre la storia ufficiale della scienza è quella della disciplinarietà, la consuetudine della scuola è di presentare le discipline dal punto di vista

della loro storia ma che occorre costruire il curriculum inserendo potenti antidoti, che permettano di aprire le discipline, di incontrare ibridazioni, sconfinamenti e migrazioni interdisciplinari.

Sottolinea che in questa direzione occorre superare la iperspecializzazione o la frammentarietà, consentendo alle discipline di comunicare tra loro e di trovare dei punti di vista "meta", che consentano di osservare e rivisitare con sguardo nuovo temi e problemi oltre i modi tradizionali.

Anche se non esiste processo educativo che non tenda alla riproduzione dei ruoli adulti

e alla trasmissione dei valori culturali di un determinato ambiente di vita è possibile valorizzare l'istruzione nel significato di "Educere", nel senso di "tirar fuori, condurre, guidare qualcuno " per sostenerlo nel suo cammino.

In questa maniera il discente diventa soggetto del processo educativo è reale attore –protagonista nel processo di apprendimento.

È altresì indispensabile conoscere quali sono le tendenze verso cui sta andando il sistema produttivo italiano, europeo e mondiale: oggi non esiste più un mercato interno ed uno estero, siamo invece immersi in un mercato globale, questo a tutti i livelli e a tutte le dimensioni (Tripoli, 2012).

L'insegnante pertanto è portatore di molteplici compiti.

Alla luce dello studio di un interessante documento di Volpi (1975), riportato da Margiotta (2012) si evidenziano i modelli sui quali lo studioso ha riflettuto e che hanno segnato le varie fasi trasformative della professionalità docente.

Lo studioso sottolinea come nella società post industriale l'insegnante non abbia più l'autorità, derivata dal fatto di essere l'unico depositario della cultura, perché si affidano alla formazione scolastica compiti nuovi: si oscilla continuamente tra la richiesta di rinnovamento e le pressioni per la conservazione e l'insegnante vive un conflitto perenne.

Continua dicendo che venuto meno il concetto dell'azione educativa intesa come missione, si fa luce al suo posto l'idea di una *professionalità* docente in senso proprio e si incomincia a considerare l'insegnamento, a tutti gli effetti, una professione.

Aggiunge che secondo i sociologi dell'organizzazione, un'attività diventa una professione solo quando risponde ad una serie di requisiti precisi.

A questo proposito mette in evidenza il pensiero di Musgrave (1969) che evidenzia i requisiti necessari per attribuire o negare socialmente la qualifica della professionalità.

Essi sono:

1. la cultura professionale;
2. il controllo sull'accesso alla professione;
3. il codice della condotta professionale;
4. la libertà di esercitare la professione;
5. l'esistenza di organizzazioni professionali;
6. la statuizione delle condizioni di servizio;
7. il riconoscimento da parte dell'opinione pubblica.

Particolare è l'opinione riportata del Cesareo (Cesareo, 1978) che spiega come l'appartenenza all'organizzazione scolastica non esclude *a priori* l'esistenza di una qualificazione professionale dell'insegnante e che il docente è coinvolto in tutti quei conflitti tipici del professionista inserito in una organizzazione.

È opportuno tra questi punti riflettere criticamente sulla condotta professionale che il docente mette in atto nella sua pratica lavorativa e che ontologicamente dovrebbe derivare da un'etica della responsabilità.

Anche Cambi (2002) colloca, in primo piano, l'etica dell'insegnante perché svolge una funzione-chiave nella società moderna in quanto è formatore di competenze sociali definite e di soggetti responsabili (poiché tutti i cittadini "passano" dalla scuola) e perché lo stato, la famiglia delegano alla formazione formale e all'insegnante l'entrata nella vita sociale e nel mondo del lavoro (compito essenziale di ogni collettività organizzata) di tutti gli individui.

L'etica docente dovrebbe trovare lo strumento più adeguato per assicurare l'equità, nell'uso della valutazione.

Il processo valutativo non deve essere considerato uno strumento di verifica fiscale degli apprendimenti facendo ricadere sugli studenti la responsabilità del mancato raggiungimento degli obiettivi formativi, ma può e deve diventare la chiave fondamentale per raccogliere dati valutativi e informazioni in grado di dimostrare le difficoltà che essi incontrano nell'apprendere.

Deve dare conto dell'adeguatezza dell'offerta formativa alle caratteristiche di ognuno e del contesto come strumento di equità e regolazione delle decisioni, al fine di migliorare la qualità della formazione (Domenici, 2002).

4. Che cosa rappresenta la valutazione

La valutazione in tutte le sue accezioni, riferita all'apprendimento e ai processi organizzativi di un'istituzione è indispensabile per consolidare competenze, atteggiamenti e prassi professionali efficaci, per un miglioramento continuo del nostro sistema formativo.

Soffermandosi sulle informazioni fornite dalle azioni della valutazione formativa ci rendiamo conto che accompagnano la progettazione didattica in tutti i suoi momenti ex ante, in itinere e finale e sono utili per l'implementazione di livelli di apprendimento e di competenze sempre più elevati.

La valutazione formativa sostiene i docenti nella scelta degli obiettivi che rappresentano quell'elemento capace di modificare la mappa cognitiva e anche la sfera emotivo- relazionale dello studente e deve potersi descrivere in modo che la sua interpretazione e il riferimento alle conoscenze, alle abilità e competenze, cui essa rimanda, possano interpretarsi univocamente da parte di qualsiasi lettore (Domenici, 2002; Moretti 2006).

È molto importante che i docenti operino una disamina attenta degli obiettivi della progettazione didattica e li propongano nelle prove di valutazione attraverso una condivisione con gli studenti.

In questo modo il docente dirigerà il processo di insegnamento-apprendimento e, nello stesso tempo, lo studente imparerà come auto-orientarsi (Tore, 2013).

Se l'insegnante apprende buone pratiche di valutazione in funzione delle caratteristiche degli studenti, egli potrà sostenerli verso un cammino che da loro sarà riconosciuto poiché il fine ultimo è l'avvenire personale e professionale che ogni individuo, secondo le proprie inclinazioni, auto- orienterà.

La valutazione degli apprendimenti, pertanto, faciliterà la conoscenza di quel fenomeno complesso e articolato che chiamiamo processo di insegnamento-apprendimento e rappresenterà un metodo di indagine più scientifico per l'adeguamento del processo stesso (Domenici, 2002).

Il processo valutativo di tipo formativo potrà essere messo in atto tramite prove semistrutturate e non ma la misurazione dei dati, degli indicatori e delle variabili, non dovrà far perdere di vista le finalità che si devono perseguire: la promozione e la costruzione nei discenti di solide competenze.

La valutazione dell'efficacia dell'intervento didattico non può essere ricondotta solo al risultato finale ma deve essere lo specchio dei progressi compiuti dagli allievi.

L'attività scolastica, infatti, è considerata un processo che si svolge all'interno di un determinato contesto con il quale si relaziona attraverso scambi continui. Questo contesto agisce su variabili in entrata (input) e produce un prodotto (output).

È importante misurare il progresso puro, relativo all'incremento del rendimento di ogni singolo studente, depurato in base al background socio- culturale del quale fa parte (Giovannini, 2012) infatti l'ambiente di provenienza influisce sul rendimento scolastico dei discenti perciò se la valutazione coincidesse con la sola misura del profitto sarebbero giudicate sempre ottime organizzazioni per la formazione formale, quelle operanti in un ambiente più favorevole (Domenici, 2002).

È invece proprio la capacità del docente di adoperarla che può modificare il prodotto in uscita (Cajola, 2010; Domenici, 2006; Giovannini, 2012; Moretti, 2005).

La tabella 1, che riprende la tassonomia semplificata di Bloom (1984), ci mostra i descrittori da utilizzare per la scelta degli obiettivi, nella costruzione delle prove di valutazione delle diverse discipline, nella scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, per monitorare un'adeguata riuscita del processo di insegnamento-apprendimento.

Conoscenza del linguaggio specifico	Conoscenza concettuale	Abilità	Competenze
Conoscenza della terminologia, degli elementi e dei dettagli specifici della disciplina.	Conoscenza delle classificazioni e delle categorie; dei principi e delle generalizzazioni, delle teorie, dei modelli e delle strutture.	Utilizzo delle competenze e degli algoritmi specifici delle discipline e dei criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate per la risoluzione di problemi legati alle discipline.	Sapere come trasferire la conoscenza specifica nella pratica professionale e in altri contesti; sapere come valutare in maniera critica.

Tabella 1

Anche la didattica universitaria dovrebbe essere progettata e valutata in virtù dei risultati di apprendimento attesi tenendo conto delle caratteristiche individuali degli studenti pertanto il punto di forza, per un rinnovamento del processo di insegnamento-apprendimento, in questo settore della formazione formale, è rappresentato dalla valutazione degli apprendimenti.

Un elemento fondamentale è costituito dall'uso dei Descrittori di Dublino che definiscono quali sono i risultati dell'apprendimento comuni a tutti i laureati di un corso di studio e gli obiettivi che gli studenti dovrebbero dimostrare di aver raggiunto per poter conseguire il titolo corrispondente al corso frequentato³.

Un attento monitoraggio degli apprendimenti potrà permettere un minore abbandono degli studi contestualmente ad una costruzione di competenze elevate per la formazione dei lavoratori nella società della conoscenza.

Enorme importanza avranno anche gli esiti che ne scaturiranno perché da essi dipenderà la qualità dell'intero progetto formativo.

È molto importante, pertanto, valutare l'apprendimento per:

1. conoscere punti deboli e forti dei singoli studenti o di classi di studenti;
2. avere un bilancio consuntivo delle competenze acquisite da ciascun discente nell'ambito dell'insegnamento;
3. consolidare le scelte culturali e didattiche effettuate per poterle modificare e/o migliorarle laddove risulti necessario.

Nel processo di valutazione degli apprendimenti si considera il principio base del Processo di Bologna che, avviato dal 1999, rappresenta il quadro di riferimento europeo per l'armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore.

Il principio fondamentale risiede nella centralità del soggetto che apprende ed auspica che la progettazione dei corsi di studio sia stilata in virtù dei risultati di apprendimento attesi.

3 Il quadro teorico è disponibile in <http://www.quadrodeititoli.it/descrittore.aspx?IDL=1&descr=173>.

La cornice teorica mette in evidenza:

- la centralità del soggetto che apprende;
- i risultati di apprendimento attesi (essi descrivono quanto uno studente medio, in possesso di adeguata formazione iniziale, dovrebbe conoscere, comprendere ed essere in grado di fare al termine di un processo di apprendimento in termini di conoscenze, abilità e competenze) accompagnati da adeguati sistemi di valutazione;
- i tempi di apprendimento previsti ed il volume di lavoro espresso in crediti (essi quantificano il tempo di cui uno studente medio a tempo pieno avrà prevedibilmente bisogno per svolgere tutte le attività necessarie al raggiungimento dei risultati).

La progettazione degli obiettivi di apprendimento dei diversi insegnamenti deve svolgersi per livelli, dalla capacità di trattenere informazioni relative a fatti, nomi, definizioni, come primo scalino da superare, per arrivare allo sviluppo dell'autonomia di giudizio e alla capacità di apprendere. Essa è una vera e propria competenza che riguarda la capacità di saper trasferire una conoscenza specifica nella pratica professionale e ad altri contesti e saper valutare in maniera critica e/o adeguata.

Abilità comunicative (Communication skills)			
Conoscenze e capacità di comprensione (Knowledge and understanding)	Utilizzazione delle conoscenze e capacità di comprensione (Applying knowledge and understanding)	Capacità di trarre conclusioni, autonomia di giudizio (Making judgements)	Capacità di apprendere (Learning skill)
Conoscenza del linguaggio disciplinare.	Conoscenza concettuale conoscenza di classificazioni e categorie; conoscenza di principi e generalizzazioni; conoscenza di teorie, modelli e strutture.	Abilità algoritmi specifici della materia; - conoscenza dei criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate.	Conoscenza strategica: - saper trasferire una conoscenza specifica nella pratica professionale ed ad altri contesti; - saper effettuare applicazioni; - saper valutare in maniera critica e/o adeguata.

Tabella 2

La tabella 2 ci fornisce un esempio di come si potrebbero utilizzare i Descrittori di Dublino per la scelta degli obiettivi da valutare nei singoli insegnamenti.

L'ANVUR come Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, che sovrintende al sistema pubblico nazionale di valutazione della qualità delle università, si muove in tal senso producendo innovazione attraverso il sistema denominato AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento).

Tale sistema presuppone che ogni Ateneo si doti di un sistema di Assicurazione Interna della Qualità (AiQ) e fissi obiettivi e metodi per raggiungerla e monitorarla in modo autonomo, rimanendo nella logica dello sviluppo di indicatori confrontabili a livello nazionale ed europeo.

Nel sistema AVA⁴ la scheda SUA (Scheda Unica Annuale del Corso di Studi) mette in evidenza come si debbano scegliere dei metodi di accertamento dei risultati di apprendimento acquisiti, dagli studenti, per consentire la verifica degli stessi.

Le università italiane e in generale l'istruzione superiore hanno fatto propri i documenti elaborati dall'ENQA⁵ perché l'assicurazione della qualità è rilevantisima ai fini dell'interscambio dei lavoratori, tra i Paesi del processo di Bologna, in quanto richiede il riconoscimento dei titoli e la mobilità degli stessi in ogni Paese Europeo ma è ancora più importante perché favorisce la trasparenza nella descrizione dell'offerta formativa dei singoli sistemi di formazione formale (Galliani L., Zaggia C., A. Serbati, 2001).

L'incontro ministeriale di Bergen, nel 2005, ha approvato il *Framework for the Qualifications of the European Higher Education Area* (EHEA) che corrisponde a delle linee guida generali, all'interno delle quali ogni singolo stato deve collocare il proprio quadro di riferimento nazionale dei titoli di istruzione superiore.

Queste tematiche, nel nostro paese, sono rafforzate dal Decreto Legislativo del 16 gennaio 2013, n. 13, che definisce le norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze.

Conclusioni

Il docente che opera come professionista nel processo di insegnamento-apprendimento, a tutti i livelli della formazione formale, è fondamentale.

Si deve sottolineare che l'avvento della globalizzazione comporta un'inevitabile riconfigurazione dei rapporti tra sistema produttivo e sistemi formativi pertanto la conoscenza diventa oggetto e merce di scambio ma anche strumento per agire attivamente, per adeguarsi ai cambiamenti repentini della nostra epoca e far fronte alla crisi in tutti i settori lavorativi.

All'interno dello scenario odierno i percorsi lavorativi degli individui sono più frammentati e non più lineari: si entra in un lavoro, si è poi costretti ad uscirne, a rientrare in formazione per aggiornarsi o per trovare una nuova professione; in tutti i settori si studia e si lavora contemporaneamente per migliorare la pratica professionale affinché essa risponda sempre meglio alle circostanze contingenti.

I momenti di scelta diventano continui, distribuiti per tutto l'arco della vita e non più concentrati in un particolare stadio della vita giovanile.

Il docente, attraverso un'azione orientativa-valutativa che si completa attraverso un'opera pedagogico-educativa, nel pieno rispetto della personalità individuale, e sulla base di componenti biologiche, psicologiche, sociali e spirituali, del soggetto stesso, gli offre, nel tempo, la possibilità di determinarsi liberamente nel senso del suo più vero inserimento vitale nel mondo.

4 Il quadro teorico è disponibile in http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=118&lang=it.

5 I documenti sono disponibili in http://www.bdp.it/lucas/lookmyweb/templates/up_files///Processo_Bologna/Doc%.

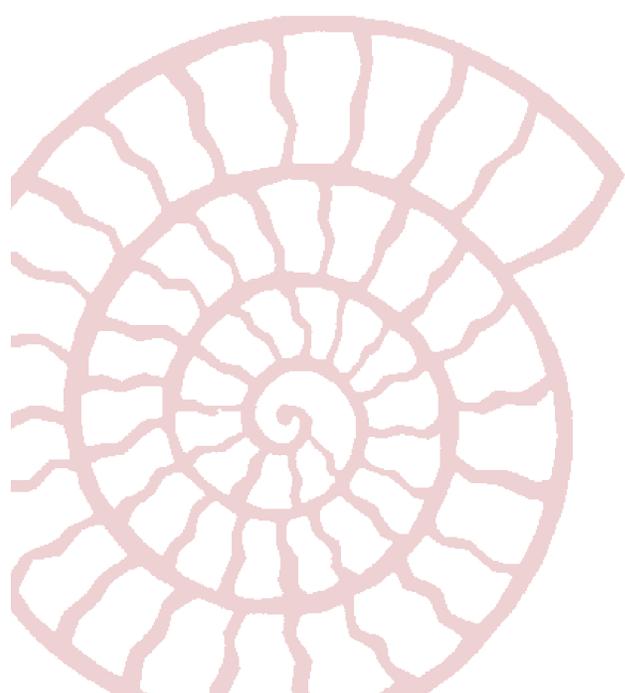
Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata. Come cambia la nostra Esperienza*. Bologna: Il Mulino.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cambi, F., Giosi, M., Mariani, A., Sarsini, D. (2009). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Cambi, F., Beccegato, L. S. (a cura di) (2004). *Modelli di Formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*. Torino: UTET.
- Cecchi, D. (2010). *Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana*. Università di Milano. Disponibile in <http://cecchi.economia.unimi.it/pdf/61.pdf>. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Cesareo, V. (1978). *Insegnanti, scuola e società*. Milano: Vita e Pensiero.
- Consiglio dell'Unione Europea (2013). *Progetto di conclusioni del Consiglio sulla dimensione globale dell'istruzione superiore europea*, 14460/13 EDUC 379 SOC 784 RECH 443 JEUN89 RELEX 894. Disponibile in http://europa.eu/index_it.htm. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Consiglio dell'Unione Europea (2014). *Progetto di conclusioni del Consiglio su un'efficace formazione degli insegnanti* 8096/14 EDUC 101 SOC 213. Disponibile in http://europa.eu/index_it.htm. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Consiglio dell'Unione Europea (2014). *Progetto di conclusioni del Consiglio sulla garanzia della qualità a sostegno dell'istruzione e della formazione* 9125/14 EDUC 130 SOC306. Disponibile in http://europa.eu/index_it.htm. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Consiglio dell'Unione Europea (2014). *Progetto di conclusioni del Consiglio su un'istruzione e una formazione efficienti e innovative per investire nelle competenze sostegno al semestre europeo 2014*, 6084/14 EDUC 36 SOC 76 ECOFIN 105. Disponibile in http://europa.eu/index_it.htm. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Consiglio dell'Unione Europea (2014). *Progetto di conclusioni del Consiglio relative ad una leadership efficace nel campo dell'istruzione*, 6084/14 EDUC 36 SOC 76 ECOFIN 105. Disponibile in http://europa.eu/index_it.htm. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Domenici, G. (2002). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.
- Domenici, G. (2006). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici, G. (a cura di) (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: UTET.
- Fondazione CRUI (2014). *Insegnare discipline. Apprendere per lavorare, nei contesti Universitari. L'esperienza cagliaritana e il modello di qualità pedagogica*. Roma: CRUI. Disponibile in www.fondazionecrui.it/pubblicazioni/Documents/MDUQP.pdf. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Galliani, L., (A cura di) (2003). *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Galliani, L., Zaggia C., A. Serbati A. (A cura di) (2001). *Apprendere e valutare competenze all'università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giovannini, M. L. (2012). Valore aggiunto ed efficacia delle scuole. Il miglioramento delle pratiche formative. *Rivista dell'Istruzione*, 1.
- Giovannini, M. L., Boni M. (2010). *Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria*. ECPS journal-I/<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- Leone A., Moretti, G. (2010). *Formazione degli insegnanti e competenze disciplinari. Il contributo della valutazione*. Cagliari: CUEC.
- Lucisano, P., Salerni A. (2004). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Martini, B. (2013). *Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*. Milano. Franco Angeli.
- Moretti, G. (1993). *Il Piacere della Lettura- Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*. Anicia. Roma.
- Moretti, G. (a cura di) (2003). *Pratiche di Qualità e Ricerca- Azione. Costruire la scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.

- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musgrave, P. W. (1969). *La sociologia dell'educazione*. Roma: Armando.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Sorrentino, S. (2012). L'integrazione fra le politiche di istruzione, formazione, lavoro e le politiche per lo sviluppo economico. *Formazione Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione. Collegare filiere formative e filiere produttive per la crescita del Paese*. 2a Conferenza dei Servizi ITS, per l'integrazione degli interventi lavoro.
- Stefani, E. (2006). *Qualità nell'università*. Milano: Franco Angeli.
- Tore, R. (2013). *Formazione di qualità, credibile utopia. Compendio per la scuola e l'Università, nella società complessa, anche sui disturbi specifici dell'apprendimento*. Sassari: Edes.
- Tripoli, G. (2012). La mappa delle filiere produttive. *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione. Collegare filiere formative e filiere produttive per la crescita del Paese*. 2a Conferenza dei Servizi ITS, per l'integrazione degli interventi.
- Volpi, C. (2012). Trasformazione della professionalità docente: modelli e problemi. In MARGIOTTA, U. (a cura di), *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico *La formazione degli insegnanti: Prospettive di Ricerca. Traguado 2020*. X(1), 2012, 231-247. Lecce, Pensa MultiMedia.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, London.

Sitografia

- www.ANVUR.it. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.buinesseurope.eu. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.coe.int/it/. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.cru.it. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.EHEA.info. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.ei-ie.org. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.ENQA.eu. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.EUA.be. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.EURASHE.eu. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.lastrategiadilibsonalazio.it. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.processodibologna.it/. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.quadrodeitoli.it. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].
- www.unesco.it. [Ultima consultazione 14 Aprile 2015].



Ripensare l'Innovazione
Rethinking the Innovation





Formare all'inclusione: una valutazione dell'utilizzo della videoanalisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno

Inclusive education training: evaluating video-analysis as a reflective tool for pre-service support teachers

Fabio Dovigo

Università degli Studi di Bergamo
dovigo@unibg.it

ABSTRACT

The role of support teachers is currently facing a major innovation process due to the shift from integration to inclusion in educational contexts. Within this process, developing pre-service support teachers' abilities and skills through effective training courses is paramount. Research on this topic emphasizes the significance of beliefs and attitudes of pre-service support teachers towards inclusive education as key factors in the management of their future educational practices. Pre-service support teachers tend to agree with the principles of inclusive education, but are rather skeptical about the implementation of such a principles into real educational practices. Besides verifying the correctness of such a picture, the paper highlights how the video analysis of simulated lessons on inclusive subjects performed by pre-service support teachers can promote a positive change in trainees' beliefs and attitudes, as it especially enables the development of a reflective stance more open to the implementation of inclusive principles in everyday educational practices.

La figura dell'insegnante di sostegno si trova oggi a confrontarsi con un profondo processo di rinnovamento legato in particolare al passaggio dalla nozione di integrazione a quella di inclusione. All'interno di tale processo gioca un ruolo determinante la formazione dei futuri insegnanti attraverso corsi di specializzazione al sostegno. Le indagini sull'argomento evidenziano come le convinzioni e gli atteggiamenti degli specializzandi nei confronti dell'educazione inclusiva abbiano un peso determinante nell'orientare la loro successiva azione in quanto docenti. In particolare è emerso che gli specializzandi tendono generalmente a essere d'accordo rispetto ai principi dell'educazione inclusiva, ma sono invece assai meno convinti per ciò che riguarda la loro traducibilità nella pratica didattica. Oltre a verificare la correttezza di tale quadro, la presente ricerca mette in luce come la videoanalisi di simulazioni di lezioni a sfondo inclusivo realizzate da alcuni corsisti può contribuire a un cambiamento positivo delle convinzioni degli specializzandi, in particolare attraverso l'acquisizione di un atteggiamento riflessivo più favorevole alla traduzione dei principi dell'inclusione all'interno della propria didattica quotidiana.

KEYWORDS

Inclusion, Support Teachers, Video-Analysis, Attitudes, Beliefs, Reflexivity. Inclusione, Insegnanti di Sostegno, Videoanalisi, Atteggiamenti, Convinzioni, Riflessività.

1. Lo sfondo della ricerca

Nel corso degli ultimi anni abbiamo assistito nel nostro Paese a una trasformazione significativa della figura dell'insegnante di sostegno, in particolare per quanto riguarda le competenze professionali coinvolte nell'attività di supporto agli alunni. Il passaggio da una concezione tradizionale del sostegno basata sull'integrazione degli studenti con disabilità a una prospettiva inclusiva che vede potenzialmente tutti gli alunni come destinatari di possibili interventi di supporto ha reso necessaria infatti una revisione profonda del ruolo e della funzione educativa dell'insegnante di sostegno, dando così avvio a un processo di rivalutazione di tale figura rispetto alla posizione ancillare che a scuola viene spesso tacitamente attribuita a coloro che si occupano dei "meno dotati". In questo percorso evolutivo si è inserito, a livello nazionale, la realizzazione dei corsi di specializzazione per le attività di sostegno, riattivati dopo un'interruzione di una decina di anni rispetto alle ultime iniziative indirizzate ai partecipanti delle SIS. I corsi hanno dunque rappresentato in questo senso un primo importante banco di prova rispetto alla definizione dell'insegnante "inclusivo" e alla progettazione di attività formative adeguate al nuovo ruolo che si sta attualmente profilando. Il tema della formazione dei docenti secondo un'ottica inclusiva è peraltro da tempo al centro, in Italia e all'estero, di un ampio dibattito volto a mettere in luce i fattori cruciali in grado di assicurare la preparazione ottimale dei docenti che si specializzano nel sostegno (Agenzia Europea, 2012; Allan, 2011; Avramidis et al., 2000; Canevaro et al., 2011; Florian, 2013; Forlin, 2012; Ianes, 2014). In particolare, da più parti è stato sottolineato che nell'orientamento rispetto alla loro attività come docenti le convinzioni e gli atteggiamenti che i futuri insegnanti hanno nei confronti delle tematiche dell'inclusione risultano avere un peso non meno rilevante delle conoscenze e delle abilità che essi acquisiscono attraverso le attività di formazione a loro rivolte (Hemmings, Woodcock, S. (2011; Killoran, Woronko, Zaretsky, 2014; Lambe, Bones, 2006; Sze, 2009; Taylor, Ringlaben, 2012). Ad esempio molti specializzandi, come hanno evidenziato Sharma, Forlin e Loreman (2008), ritengono che l'inclusione non possa applicarsi ad alunni con gravi disabilità; analogamente, coloro che frequentano i corsi per la scuola d'infanzia e primaria risultano generalmente più disponibili a sviluppare attività inclusive rispetto ai colleghi delle scuole secondarie. Gli atteggiamenti non solo giocano un ruolo fondamentale rispetto alle attese dei docenti nei confronti della loro attività futura, ma spesso risultano poco permeabili o modificabili da parte della tradizionale attività di formazione, e rimangono dunque "incapsulati" (Engström, 1995; Lambe, Bones, 2006). Ai fini di una comprensione più adeguata di tale fenomeno, recentemente sono state sviluppate una serie di interessanti indagini riguardo all'uso del video quale strumento di formazione che rende possibile agli aspiranti insegnanti di svolgere un'analisi approfondita rispetto al modo in cui impostano la loro attività in classe, consentendo loro di sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie competenze professionali (Santagata, Angelici 2010; Sherin, van Es, 2009; Stockero 2008; van Es, 2010). Tali ricerche mostrano, tra l'altro, che dare ai futuri insegnanti la possibilità di analizzare dei video in cui alcuni di essi sono stati ripresi mentre simulano una lezione permette loro di elaborare una riflessione particolarmente significativa ai fini dell'acquisizione di un orientamento riflessivo rispetto al proprio approccio alla didattica all'interno delle classi (Blomberg et al., 2013a, 2013b; Koc, 2011; Seidel et al., 2013; Wang, 2103).

A partire da tale scenario teorico la presente ricerca ha pertanto inteso indagare:

- quali sono gli atteggiamenti dei futuri docenti rispetto all'educazione inclusiva, in particolare andando a verificare se tali atteggiamenti sono variati tra l'inizio e la fine del corso di specializzazione;
- se l'analisi di video in cui alcuni specializzandi simulano attività didattiche a sfondo inclusivo consente ai corsisti di sviluppare una maggiore riflessività rispetto al proprio approccio a questo tipo di didattica;
- in che misura tale analisi è in grado di produrre a sua volta un effetto di positivo "scongelamento" degli atteggiamenti e convinzioni riguardanti l'attuabilità effettiva degli interventi di educazione inclusiva a scuola.

2. Metodologia

La ricerca è stata realizzata nell'ambito del corso di specializzazione per le attività di sostegno svoltosi presso l'Università di Bergamo nel 2014, e ha interessato gli specializzandi per la scuola d'infanzia (n=55), primaria (n=49), secondaria di primo (n=32) e secondo grado (n=79), per un totale di 215 partecipanti.

Per sondare gli atteggiamenti e le convinzioni dei corsisti nei riguardi dell'educazione inclusiva è stato utilizzato il questionario sviluppato a tale scopo da Beacham e Rouse in funzione dell'*Inclusive Practice Project* condotto presso l'Università of Aberdeen (Beacham, Rouse, 2012). Il questionario è stato tradotto e validato in fase di pre-test con un gruppo di insegnanti di sostegno già in servizio nei diversi ordini di scuola, al fine di verificarne la piena comprensibilità. Un item (f) è stato lievemente modificato per adattarlo al contesto italiano, in cui gli alunni con difficoltà non vengono inviati in classi speciali, ma sono frequentemente portati fuori dalla propria classe per svolgere le attività di sostegno. Inoltre è stata inserita una parte qualitativa aggiungendo la possibilità di inserire un commento scritto al termine della compilazione. Il questionario è stato quindi somministrato agli specializzandi nella fase iniziale del corso.

All'interno del corso erano previste due diverse fasi di lavoro inerenti l'educazione inclusiva: nella prima è stata svolta un'attività comune ai corsisti di tutti gli ordini di scuola e intesa a fornire un'introduzione rispetto alle tematiche fondamentali dell'inclusione, mentre nella fase successiva il tema specifico della didattica inclusiva è stato approfondito in modo separato dal gruppo di specializzandi della scuola d'infanzia/primaria e quello della scuola secondaria (primo e secondo grado). In particolare con quest'ultimo gruppo i ricercatori hanno realizzato una serie di otto incontri in cui alcuni specializzandi venivano ripresi mentre simulavano a turno la conduzione di attività didattiche a sfondo inclusivo all'interno di una classe e, successivamente, il video della lezione veniva analizzato e commentato insieme a tutti i corsisti. Le osservazioni e considerazioni emerse sono state trascritte attraverso il software di videoanalisi ELAN® (Brugman, Russel, 2004; Wittenburg et al., 2006).

A conclusione del corso, il questionario è stato quindi nuovamente sottoposto a tutti gli specializzandi, così da verificare possibili modifiche rispetto alle risposte iniziali in merito agli atteggiamenti e alle convinzioni dei corsisti rispetto la tema dell'educazione inclusiva. I risultati dei questionari sono stati analizzati attraverso l'uso del test Mann-Whitney, mettendo a confronto sia i dati del primo e del secondo questionario, che le variabili interne ai vari gruppi nei due questionari (età, genere, ordine di scuola, partecipazione o meno all'attività di videoanalisi).

3. Risultati

3.1. Il questionario iniziale

Dal punto di vista demografico (tabella 1), i partecipanti al corso erano per la maggior parte di genere femminile, con una presenza maschile concentrata quasi esclusivamente nella scuola secondaria di II grado. La larga maggioranza dei corsisti (oltre il 70%) era nella fascia d'età dei trent'anni. Sul piano numerico, il gruppo aggregato dell'infanzia e primaria e quello delle scuole secondarie erano pressoché equivalenti, sebbene gli specializzandi del sottogruppo del II grado fossero più del doppio rispetto a quelli del I grado. Oltre l'80% degli specializzandi ha dichiarato di aver deciso di diventare insegnante prima dei 25 anni, un dato che sembra indicare una preferenza per l'insegnamento come scelta elettiva e non come "ripiego" rispetto ad altre opzioni professionali. Il restante 20% era concentrato in particolare tra i corsisti della scuola d'infanzia e quelli della secondaria di II grado. Solo uno specializzando infine ha dichiarato di avere una disabilità certificata, mentre ben otto (un numero significativo considerato che si trattava di un corso per il sostegno) hanno affermato di avere una difficoltà di apprendimento.

La tabella 2 mostra le risposte alle affermazioni contenute nel questionario. Come si può notare, vi è un grado di adesione molto ampio, comune a tutti gli ordini di scuola, rispetto alle affermazioni che riguardano l'educazione inclusiva intesa come diritto degli alunni (*items* a, b, g, l, m, o). Meno uniformi appaiono i punti di vista rispetto alle asserzioni concernenti la traduzione di tali principi nella pratica scolastica, in particolare riguardo alla valutazione degli alunni (c), il ruolo del genere (d), la formazione dei gruppi (e), la motivazione degli alunni (j), le origini delle difficoltà da essi incontrate (k), e il tempo che occorre dedicare agli alunni in difficoltà (n). Se escludiamo la questione sul genere – i cui risultati potrebbero essere stati influenzati dalla forte presenza maschile all'interno del gruppo del II grado – per quanto attiene gli altri *items* emerge in particolare come molti insegnanti si mostrino scarsamente propensi all'adozione di un approccio inclusivo nella didattica quotidiana: ad esempio ritengono che sia opportuno lavorare per gruppi omogenei, che l'alunno con difficoltà abbia migliori opportunità di imparare al di fuori della classe, oppure che il tempo da dedicare agli alunni "difficili" sia eccessivo rispetto al lavoro previsto per una lezione. Questo atteggiamento risulta più marcato nel gruppo degli specializzandi della scuola superiore rispetto a quelli dell'infanzia/primaria, come evidenzia il test Mann-Whitney ($U = 4812.5$, $P = 0.005$). Inoltre, nei corsisti maschi la distanza tra le affermazioni di principio sull'inclusione e le convinzioni rispetto alla loro effettiva realizzazione nella pratica appare più netta rispetto a quella mostrata dalla componente femminile del corso ($U = 3622.5$, $P = 0.025$).

3.2. La videoanalisi

Successivamente al primo questionario e allo svolgimento del corso d'introduzione all'educazione inclusiva con tutti gli specializzandi, i corsisti delle scuole superiori di I e II grado hanno approfondito il tema della didattica inclusiva attraverso delle simulazioni di lezioni preparate da alcuni dei partecipanti e videoregistrate. Le simulazioni prevedevano la realizzazione sia di lezioni frontali rivolte al gruppo classe (che potevano comprendere anche brevi esercitazioni in piccolo gruppo), sia di attività di recupero rivolte al sostegno di alunni che

evidenziavano lacune o difficoltà rispetto all'apprendimento (svolte sia con interventi di gruppo che individuali).

I video sono stati successivamente analizzati insieme agli specializzandi al fine di mettere in luce gli elementi positivi sviluppati nel corso della simulazione, specialmente riguardo agli interventi volti a facilitare la partecipazione e la comprensione da parte degli alunni in difficoltà. Al tempo stesso sono state identificate le eventuali criticità emerse durante lo svolgimento delle simulazioni rispetto alla loro efficacia sul piano didattico. L'analisi, anche attraverso l'uso di Elan[®], ha reso possibile evidenziare alcuni passaggi specifici che caratterizzano l'organizzazione dell'insegnamento/apprendimento secondo un approccio inclusivo (immagine 1). Tali passaggi sono stati successivamente codificati insieme ai corsisti sotto forma di *do's & don'ts* della didattica inclusiva (tabella 3). In particolare sono stati segnalati:

- il ritmo e la varietà di proposte attraverso cui viene organizzata l'interazione con la classe, i gruppi e i singoli alunni (vs. una gestione troppo lineare e monocorde della lezione);
- il governo oculato del tempo a disposizione, così da rendere possibile l'alternanza di attività di spiegazione, approfondimento, verifica e sostegno (vs. uno sbilanciamento abituale della lezione su una sola di tali funzioni);
- la promozione dell'attività di supporto cooperativo tra alunni con competenze e livelli diversi (vs. la formazione di gruppi di livello simile);
- l'abilità nel fornire esempi accessibili e stimolanti per coinvolgere i diversi alunni (vs. la propensione a offrire esempi troppo astratti o ripetitivi);
- l'importanza di articolare insieme all'alunno i suoi percorsi logici attraverso il ragionamento congiunto (vs. la tendenza ad assumere precocemente che abbia dei deficit cognitivi);
- la necessità di premiare le singole – per quanto piccole – acquisizioni (vs. l'orientamento a focalizzarsi su ciò che ancora manca rispetto a una prestazione ottimale);
- l'introduzione di quesiti che consentano un'esplorazione di problemi aperti e realmente sfidanti per gli alunni (vs. la proposta di questioni poco stimolanti o chiuse a priori);
- l'uso di domande del tipo IRF (*Initiation/Response/Follow-up*) atte a stimolare la discussione e il pensiero divergente (vs. domande del tipo IRE (*Initiation/Response/Evaluation*) che tendono a rafforzare il pensiero convergente);
- la capacità di utilizzare la valutazione autentica e di valorizzare l'errore come spunto per approfondire la riflessione (vs. la tendenza a formulare giudizi e penalizzare l'errore).

È importante in ogni caso notare come lo scopo dichiarato della videoanalisi non fosse la produzione di una sorta di prontuario della didattica inclusiva, quanto lo sviluppo da parte degli specializzandi di un'attitudine riflessiva nei confronti dell'organizzazione della propria didattica, attraverso cui elaborare un bilancio personale rispetto al proprio stile di conduzione delle lezioni, in particolare per quanto riguarda i punti di forza e di debolezza posseduti da ciascuno e le possibili aree di miglioramento e consolidamento professionale (Baecher, Connor, 2010; Miller, Zhou, 2007).

3.3. Il questionario conclusivo

Al termine del lavoro di videoanalisi condotto con gli specializzandi delle scuole superiori, abbiamo somministrato nuovamente a tutti i corsisti il questionario che era stato già proposto all'inizio del percorso di formazione.

I dati raccolti (tabella 4) evidenziano che i risultati relativi all'area delle affermazioni di principio rispetto al diritto all'educazione inclusiva (*items* a, b, g, l, m, o) si mantengono sostanzialmente invariati in tutti gli ordini di scuola. Viceversa, alcuni degli *items* riguardanti la possibilità di sviluppare l'approccio inclusivo sul piano della didattica mostrano delle variazioni significative. In particolare:

- *l'item* c ("È possibile valutare le potenzialità degli alunni") a confronto con il questionario iniziale registra un aumento di coloro che non sono d'accordo o sono in dubbio rispetto a tale affermazione, evidenziando in tal modo come la dimensione della valutazione si sia positivamente problematizzata durante la frequenza del corso. È utile riportare a tale proposito il commento scritto da un corsista riguardo al punto in esame: «Non tutte le potenzialità possono essere "valutate", alcune vanno "esplorate", "scoperte", ma ciò è possibile solo se gli insegnanti si relazionano all'allievo senza avere dei pregiudizi, lasciando spazio alla "liminarietà" dell'allievo e offrendo situazioni reali in cui il discente, trovandosi di fronte a un problema, cerchi le strategie migliori per risolverlo». Il maggiore scostamento rispetto al primo questionario ha avuto luogo tra gli specializzandi della scuola secondaria, che inizialmente risultavano avere un atteggiamento molto più aproblematico nei confronti della valutazione (molti di essi nel primo questionario avevano chiosato a margine *l'item* aggiungendo "dare un voto");
- *l'atteggiamento* rispetto al lavoro per gruppi di livello (*item* e, "A scuola i gruppi vanno formati sulla base delle capacità analoghe degli alunni") è rimasto invariato per gli insegnanti d'infanzia/primaria le cui preferenze denotano la presenza di punti di vista diversi rispetto all'argomento. Vi è comunque una certa propensione per i gruppi multilivello, che a un'analisi successiva è risultata riflettere le convinzioni degli specializzandi della scuola d'infanzia più che quelli della primaria ($U = 5364.5$, $P = 0.025$). Viceversa nel gruppo di corsisti delle scuole secondarie è avvenuta una modifica rilevante rispetto a tale tema, che indica come la preferenza iniziale per la formazione di gruppi sulla base di capacità simili sia stata evidentemente oggetto di riflessione critica durante il corso, all'interno del quale la positività del lavoro in gruppi misti per livello è stata più volte sottolineata (anche durante le sessioni di analisi video). All'interno del raggruppamento delle superiori, sono soprattutto gli insegnanti più giovani (coorte 25-34) ad aver determinato questo cambiamento di opinione rispetto all'organizzazione del lavoro di gruppo ($U = 4871.5$, $P = 0.025$);
- *l'item* f, che riguarda un tema particolarmente cruciale sul piano dell'inclusione ("Alcuni alunni hanno migliori opportunità di apprendimento se lavorano al di fuori della classe") mostra a sua volta delle interessanti modifiche intervenute tra la compilazione del primo e secondo questionario. Il gruppo dei corsisti di scuola d'infanzia/primaria appariva infatti sin dall'inizio poco propenso a inviare gli alunni fuori dalla classe e solo il 26% (composto quasi esclusivamente di specializzandi della primaria) si dichiarava d'accordo con tale strategia. Il secondo questionario evidenzia pertanto che, sebbene il numero dei disaccordi non sia mutato da un questionario con l'altro, un buon numero di corsisti della primaria ha iniziato ad assumere un atteggiamento più

cauto nei confronti dell'invio degli alunni con difficoltà al di fuori dell'aula. I corsisti delle scuole secondarie a loro volta mostrano un cambiamento di prospettiva ancor più marcato tra il primo e il secondo questionario. Se infatti il numero di coloro che appaiono indecisi rispetto all'opportunità di utilizzare tale approccio rimane sostanzialmente invariato tra le due rilevazioni, per una percentuale significativa (+5%) l'atteggiamento dei corsisti risulta mutato nella direzione del non utilizzo di tale tipo di prassi (ossia a favore della permanenza degli alunni con difficoltà nella classe). Sotto questo aspetto l'analisi dei risultati indica che sono in particolari i corsisti maschi della scuola secondaria di II grado a fare la differenza rispetto al mutamento di convinzioni che si è verificato all'interno del corso ($U = 4011.0, P = 0.025$);

- infine l'item n ("Insegnare agli alunni che incontrano difficoltà nell'apprendimento assorbe un tempo eccessivo all'interno di una lezione") risulta anch'esso soggetto a un significativo cambiamento di prospettiva, importante dal punto di vista dell'educazione inclusiva in quanto riguarda la convinzione diffusa che il sostegno agli alunni in difficoltà possa finire col distogliere l'insegnante dalla sua attività principale, intesa generalmente come "andare avanti con il programma". Per quanto riguarda gli specializzandi dell'infanzia/primaria, il cambiamento più significativo dal primo al secondo questionario si registra tra gli indecisi, il cui numero nel questionario finale diminuisce a favore di coloro che si dichiarano in disaccordo con l'idea che il sostegno agli alunni in difficoltà determini una forte perdita di tempo all'interno della lezione. Da notare come anche in questo caso sono soprattutto i corsisti della primaria a mantenere nel tempo un atteggiamento che considera il sostegno un'attività eccessivamente *time consuming* ($U = 5382.5, P = 0.025$). Sul versante degli specializzandi delle superiori si registra invece un cambiamento di opinioni molto significativo avvenuto durante la frequenza del corso, che riguarda sia quanti si dichiaravano convinti della sua onerosità in termini di tempo che coloro che avevano una posizione incerta a tale riguardo. Tuttavia, nonostante molti corsisti abbiano maturato una maggiore apertura rispetto alla possibilità di armonizzare sul piano temporale l'attività di sostegno con lo svolgimento delle lezioni, risulta evidente che per la maggior parte di essi questo nodo appare particolarmente difficile da sciogliere: oltre il 70% continua a pensare che conciliare il sostegno con le attività normalmente previste all'interno della classe sia effettivamente difficile, e tale convinzione appare diffusa in modo trasversale rispetto all'età, al genere e all'ordine di scuola. Nel questionario conclusivo un corsista ha offerto un interessante commento a tale proposito: «Anche se i programmi non ci sono più, rimangono però le richieste riguardo ai "livelli minimi di apprendimento", i test dell'Invalsi, per non parlare della pressione dei colleghi e delle famiglie. Nonostante il corso mi abbia dato molti strumenti, come sia possibile far convivere tutto questo con il diritto (sacrosanto) al sostegno non mi è ancora molto chiaro».

Conclusioni

Prendendo le mosse da un ampio corpus di studi che attesta il ruolo fondamentale svolto da convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti nel consentire lo sviluppo di un'efficace attività di inclusione a scuola, la presente indagine ha inteso verificare non solo la presenza di tali convinzioni e atteggiamenti tra i docenti partecipanti a un corso di specializzazione per le attività di sostegno, ma anche la loro possibile

trasformazione a seguito della partecipazione alle attività del corso, con particolare attenzione a coloro che hanno preso parte alla proposta di videoanalisi condotta all'interno del percorso di formazione medesimo. Come sottolineano infatti diversi ricercatori (Allan, 2010; Florian, Rouse, 2009), i futuri insegnanti appaiono condividere in modo tendenzialmente unanime le assunzioni di principio relative al diritto degli alunni a un'educazione inclusiva e ad attività di sostegno supportate dal contributo di insegnanti specializzati. Tuttavia, al momento del passaggio dalle dichiarazioni di principio alla loro traduzione in pratiche educative da realizzare all'interno della scuola, le convinzioni degli insegnanti tendono a differenziarsi in modo rilevante, al punto che emergono atteggiamenti spesso contraddittori rispetto a ciò che va inteso come didattica inclusiva (Thomas, Loxley, 2007). La nostra indagine ha confermato che tale discrepanza – omogeneità sui principi, disomogeneità rispetto alle pratiche – era presente anche all'interno del corso di specializzazione analizzato, e si è quindi focalizzata sulle dimensioni che hanno fatto registrare un cambiamento delle opinioni degli specializzandi durante la frequenza del corso. Mentre l'atteggiamento verso i diritti è risultato costante nel tempo, altre dimensioni più direttamente attinenti la pratica educativa, come la valutazione e l'organizzazione della didattica, hanno evidenziato delle interessanti variazioni. In particolare abbiamo messo in rilievo come la valutazione delle potenzialità degli alunni, la formazione dei gruppi per livelli, il lavoro di sostegno svolto fuori/dentro la classe, e il tempo stimato necessario per svolgere gli interventi di supporto si siano modificati tra l'inizio e la fine del corso di formazione, generalmente nella direzione di una positiva problematicizzazione delle convinzioni iniziali dei corsisti rispetto alla valenza inclusiva delle proprie scelte didattiche. In particolare abbiamo osservato come questo processo di rielaborazione si è sviluppato in modo più marcato nei corsisti che hanno preso parte all'attività di videoanalisi di lezioni simulate svolta nella seconda parte del corso. Come abbiamo notato, esiste un crescente consenso in letteratura rispetto all'utilizzo di tale approccio quale strumento atto a favorire quelle caratteristiche di riflessività che, a partire da Schön (1993), sono ritenute parte indispensabile del bagaglio di competenze proprio dei professionisti che operano nel contesto scolastico (Farrell, 2012; Mezirow, 2003; Michellini, 2013). Molti degli elementi emersi dalla videoanalisi come tratti caratterizzanti in senso fortemente inclusivo l'intervento didattico in classe (valutazione autentica, gruppi plurilivello, ritmo e varietà delle proposte, organizzazione dei tempi) risultano inoltre correlati nei questionari agli items più direttamente afferenti la dimensione delle pratiche educative inclusive, rispetto ai quali si sono registrate variazioni significative tra l'inizio e la fine del corso. Pur tenendo in considerazione la molteplicità di fattori che hanno indubbiamente concorso a modificare il punto di vista degli specializzandi nell'arco della loro esperienza formativa – lezioni, laboratori, tirocini, letture, esami – è possibile dunque ipotizzare che l'utilizzo della videoanalisi abbia contribuito in modo significativo a orientare tale cambiamento in funzione di uno "scongelo" positivo degli atteggiamenti e convinzioni dei corsisti, e in particolare in direzione dell'acquisizione di un atteggiamento riflessivo più favorevole alla traduzione dei principi inclusivi all'interno della propria didattica quotidiana. Perché questa lettura possa trovare nuove conferme è necessario che l'approccio della videoanalisi come strumento di formazione dei futuri insegnanti di sostegno trovi ulteriori spazi di confronto, in particolare grazie alla diffusione di analoghi percorsi di sperimentazione dedicati alla formazione alla didattica inclusiva sia in Italia che all'estero.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012) *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Allan, J. (2010) "Questions of inclusion in Scotland and Europe", *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), pp. 199-208.
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000) "Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school", *Teaching and Teacher Education* 16(3), 277-293.
- Baecher, L., Connor, D. (2010). "What do you see?" Using video analysis of classroom practice in a preparation program for teachers of students with learning disabilities", *Insights on Learning Disabilities*, 7(2), 5-18.
- Beacham, N.A., Rouse, M. (2012). "Student Teachers' Attitudes and Beliefs about Inclusion and Inclusive Practice", *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol 12, no. 1, pp. 3-11.
- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M.G., Borko, H., & Seidel, T. (2013a) "Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education", *Journal of Educational Research Online*.
- Blomberg, G., Sherin, M.G., Renkl, A., Glogger, I., Seidel, T. (2013b) "Understanding Video as a Tool for Teacher Education: Investigating Instructional Strategies Integrating Video to Promote Reflection", *Instructional Science*, 41(3), 443-463.
- Brugman, H., Russel, A. (2004), "Annotating Multimedia/ Multi-modal resources with ELAN", *Proceedings of LREC 2004*, Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin, R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Engström, Y. (1995) "Non scholae sed vitae discimus: come superare l'incapsulamento scolastico" in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano: LED
- Farrell, T.S.C. (2012). Reflecting on reflective practice: (re)visiting Dewey and Schon. *TESOL Journal*, 3, 7-16
- Florian, L. (2013), "Preparing teachers to work with everybody: A curricular approach to the reform of teacher education", *FORUM: for promoting 31-19 comprehensive education*, 55(1), 95-102.
- Florian, L., Rouse, M. (2009) 'The inclusive practice project in Scotland: teacher education for inclusion.' *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), pp. 594-601.
- Forlin, C. (ed.)(2012)., *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*. Oxon, UK: Routledge.
- Ianes, D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento: Erickson.
- Hemmings, B., Woodcock, S. (2011). "Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis". *Australasian Journal of Special Education*, 35 (2), 103-116.
- Killoran, I., Woronko, D., Zaretsky, H. (2014), "Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion", *International Journal of Inclusive Education*, 18, 4.
- Koc, M. (2011), "Let's make a movie: Investigating pre-service teachers' reflections on using video-recorded role playing cases in Turkey", *Teaching and Teacher Education*, 27, 95-106.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina
- Michellini, M. C. (2013), *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Milano, Franco Angeli.
- Miller, K. F., Zhou, X. (2007), "Learning from classroom video: What makes it compelling and what makes it hard" in R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 321-334). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ross, J. (2011), "Traces of self: online reflective practices and performances in higher education", *Teaching in Higher Education*, 16(1), 113-126.
- Santagata, R., Angelici, G. (2010) "Studying the impact of the lesson analysis framework on pre-service teachers' ability to reflect on videos of classroom teaching", *Journal of*

- Teacher Education*, 61, 339–349. Seidel, T., Blomberg, G., Renkl, A. (2013) "Instructional strategies for using video in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 34(0), 56-65.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008) "Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities", *Disability & Society*, 23 (7), pp. 773–85.
- Schon, D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*, Bari, Dedalo.
- Sherin, M. G., van Es, E. (2009) "Effects of video club participation on teachers' professional vision", *Journal of Teacher Education*, 60, 20–37.
- Stocker, S. L. (2008). "Using a video-based curriculum to develop a reflective stance in prospective mathematics teachers", *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 373–394.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130, 53-56.
- Taylor, R. W., Ringlaben, R. P. (2012), "Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion", *Higher Education Studies*, 2(3).
- Thomas, G., Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2nd ed.). Maidenhead: McGraw–Hill/Open University Press.
- van Es, E. (2010) "Viewer Discussion Is Advised: Video Clubs Focus Teacher Discussion on Student Learning", *Journal of Staff Development*, v31 n1 p54-58 Feb 2010 trad. it. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, Numero 2, Volume 14, anno 2014, pp. 98-103.
- Wang, X. (2013). A Potential Approach to Support Pre-Service Teachers' Professional Learning: The Video Analysis of the Authentic Classroom. *US-China Education Review B*, 3(3), 149-161.
- Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., Sloetjes, H. (2006), "ELAN: a Professional Framework for Multimodality Research", *Proceedings of LREC 2006*, Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation.

Allegati

Genere	M	F				
	22.3%	77.7%				
Età	25-29	30-34	34-39	40-45	45-49	50+
	3.7%	32.9%	41.7%	14.8%	6.5%	0.4%
Ordine di scuola in cui si specializzano	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado		
	25.6%	22.8%	14.9%	36.7%		
Età in cui hanno deciso di diventare insegnanti	15 o meno	16-20	21-25	26-35	36-45	46+
	18.2%	29.7%	34.5%	11.6%	5.8%	
Dichiara di avere una disabilità	Sì	No				
	0.9%	99.1%				
Dichiara di avere una difficoltà di apprendimento	Sì	No				
	3.7%	96.3%				

Tabella 1 - Composizione dei corsisti

	Scuola d'infanzia e primaria (%)			Scuola secondaria I e II grado (%)		
	A	A/D	D	A	A/D	D
a. Tutti gli alunni possono imparare	98,8	1,2	0	97,3	2,7	0
b. Gli alunni possono imparare gli uni dagli altri	97,4	2,6	0	96,3	3,7	0
c. È possibile valutare le potenzialità degli alunni	81,2	14,7	4,1	87,2	10,9	1,9
d. Le alunne vanno meglio a scuola perché sono più intelligenti dei maschi	5,1	15,6	79,3	3,9	13,2	82,9
e. A scuola i gruppi vanno formati sulla base delle analoghe capacità degli alunni	31,9	30,8	37,3	37,7	42,1	20,2
f. Alcuni alunni hanno migliori opportunità di apprendimento se lavorano al di fuori della classe	26,3	38,1	35,6	34,8	35	30,2
g. La scuola può aiutare a costruire una società inclusiva	98,4	1	0,6	98,9	1,1	0
h. Gli insegnanti dovrebbero essere responsabili per l'apprendimento di tutti gli alunni che fanno parte della/e classe/i in cui insegnano	97,9	1,6	0,5	96	2,2	1,8
i. Gli alunni che hanno particolari necessità rispetto all'apprendimento dovrebbero avere insegnanti specializzati	97,2	2,8	0	97,5	2	0,5
j. In quanto docente, il mio lavoro è essenzialmente insegnare agli alunni che vogliono imparare	27,5	48,3	24,2	36,4	44,1	29,5
k. Le difficoltà che gli alunni incontrano a scuola hanno le loro origini nelle condizioni familiari	21,5	54,2	24,3	22,2	62,6	15,2
l. La scuola dovrebbe dare un'istruzione a tutti gli alunni senza distinzioni di provenienza	95,2	3,8	1	94,1	4,8	1,1
m. L'educazione è un diritto di cui tutti gli alunni dovrebbero usufruire	100	0	0	100	0	0
n. Insegnare agli alunni che incontrano difficoltà nell'apprendimento assorbe un tempo eccessivo all'interno di una lezione	28,9	50,3	20,8	39,6	43,8	16,6
o. La scuola può "fare la differenza" per la vita degli alunni	94,4	5,1	0,5	95,6	4,4	0

Sono d'accordo A/D=Né d'accordo né in disaccordo D=Non sono d'accordo

Tabella 2 - Risposte dei corsisti al questionario iniziale

Do's	Don'ts
Ritmo e la varietà di proposte nell'interazione con la classe, i gruppi e i singoli alunni	Gestione lineare e monocorde della lezione
Governo del tempo a disposizione, alternando attività di spiegazione, approfondimento, verifica e sostegno	Sbilanciamento della lezione su una sola attività (spiegazione, approfondimento, verifica e sostegno)
Promozione dell'attività cooperativa in gruppi plurilivello	Formazione di gruppi monolivello
Fornire esempi accessibili e stimolanti per coinvolgere i diversi alunni	Offrire esempi troppo astratti o ripetitivi
Articolare insieme all'alunno i suoi percorsi logici attraverso il ragionamento congiunto	Assumere precocemente che l'alunno abbia un deficit cognitivo
Premiare le singole - per quanto piccole - acquisizioni degli alunni	focalizzarsi su ciò che ancora manca rispetto a una prestazione ottimale
Porre quesiti che consentano un'esplorazione di problemi aperti e realmente sfidanti per gli alunni	Porre questioni poco stimolanti o chiuse a priori
Usare domande del tipo IRF per stimolare la discussione e il pensiero divergente	Usare domande del tipo IRE che tendono a rafforzare il pensiero convergente
Utilizzare la valutazione autentica e valorizzare l'errore come molla per la riflessione	Formulare giudizi e penalizzare l'errore

Tabella 3 - I "do's and don'ts" della didattica inclusiva

	Scuola d'infanzia e primaria (%)			Scuola secondaria I e II grado (%)		
		A/D	D	A	A/D	D
a. Tutti gli alunni possono imparare	98,5	1,5	0	96,4	3,6	0
b. Gli alunni possono imparare gli uni dagli altri	98,2	1,8	0	96,5	3,5	0
c. È possibile valutare le potenzialità degli alunni	79	14,4	6,6	79,3	12,5	8,2
d. Le alunne vanno meglio a scuola perché sono più intelligenti dei maschi	4,9	15,9	79,2	3,3	13,1	83,4
e. A scuola i gruppi vanno formati sulla base delle capacità analoghe degli alunni	31,2	31,2	37,6	28,3	36,5	35,2
f. Alcuni alunni hanno migliori opportunità di apprendimento se lavorano al di fuori della classe	22,6	41,4	36	28,7	36,1	35,2
g. La scuola può aiutare a costruire una società inclusiva	98,5	1,5	0	98,3	1,7	0
h. Gli insegnanti dovrebbero essere responsabili per l'apprendimento di tutti gli alunni che fanno parte della/e classe/i in cui insegnano	98,2	1,8	0	97,9	1,6	0,5
i. Gli alunni che hanno particolari necessità rispetto all'apprendimento dovrebbero avere insegnanti specializzati	99,5	0,5	0	99	0,5	0,5
j. In quanto docente, il mio lavoro è essenzialmente insegnare agli alunni che vogliono imparare	29,2	40,2	30,6	35,2	36,3	28,5
k. Le difficoltà che gli alunni incontrano a scuola hanno le loro origini nelle condizioni familiari	19,7	54,1	26,2	22,2	62	15,8
l. La scuola dovrebbe dare un'istruzione a tutti gli alunni senza distinzioni di provenienza	95,8	3,9	0,5	94,4	4,4	1,2
m. L'educazione è un diritto di cui tutti gli alunni dovrebbero usufruire	100	0	0	100	0	0
n. Insegnare agli alunni che incontrano difficoltà nell'apprendimento assorbe un tempo eccessivo all'interno di una lezione	29,2	46,2	24,6	31,5	46,3	22,2
o. La scuola può "fare la differenza" per la vita degli alunni	93,8	5,7	0,5	96,1	3,9	0
<i>A= Sono d'accordo A/D=Né d'accordo né in disaccordo D=Non sono d'accordo</i>						

Tabella 4 - Risposte dei corsisti al questionario conclusivo



Immagine 1 - Esempio di analisi con Elan©



The dialogue between pedagogy and neuroscience as a new frontier in education

Il dialogo tra pedagogia e neuroscienze come nuova frontiera dell'educazione

Chiara D'Alessio

University of Salerno (Italy)
chdalessio@unisa.it

ABSTRACT

Our work tries to demonstrate how neuroscience is gaining increasing spaces in pedagogy as biology of human mental processes; at the same time pedagogy can help neuroscience to define and clarify the processes that need to be studied to arrive at a deep understanding of biology of the human mind in educational processes.

The attempt to achieve common epistemological basis in order to study and refine educational practices, urged by the availability of many neuroscientists to take charge organic layers of complex social behaviors, allows to predict the implications of this combination applied to educational processes, converging pedagogical, psychological, biological studies and correlating their scientific languages from theoretical to applied research.

Our work is aimed at creating a new way of thinking in pedagogical sciences, without distinctions between mind and brain, biology and experience, nature and culture: it is based on the idea that, despite the genetical and constitutional factors play an important role in the development of the human mind, human relations and cultural and social factors implicated in education, through neuroplasticity, can shape the development of the brain and mind and promote a good quality of cognitive, social, emotional functioning. We base our reflections on personalistic anthropology, which connects causality, physiology and phenomenology considering the brain not as a mechanism but as organism with its own teleology, in mutual relationship with the environment, where the human being is a symphony of physical, psychological, social self.

Il nostro lavoro cerca di dimostrare come le neuroscienze, in quanto studi sulla biologia dei processi mentali umani, debbano guadagnare sempre più spazio negli studi pedagogici; allo stesso tempo, la pedagogia può indicare alle neuroscienze quali processi sia opportuno definire e studiare per arrivare a una profonda comprensione dei correlati neurali dei processi educativi.

Il tentativo di costruire basi epistemologiche comuni al fine di studiare e perfezionare le pratiche educative, è stato incoraggiato dalla disponibilità di molti neuroscienziati di farsi carico delle basi neuroanatomofisiologiche dei comportamenti sociali complessi. Ciò ha permesso di prevedere le implicazioni della combinazione di studi nei quali convergono aspetti pedagogici, psicologici, biologici che correlano i propri linguaggi scientifici dalla teoria alla ricerca applicata.

Il nostro lavoro è finalizzato alla creazione di un nuovo modo di pensare l'educazione all'interno delle scienze pedagogiche, che abbandoni controproducenti distinzioni tra mente e cervello, biologia ed esperienza, natura e cultura, basandosi sul concetto che, nonostante i fattori genetici e costituzionali svolgano un ruolo importante nello sviluppo della mente umana, i rapporti umani e i fattori culturali e sociali implicati nella formazione, attraverso la neuroplasticità, possono plasmare lo sviluppo del cervello e della mente e promuovere una buona qualità del funzionamento cognitivo, sociale, emotivo.

La nostra proposta si situa nel quadro di un'antropologia personalista, che collega causalità, fisiologia e fenomenologia considerando il cervello non come meccanismo, ma come organismo con una propria teleologia ed in reciproco rapporto con l'ambiente e che rende possibile all'essere umano di manifestarsi come un "sé sinaptico" risultante dalla sinfonia dei suoi molti sé (fisico, psicologico, sociale).

KEYWORDS

Inclusion, Support Teachers, Video-Analysis, Attitudes, Beliefs, Reflexivity.

Inclusione, Insegnanti di Sostegno, Videoanalisi, Atteggiamenti, Convinzioni, Riflessività.

If we give people, children, adolescents, or adults, information on the correlation between the operation and the structure of the brain, neural development and the impact of the experience and the development of their mental life, we help them to develop a capacity of discernment that allows them to see their minds in a new light (...) Reflecting on the neural correlates allows us to understand the experience, rather than elaborate rationalizations aimed at explaining our inappropriate behavior in order to get rid of it; neural insights seem to really help us to have more compassion and insight for ourselves and for other people (Siegel, 2009, p. 258).

1. Epistemological background

Part of the pedagogical world still underestimates the actual role of neurosciences in studying the relationship between brain, body and behavior and applying the results of research to education, considering neurosciences as disciplines far from traditional approaches in pedagogy.

In reality, the conflict is only apparent and is a characteristic of the interaction between related scientific disciplines, which often has stimulated the advancement of knowledge.

As noted by several historians of science, for every discipline there is generally an antidiscipline that generates a creative tension within the mother discipline, putting into question the thesis and accuracy of the methods. In this case, neurosciences can represent new antidisciplines with respect to which pedagogical disciplines are mothers (D'Alessio, 2014a).

Our work tries to demonstrate how neuroscience will gain increasing importance and space in pedagogy as biology of human mental processes; at the same time pedagogy can help to define and clarify the processes that need to be studied if you want to arrive at a deep and multifaceted understanding biology of the human mind in educational processes.

The attempt to achieve common epistemological basis in order to study and refine educational practices, urged by the availability of many neuroscientists to take charge organic layers of complex social behaviors, allows to predict the implications of this combination applied to educational processes, with the objective to converge pedagogical, psychological, biological studies and correlate their scientific languages from theoretical to applied research (ib.).

2. Neuroscience and Pedagogy: toward an Interdisciplinary Dialogue

Studies on brain functioning in interpersonal relationships (within psicophysiology, neuropsychiatry, psychoneuroendocrinology, psychosomatic, biogenetic) are now numerous.

Here we name just a few of them: Grafman's (1999), Kempermann's (2000), Battro's, Neville's (2011) studies on neuroplasticity, Turnbull and Solm's (2005) studies on neuropsychanalysis, those on the relationship between self-construction and brain anatomofisiology brain of LeDoux (2003), psychobiological studies of empathy of Trevarthen (1997), studies on memory and the relationship between psychoanalysis, psychiatry and biology of the mind of Kandel (2007), studies on mirror neurons of Rizzolatti (2006), those on the conscience of Damasio (1998) and Edelman (2000), psychogenetic studies of Ridley (2006) and Plomin (2002), Siegel's (2001) studies on neurobiology of interpersonal experience and many others.

These studies highlight the role of experience in determining the structure and function of the biological organism. Taking into consideration a lot of research on early negative experiences that may result from deprivation, they show how the quality of interpersonal experiences can be decisive for a normal neurobiological and psychological development (D'Alessio, Minchillo, 2010). It seems that human relations produce changes on the molecular level, with broad implications on learning and memory (D'Alessio, Leone, 2011).

Today many neuroscientific researches are based on a combination of epidemiological studies, genetic studies, molecular and brain imaging techniques: to encourage this course it would be appropriate to combine the resources available for research in the different sectors (educational, neurological, psychological, biological, pharmacological, etc.).

Much of the current educational practices today shows a strong dualism that makes it difficult and problematic to integrate the work done by the education professionals with the understanding and the technological resources provided by neuroscience (D'Alessio, Minchillo, op.cit.).

Trial of changes in brain circuits induced by psychotherapy already exist in clinical psychology, which suggests a similar possible action induced by educational process, but the impact of the neuroscientific studies on these subjects is still limited. Now it is the time that researchs and studies on the structure and functioning of human brain constitute an indispensable part of the corpus of knowledge and training programs of present and future educators, favouring the construction of appropriate tools and methods of working.

Our contribution, in an epistemological sense, is aimed at creating a new way of thinking in pedagogical sciences, abandoning counterproductive distinctions between mind and brain, biology and experience, nature and culture: it is based on the idea that, despite the genetical and constitutional factors play an important role in the development of the human mind, human relations and cultural and social factors implicated in education can shape the development of the brain and mind and promote a good quality of cognitive, social, emotional functioning (ib.).

The integration of biological, neurological, psychological, philosophical and pedagogical perspectives can bridge the gaps between definitions of behaviors that are based on pedagogical constructs and their neural correlates, to understand, for example, the biological basis of emotive communication or emotional effects of traumatic experiences on brain development.

We base our reflections on mind-brain relation on personalistic anthropology, which, in the light of neuroscientific theories, try to connect causality, physiology and phenomenology to consider the brain not as a mechanism but as organism with its own teleology, in fruitful mutual relationship with the environment, where the human being is viewed as a symphony of physical, psychological, social self (D'Alessio, 2014a).

The reason why this convergence has not been achieved before is probably because neuroscience did not seem mature enough from a technical point of view to deal with the issues concerning the mental processes in all their complexity; now, as a consequence of advances in neuroimaging is possible to wide and refine our understanding of education to obtain higher level of understanding of the mechanisms involved in it (ib.).

This is not to undermine a discipline in favor of another: on the contrary, when pedagogy suggesting fundamental ideas about human education has a better potential than neuroscience, much less able to consider the existential aspects of education (ib.).

The dichotomy between mother discipline and anti-discipline indicates how the two disciplines can interact with profit (Kandel, 2007); in this pedagogy has a dual role: on the one hand should try to answer questions within its competence in education, from another side can propose meaningful tasks to neuroscience research: the potential of pedagogy and neuroscience resides in their visions of the world and their potential to generate specific theories on interrelated variables (ib.).

The synergistic interaction between pedagogy and neuroscience has been described in two paradigms: the consequences on the development of some forms of social deprivation (Siegel, 2001) experienced at an early age and the mechanisms of learning (D'Alessio, Minchillo, 2010).

These two lines of research are paradigmatic in different directions: they exemplify the kind of problems that the sciences of education are required to synthesize and to bring to the attention of neuroscience and are interesting from a methodological point of view because they illustrate the ability to simplify and refine behavioral models (Kandel, 2007).

The great opportunity that is presented today to pedagogy is the following: when they comes to studying educational processes, neuroscientists need a guide, therefore pedagogy can provide an important contribution to neuroscience. Its power resides in the peculiarity of its perspectives, which may indicate the mental functions and the relationships that need to be studied to arrive at an understanding of more complex and profound study of the human mind in the dynamic process of education. As stated in the introductory part of this work, pedagogy can play a dual role in trying to answer questions pertaining educational processes; on the other side, it can asks questions about education that neuroscience is called to respond, with the objective to obtain an advanced vision of educational processes (D'Alessio, Minchillo, op.cit.).

As a consequence of the progress of neurosciences and pedagogy in recent years, both disciplines have a new and better position to unify pedagogical insights and the search for a deeper understanding of biological basis of education.

We want to propose a conceptual model designated to put together pedagogical theories and practices with the latest discoveries in neuroscience in the training of educators.

The current thinking of neuroscientists about the relationship between mind and brain can be summarized in five principles (Kandel, op.cit): 1) all mental processes, even the most complex derive from brain processes; the assumption is that what we call mind is a set of functions performed by the brain; the action of the brain is not limited to simple motor behaviors but extends to all complex cognitive, conscious and unconscious acts that we associate to the human behavior: thought, language and the creation of literary, musical and artistic production. A related principle is that cognitive and emotional problems are also disorders of brain function, even when their causes are environmental in origin; 2) the combination of genes exerts a strong control over behavior; 3) a modification of genes alone can not explain all the variability observed in a given personality trait: a remarkable contribute is given by social and developmental factors; just as the combinations of genes contribute to determine the behavior, also the behavior and social factors may exert a retroactive effect on the brain by modifying gene expression and functioning of nerve cells; learning results in alteration of gene expression: therefore the whole "culture" is expressed in the form of "nature"; 4) genetic changes induced by learning produce patterns of neuronal connection which contribute to forming the biological basis of individuality and

are probably responsible of behavioral differences induced by social circumstances; 5) if education is effective, we presume that this is done through the process of learning that change genetic expression by acting on the effectiveness of synaptic connections and rewrites the paths of anatomical connections between the neurons of the brain; so the brain imaging techniques may eventually allow a quantitative assessment of the outcome of educational processes.

The basic assumption of neuroscience is that all the functions of the mind reflect functions of the brain: specific brain lesions produce behavioral changes and specific alterations of behavior are reflected in the typical changes of brain functioning (ib.).

But we must say we only have a partial knowledge of the way in which the brain generates mental processes. The great challenge for neurobiologists and for pedagogist is to delineate this relationship in terms that are satisfactory to the neurobiologist who studies the brain and for the pedagogist who studies education. Kandel 's (op.cit.) research shows that when we learn the mind influences gene transcription in neurons: then we can shape our genes, which in turn affects brain anatomy even at the microscopic level.

3. Neuroplasticity and Education

Nowadays it's possible to objectively monitor the developmental path of child's brain and document how this is being shaped by parenting, education and other environmental influences (Battro et alii, 2010).

The layout of the connection architecture, genetically determined, provides a universal neural platform, shared by all humans, but specific cultural experiences will shape this: schooling, in particular, is an important event in children's lives; brain changes induced by education are made possible by the remarkable adaptivity that features the developing brain (ib.).

Early intervention programs that teach both children and parents the elements of attention focusing can be extremely effective. For children who are socially and economically lacking these interventions appear to be particularly successful and moreover have the capability to bring more equality and justice to the education system (ib.).

Neuroplasticity begins before birth, when the brain is at the beginning of its formation, and genetic variations or mutations, as well as early environmental influences, can cause brain changes that may lead develop learning disabilities in some children: neuroplasticity is the fundamental transition process, and it would be advisable investigating more carefully its molecular, neuronal and brain-wide mechanisms in the future (ib.).

According to the state of scientific knowledge, investment in early education can have a deep impact on brain's structure throughout life and therefore on health, economy, and social justice: these insights concern mainly the development and acquisition of instrumental abilities, but we have to understand much more about how education insert moral values, rules of social conduct and dispositions for ethical behaviour (D'Alessio, 2014b). These properties and skills are of paramount importance for the future of mankind, and we need to intensify researches in this purview.

Conclusions

It seems that education can change people through learning by producing changes in genetic expression that modifies the intensity of synaptic connections and through structural changes that alter the anatomical pattern of interconnections between nerve cells and the brain.

In this way, education works deeply in the brain modifying its structure and activating genes: it acts "talking to neurons" (Doidge, 2008). An effective educator is therefore a real *microsurgeon* of mind, a *neurosculptor* of neuronal networks.

We think that is a great, wonderful responsibility!

References

- Battro A., Dehaene S., Singer W., Galaburda A., Neville H., Varga-Khadem F. (2010). Statement of the Working Group on Human Neuroplasticity and Education (27-28 October 2010), *Extra Series 37*. Vatican City, 10.
- D'Alessio C. (2014a). Antropologia, psicologia e neuroscienze per una visione integrale della natura umana. In: *La natura umana*. Salerno: Libreria Universitaria Salerno.
- D'Alessio C. (2014b). Moral action in philosophic, neuroscientific and pedagogical perspectives, Paper presented at: *Congreso Internacional sobre la Educacion y el Desarrollo*, Granada, Spain, 25-27 giugno 2014, ISBN 978-84-617-0156-8. <http://www.ugr.es/~aepc/IIEDUCACION/LIBROACTASIIICONGRESO.pdf> [Ultima consultazione 3/4/2015].
- D'Alessio C., Leone L. (2011). *Neuropedagogia della memoria. Verso un nuovo paradigma*, Lecce, IT: Pensa MultiMedia.
- D'Alessio C., Minchillo I. (2010). *Le Neuroscienze e l'Educazione*. Lecce, IT: Pensa MultiMedia.
- Damasio A. (1995). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Doidge N. (2009). *Il cervello infinito*. Firenze. Ponte alle Grazie.
- Edelmann G. (2000). *Sulla materia della mente*. Milano: Adelphi.
- Gallese V., Magone P., Eagle M.N. (2006). La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi. *Psicoterapia e Scienze umane*, XL(3), 543-580, 2006.
- Grafman J., Christen Y. (1999). Evidence for four forms of neuroplasticity. In *Neuronal Plasticity: Building a bridge from the laboratory to the clini.* (p. 131-139). Berlin: Springer-Verlag.
- Kandel E. (2007). *Psichiatria, Psicoanalisi e nuova scienza della mente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kempermann G., Gast D., Gage F.H. (2000). Neuroplasticity in old age: Sustained fivefold induction of hippocampal neurogenesis by long-term environmental enrichment. *Annals of Neurology*, 52, 133-134.
- Le Doux J. (2002). *Il sè sinaptico*. Milano: Cortina.
- Plomin G. (2002). *Genetica del comportamento*. Roma: Zanichelli.
- Ridley M. (2006). *Il gene agile*. Milano: Adelphi.
- Rizzolatti G. (2006). *So quel che fai*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel D. (2006). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel D. (2009). *Mindfulness e cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Thevarthen C. (1998). *Empatia e biologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Turnbull O., Solms M. (2005). *Il cervello e il mondo interno*. Milano: Raffaello Cortina.



Tra innovazione e inclusione: il bisogno di formazione
alle “nuove competenze inclusive” dei docenti.
Basi teoriche per un modello formativo coerente
**Innovation and inclusion: the need for training
the “new skills inclusive” of teachers.
Theoretical basis for a coherent training model**

Paola Damiani
Università di Torino
paola.damiani@unito.it

ABSTRACT

Today management of complex classes needs a “new pedagogical” view. The paradigm of differences orients thoughts and educational practices to understand and accept diversity, thus supporting social inclusion and equity, but it's first necessary to develop the “new skills inclusive” of teachers. The article proposes a reflection for the construction of a new training model for teachers.

La gestione delle classi complesse nella scuola attuale necessita di un sguardo pedagogico “consapevole e rinnovato” da parte dei docenti. L'assunzione del paradigma delle differenze consente di orientare pensieri e pratiche educative e didattiche in un'ottica inclusiva coerente ed efficace, ma richiede innanzitutto lo sviluppo di competenze professionali coerenti. L'articolo propone una riflessione per la costruzione di un training model.

KEYWORDS

Innovation, Inclusion, Training, Development, Learning
Innovazione, Inclusione, Formazione, Sviluppo, Apprendimento

Introduzione

Nella cultura post-moderna, la categoria della differenza, intesa come alterità, divergenza e marginalità che de-costruisce (ricordando autori come Foucault, Derrida, Lévinas, Ricoeur e Buber), si pone al centro del dibattito filosofico, etico, politico, sociale – e conseguentemente anche pedagogico e didattico – in vista della costruzione di paradigmi resistenti alla omologazione (Pavone, 2014). Entro questo quadro, definiamo una società che si caratterizza per la valorizzazione delle differenze, come una *società inclusiva*; tale società fonda le sue radici nella realizzazione di una *scuola inclusiva*. La *mission* emergente valorizza l'«ulteriore», l'Altro diverso da me, il pluralismo dei punti di vista e le pratiche discorsivo-educative in dialogo con le narrazioni omogenee; soltanto la relazione dialogica, interattiva, anche costruttivamente conflittuale, può consentire alla differenza-alterità di entrare nella dimensione concreta di vita (*Ibidem*).

Le istituzioni scolastiche e formative del Terzo Millennio devono dunque assumere il “tema della diversità”, in tutte le sue fenomenologie e implicazioni, dotandosi di euristiche valide e attualizzate. La recente introduzione della categorizzazione OCSE degli allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES) rappresenta una sfida in tal senso.

1. Quali bisogni per gli allievi con bisogni educativi speciali?

L'approccio ai Bisogni Educativi Speciali a scuola, un approccio complesso e problematico a partire dall'assunzione del costruito stesso di BES, può essere letto all'interno dello scenario sopra descritto, i cui principi chiave risultano quelli dello sviluppo globale, del ben-essere personale, della “vita indipendente”, dell'uguaglianza dei diritti di apprendimento e di partecipazione entro contesti comunitari, per tutti. Al centro dell'azione formativa vi è dunque l'interesse per l'espansione delle capacità personali di ciascun individuo in termini di apprendimenti, di competenze, di dinamiche comunicative e socio-relazionali, di cittadinanza attiva, coerentemente con la *teoria dello sviluppo umano*. Il processo di capacitazione di ogni persona, anche con vissuti di difficoltà, necessita del riconoscimento di un ruolo strategico alle istituzioni scolastiche e formative. La tensione a promuovere una migliore qualità di vita della multiforme e complessa categoria delle persone con BES impone il superamento di ogni forma di riduzionismo, sul piano delle teorie e delle metodologie, con il richiamo a una collaborazione interdisciplinare tra i saperi specialistici, per recuperare e condividere una visione globale e unitaria dei soggetti (Pavone, 2015).

Se questo rappresenta lo scenario condiviso dalla letteratura pedagogica, dai quadri scientifici attuali – si veda ad esempio il paradigma della neurodiversità (Armstrong, 2011) – e da buona parte della normativa scolastica nazionale e transnazionale, la realtà quotidiana delle scuole e delle classi pare ancora distante dalla possibilità di realizzare concretamente un tale scenario, in modo intenzionale, sistematico e monitorato, attraverso processi valutativi e autovalutativi, validi e condivisi. Le cause di questo scarto sono variegata e in parte ancora misconosciute. Pare verosimile affermare che per molti docenti non si tratti di cattiva volontà e neppure di “scarsa conoscenza”. Le politiche e le pratiche di informazione sulla necessità di cambiamento nella scuola, di aggiornamento sui “nuovi” BES, sulle caratteristiche di apprendimento degli studenti e sulle metodologie didattiche innovative e inclusive sono molteplici e sistematiche. Note ministeriali, Master, corsi di specializzazione, webinar, incontri seminari, convegni, forma-

zioni e consulenze vengono offerti a ritmo quasi continuo agli insegnanti, tuttavia, “qualcosa sfugge” e la condizione di confusione e fatica (e, spesso, di impotenza) dei docenti, paradossalmente, pare crescere.

I processi inclusivi necessitano di docenti competenti in materia di inclusione e di innovazione; le “competenze inclusive” risultano una dimensione fondativa e trasversale rispetto alle competenze disciplinari, metodologiche e specialistiche. Ianes (2014) propone l’assunzione del profilo dei *docenti inclusivi dell’European Agency for Special Needs and Inclusive Education* come quadro di riferimento generale per la formazione di tutti gli insegnanti. Il profilo europeo si compone di quattro grandi dimensioni valoriali, ognuna delle quali richiede diverse competenze. Ogni valore ha al suo interno due macroaree di competenze che si articolano in tre componenti: atteggiamenti e opinioni; conoscenze; abilità specifiche. “Tali componenti devono essere presenti in modo positivo per riuscire a tradurre in prassi coerenti ed efficaci il valore fondamentale” (ivi, p. 147). Quest’ultima considerazione rappresenta un aspetto critico centrale; possiamo osservare che spesso le “cose non funzionano” proprio perché manca qualche passaggio a uno dei tre livelli individuati. La componente ancora misconosciuta e per molti versi più difficilmente raggiungibile e modificabile risulta quella degli atteggiamenti, delle percezioni e delle credenze.

È verosimile pensare che alcune resistenze dei docenti nei confronti del cambiamento in senso inclusivo siano determinate proprio dalla mancanza di atteggiamenti positivi e dalla persistenza di credenze e valori (dis-valori) “pre-inclusivi” quali ad esempio la centratura sui “programmi” o sulla valutazione sommativa, selettiva e competitiva, “adatta per preparare” gli studenti ai livelli successivi della scolarizzazione e alle sfide del mondo degli adulti. Tra questi, un peso rilevante assumono le percezioni nei confronti della propria professionalità e nella relativa *mission*, anche in termini di aspettative di riconoscimenti (sociali, di carriera e/o economici).

In altro ambito, la riflessione sui “nuovi” profili delle competenze dei docenti distingue tra *old capacity* e *new capacity*. Marangi (2014), tra le prime, mette in luce il possesso di conoscenze, la sequenzialità, il rigore, la logica, l’individualismo e la realtà. Tra le *new capacity*, invece, individua: condivisione gratuita; esperienzialità prima della conoscenza; multitasking; spontaneità; flessibilità e creatività; collaborazione; saper lavorare in team; gioiosità/ludicità. Le *new capacity*, richieste per essere al passo con le esigenze degli allievi *nativi digitali* (Prensky, 2012) e con le classi 2.0 e *flipped* che utilizzano le tecnologie per l’innovazione didattica, paiono presentare aspetti comuni alle capacità necessarie per attivare processi relazionali inclusivi (di qualità), in quanto entrambe fondate sull’attenzione alle persone, sulla capacità di comprendere il nuovo e il diverso, su un atteggiamento flessibile, aperto e disponibile alla cooperazione. La digitalizzazione, la globalizzazione e la dimensione planetaria della professionalizzazione (Raffaghelli, 2010) complessificano lo spazio-tempo dei contesti formativi; gli esiti di progetti europei ed extracomunitari rivelano l’estrema importanza della qualità della formazione dei docenti e della necessità di identificare nuovi modelli adeguati alle esigenze della popolazione insegnante (OECD – *Education at a glance*).

La visione proposta dal tema della *Summer School SIREF 2014*, della fiducia e del dialogo come dimensioni chiave della qualità relazionale, necessarie per “sopportare” la complessità del futuro e delle tecnologie e finalizzate a promuovere apprendimento individuale e collettivo e benessere sociale (attraverso la strada dell’innovazione), si inserisce a pieno titolo in questa riflessione. Decisori e docenti devono, a differenti livelli, porre continua attenzione al significato profondo (etico e teleologico) delle politiche e delle scelte scolastiche.

Innovare nella direzione di attivare pensieri e azioni che promuovano apprendimento, partecipazione e benessere significa orientare il cambiamento non soltanto in senso capacitante, ma anche in senso inclusivo. Il concetto di innovazione scolastica ha attraversato negli ultimi venti anni varie fasi, assumendo diverse declinazioni, dalla focalizzazione sull'informatica all'importanza della formazione in servizio e al ripensamento del ruolo docente come "professionista riflessivo", nell'ottica di un sistema di formazione continuo (Mosa, 2014). All'interno dello scenario attuale, diventa quindi opportuno parlare anche di "*professionista inclusivo*": innovazione e inclusione possono e devono andare di pari passo, al fine di scongiurare il rischio di pro-muovere forme di pseudo-innovazione (mode educative e didattiche; tecnicismi; slogan) o derive e distorsioni relative a innovazioni utilitaristiche, a-critiche e a -finalistiche.

2. Formare professionisti inclusivi

L'idea di inclusione emergente è quindi un'idea di inclusione come modalità positiva di pensare e di agire le relazioni (Fornasa e Medeghini, 2011), *conditio* essenziale e fondativa dello sviluppo, dell'apprendimento e del benessere. Da tempo, la ricerca ha messo in luce come tali dimensioni risultino strettamente interconnesse, sia dal punto di vista neurobiologico, sia da quello socioculturale e filosofico. In quest'ultima prospettiva, la necessità di cambiamenti sociali, economici e politici è evidente e urgente, come ben descritto dal modello di "sviluppo-liberazione-capacitazione" di Sen e Nussbaum. A livello personale, le definizioni più generali dello sviluppo lo descrivono come il prodotto delle transazioni (comunicazioni) tra persona e contesto (Ford e Lerner, 1992) entro una dialettica *sviluppo-cambiamento*. Non tutti i cambiamenti sono però sinonimo di sviluppo; per essere tali, essi devono comportare la realizzazione di un incremento nei parametri che regolano la vita delle persone (crescita-maturazione-apprendimento), anche se finora la scuola ha "pressoché espunto dalle sue riflessioni i mutamenti legati alla crescita e alla maturazione", ignorando l'esistenza dell'influenza del corpo (inteso secondo la prospettiva dell'*embodiment*, per la quale il comportamento intelligente è frutto della reciproca interazione tra mente, corpo e mondo esterno)" (Reffieuna, 2012, p. 16). La condizione enattiva dell'apprendimento determina una rivoluzione concettuale nel modo di intendere e intraprendere la ricerca educativa (Margiotta, 2014).

A livello materiale, la consapevolezza della relazione tra sviluppo globale/ funzionamento della persona, apprendimento e contesti (ICF, WHO, 2001) ha contribuito a ridefinire gli spazi fisici per l'inclusione, per la collaborazione e per l'apprendimento in *team* (intelligenza collettiva e comunità di apprendimento), introducendo anche cambiamenti nel paradigma dell'architettura scolastica tradizionale (spezzando il binomio corridoi-aule) in direzione dell'*Universal design* (cfr. Rose e Mayer, 2002; Ancolla, 2009). I nuovi oggetti della formazione e i nuovi profili dei formatori richiedono nuovi dispositivi formativi, anche a livello strutturale.

Alla luce di quanto emerso, possiamo quindi ripartire dal nodo critico degli atteggiamenti e delle percezioni dei "nuovi docenti innovativi-inclusivi". Obiettivo formativo prioritario diventa lo sviluppo di una *mente inclusa* o estesa (che va oltre i processi cognitivi in senso stretto e integra il corpo e le emozioni, le altre menti, gli artefatti e i dispositivi culturali e materiali) e *inclusiva* dei docenti (capace di leggere e promuovere integrazioni: delle differenze, delle persone, delle culture, degli spazi e dei tempi). È un'idea di mente che si fonda su paradig-

mi complessi, quali quello bio-psico-sociale, della neurodiversità e dello sviluppo umano (Capability Approach), la cui dimensione ecologica conduce ad osservare non solo il sistema vivente, ma anche il sistema vivente nelle sue relazioni allargate con il sistema-mondo (Bronfenbrenner, 1979). Si ritiene che il possesso di una mente con simili caratteristiche costituisca una preconditione essenziale per garantire un atteggiamento adeguato nei confronti delle nuove forme “complesse” di conoscenza – di tipo reticolare e non lineare – e delle modalità di relazione “positive”.

Vianello (2012), individua la variabile essenziale per il benessere dei bambini a scuola nella presenza del “bravo insegnante” la cui qualità è definita secondo un paio di semplici indicatori: un bravo docente è un docente che si sente realizzato nel lavoro e che è convinto che tutti i suoi allievi “sono persone ricche.” Si tratta, in sintesi, di “avere la mentalità giusta” e di essere soddisfatti del proprio lavoro relazionale. La capacità di gestire le relazioni *complesse* con gli allievi può essere identificata come *capacità relazionale*, secondo il modello psicodinamico (Blandino, 2010), o come *capability*, secondo il paradigma del CA, se allarghiamo il campo oltre gli aspetti affettivi-personali, alle dimensioni di benessere e di libertà di scelta in relazione alle disposizioni di “contesti capacitanti”. Tuttavia, a fronte di una cospicua letteratura che propone modelli esplicativi sugli “essenziali relazionali” relativi ai docenti, la formazione iniziale e in itinere su tali temi risulta ancora latitante.

Conclusioni e prospettive

In risposta a tale bisogno, è stato avviato un percorso di Ricerca-Formazione in servizio rivolto ai docenti del Piemonte e della Campania, in collaborazione tra Università e Ufficio Scolastico Regionale, (con durata da maggio 2014 a giugno 2015), il cui quadro teorico e metodologico è stato fondato sul neo-costruito di “*capacità relazionali integrate*”, intese come capacità alla base delle competenze inclusive e delle *new capability*. Si tratta di un costrutto che comprende e integra concetti-chiave “innovativi”, quali quelli di mente incarnata, mente estesa, mente relazionale, mente collettiva, appartenenti a domini disciplinari differenti che stanno cercando di costruire feconde connessioni tra campi del sapere affini. Occuparsi di tali aspetti, nella prospettiva di una “ricomposizione dell’errore cartesiano” (Damasio, 1994) e della conseguente necessità di intraprendere percorsi strutturati di formazione “integrata” della *persona globale* dei docenti, pare rispondere ad alcune urgenze della scuola italiana.

Conoscere il funzionamento della mente per costruire una didattica più adeguata al funzionamento integrato e globale favorisce il riconoscimento e lo sviluppo delle competenze trasversali professionali degli insegnanti, di tipo socio-emotivo e relazionale (Europa 2006; 2020), e consente di rendere l’insegnamento più accessibile ed adeguato per tutti gli studenti, anche per quelli con “fragilità e differenze”. Il processo di sviluppo e apprendimento ontogenetico e filogenetico parte dalla dimensione implicita, mentre la prassi didattica si fonda sulla consapevolezza e soltanto dopo aggancia l’implicito. Il modello di Karmirloff-Smith (1996), della mente modulare, ad esempio, risulta funzionale alla descrizione del livello implicito e del livello esplicito delle conoscenze, mentre la scuola non valorizza ancora completamente tale multidimensionalità nelle azioni didattiche.

L’impianto metodologico della ricerca – formazione proposta ai docenti è di tipo *sociocostruttivistico-integrato*, fondato sul principio del *cambiamento partecipativo*. Sono stati scelti dispositivi in grado di facilitare i processi di interconnes-

sione delle differenti dimensioni in esame (le emozioni, i corpi, le materialità, i processi cognitivi “alti”), basati su modalità di apprendimento esperienziale (a partire dai vissuti “globali” dei docenti) e sulla riflessività, attraverso strategie coerenti, quali la narrazione. La Ricerca-Formazione consente di esplorare processi che favoriscono un dialogo tra essere in situazione e riflettere sull'azione, tra essere immersi nel contesto e sapersi distanziare dallo stesso secondo una visione e una riflessione pluriprospettica (Rossi e Giannandrea, 2010).

In considerazione della natura della ricerca, particolare cura sarà posta alla realizzazione di strumenti originali ed euristici per la raccolta dei dati qualitativi, per la loro analisi, per la valutazione del percorso e per la diffusione degli esiti, entro reti comunicative e di supporto. La sfida è rappresentata dall'andare oltre la “semplice” raccolta di *best practices*, per attivare un confronto scientifico sulla natura delle evidenze ottenute.

Riferimenti bibliografici

- Ancolla, A. (2009). *Design for All*. Milano: Franco Angeli.
- Armstrong, T. (2011). *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Brofenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Blandino, G. (2012). *Psicologia come funzione della mente*. Torino: Utet.
- Damasio, A. (1994). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Ford, D. H., Lerner, R. M. (1992). *Developmental system theory*. London: Sage.
- Fornasa, W., Medeghini, R. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Karmiloff-Smith, A. (1996). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marangi, M. (2014). Relazione al seminario “Progetto Steadycam”. Regione Piemonte, Torino, maggio.
- Mosa, E. (2014). Innovazione scolastica e tecnologie didattiche. Dai corsi di aggiornamento all'assistenza on the job. *Tecnologie Didattiche*, 48. Reperibile all'indirizzo: www.tdjournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF48/4_Mosa_TD48.pdf [Ultima consultazione 17/4/2015].
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano; Mondadori
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Prensky, M. (2012). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.
- Raffaghelli J. E. (2010). Internazionalizzazione educativa e formazione docente. *Formazione e Insegnamento*, VIII, 1/2. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Reffieuna, A. (2012). *Come funziona l'apprendimento*. Trento: Erickson.
- Rose, H, Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Reperibile in: <http://www.ascd.org/publications/books/101042.aspx>. [Ultima consultazione 17/4/2015].
- Rossi, P.G., Giannandrea, L. (2010). Mediazione, dispositivi ed eterotopia Dal situated learning al post-costruttivismo. *Education Sciences & society*. Reperibile in: riviste.unimc.it. [Ultima consultazione 17/4/2015].
- Sen, A. (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Vianello, R. (2012). *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive. Indicazioni per gli interventi educativi e didattici*. Trento: Erickson.



La concettualizzazione dell'azione come strada innovativa per la formazione degli insegnanti

The conceptualization of the action as a way for innovative teacher training

Valentina Iobbi

l'Università degli Studi di Macerata
iobbiv@gmail.com

ABSTRACT

In the framework of French studies on professionalization, the conceptualization of the action takes on ever-greater importance. The failure of prescriptive models determines the recovery of the dignity of the teacher, his values and his pragmatic knowledge. This requires the study of real practices, and a collaborative analysis of the activities and workers' patterns of action. This is what happens in the field of Didactique Professionnelle. This frame of reference allows the production of models that become tools available to training courses. The article, along with an overview of the main theoretical references for the re-evaluation of teachers' knowledge, will present some of the results obtained in a research that combines the latest models of the Collaborative Research and Didactique Professionnelle, as well as enhanced by the synergy with Analyse de Pratiques.

Nell'ambito degli studi francesi sulla professionalizzazione, la concettualizzazione dell'azione assume un rilievo sempre maggiore. Il fallimento dei modelli prescrittivi impone di recuperare la dignità dell'insegnante, dei suoi valori, dei suoi saperi pragmatici. Per questo è necessario lo studio delle pratiche reali, e l'analisi collaborativa dell'attività del pratico e dei suoi schemi d'azione. Questo è ciò che accade nell'ambito della Didattica Professionale, un ambito che rende possibile anche la produzione di modellizzazioni quali saperi-strumenti a disposizione dei percorsi di formazione. Nell'articolo, insieme ad un excursus sui principali riferimenti teorici per la rivalutazione della conoscenza dell'insegnante si presentano alcuni dei risultati ottenuti in una ricerca che fonde i recenti modelli della Ricerca Collaborativa e della Didattica Professionale, così come arricchita dalla sinergia con l'Analisi di Pratica.

KEYWORDS

Professional teachers's development, Conceptualization of the action, Didactique Professionnelle, Analyse de pratiques, Recherche Collaborative, Explication.

Professionalizzazione degli insegnanti, Concettualizzazione dell'azione, Didactique Professionnelle, Analyse de Pratiques, Recherche Collaborative, Esplicitazione.

1. Introduzione

La recente letteratura relativa alla formazione professionale, e in particolare gli studi ergonomici sviluppati in ambito francofono, hanno fatto emergere i limiti di una formazione orientata allo sviluppo di *performance* e basata su modelli prescrittivi, che non tiene conto del peso assunto dall'identità personale e professionale dell'insegnante nei processi di professionalizzazione (Bru & Talbot, 2007). La natura complessa dell'insegnamento, suggerisce al contempo la necessità di ripensare uno sviluppo professionale valorizzando la sinergia tra apprendimento, esperienza (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) e assegnazione di senso alle pratiche (Leplat, 1997).

Nella situazione didattica, infatti, che è caratterizzata dalla co-attività di insegnanti ed alunni (Altet, 2003) e perciò dinamica (Mayen, 2012), governata dal molteplice, dal simultaneo, dall'immediato e dall'imprevedibile, la dimensione cognitiva dell'attore assume un ruolo fondamentale. È ciò che emerge fin dagli studi di Ochanine (1981) sulla rappresentazione degli esperti attraverso le immagini: questi hanno messo in luce quanto la rappresentazione delle situazioni sia decisiva per l'azione efficace. Nelle rappresentazioni del soggetto competente, infatti, si evidenziano gli elementi e le relazioni fondamentali all'azione, che mostrano il ruolo dell'interpretazione del reale per la riuscita di un intervento professionale.

Il sapere dell'esperto, tuttavia, spesso non è esplicito, né facilmente esplicitabile: esso si costituisce attraverso una condivisione di pratiche e una stratificazione di esperienze efficaci che strutturano le convinzioni del soggetto, fino a divenire un vero e proprio *habitus* (Perrenoud, 2001). Questo comporta la difficoltà da parte del pratico a descrivere e spiegare la propria azione reale: egli si riconosce nella dimensione operativa, fondata sulla selezione delle informazioni dal contesto nell'ottica di un'azione efficace, più che nella dimensione esplicativa. L'esperto, allora, è definito da Rabardel (2005) come un "soggetto capace" che non si è focalizzato tanto sull'acquisizione dei saperi dichiarativi quanto sull'apprendimento dalle attività entro le situazioni lavorative.

L'attività reale del soggetto in situazione diviene così oggetto essenziale di studio: si configura come l'ambito di dialogo fra i diversi enti interessati al sapere dell'insegnante, come materialità da cui partire per cogliere la ricchezza conoscitiva dell'esperto.

Attraverso un'analisi condotta insieme da ricercatori e pratici (Desgagné, 1997), è possibile far emergere quel sapere che spesso non è consapevole (Polanyi, 1967). La via alla professionalizzazione che si fonda sull'indagine di come la conoscenza si sviluppi e determini l'attività, permette non solo di conferire una nuova dignità al pratico e di riconoscere la libertà necessaria al soggetto in formazione (Damiano, 2013), ma anche di co-costruire quei saperi-strumenti (Altet, 2003) che consentono di uscire dalla definizione prescrittiva di situazioni professionali e che si configurano come strumento nell'ottica di una formazione trasformativa (Mezirow, 2000).

2. Riferimenti per l'analisi dell'attività reale come strumento per la formazione

Importanti contributi all'analisi dell'attività reale del pratico provengono dagli studi francofoni. In quest'ambito, la pratica dei professionisti nei luoghi di lavoro è oggetto primario di ricerca da almeno due decenni, secondo traiettorie di origine diversa che oggi mostrano sinergie e rimandi reciproci.

Il primo riferimento necessario nello studio della pratica d'insegnamento è l'Analisi di Pratica: teorizzata da M. Altet e concretizzata negli IUFM (Institutes Universitaires per la Formation des Maitres). Definita da Perrenoud (1995 citato da Altet 2003) una procedura specifica di analisi di pratiche di una o più persone ritenute volontarie, in un contesto di formazione, di supervisione o di innovazione, l'AdP raccoglie nel suo percorso teorico la lezione di Shulman (1987), il Teacher's Thinking (TT). Sviluppato e promosso dagli anni '80 in seno all'AERA (American Education Reserach Association) e all'ISATT (International Study Association On Teachers And Teaching), il TT porta alla luce un mondo di pratiche e di pensieri fino a quel momento nascosto eppure decisivo nelle scelte didattiche e pedagogiche. Lo fa entro un paradigma che postula la collaborazione di insegnanti e ricercatori e si focalizza su tre oggetti di ricerca: il ruolo

- del pensiero delle insegnanti e delle loro concezioni come dei saperi costruiti da questi attraverso le pratiche nelle situazioni didattiche;
- delle intenzioni degli insegnanti e della loro cognizione e delle loro conoscenze sulle pratiche;
- dei vincoli contestuali nel pensiero e nell'azione degli insegnanti.

Altet (1996) individua nella meta-competenza del saper analizzare la propria pratica un contributo essenziale alla formazione di un professionista riflessivo (Schon, 1983), capace di adattarsi ai diversi contesti di lavoro attraverso una riflessione *on e in action*. Nell'AdP "il mestiere d'insegnante s'impara attraverso l'azione, nell'azione e con la riflessione sull'azione" (Altet, 2003). L'analisi della pratica necessaria alla professionalizzazione, tuttavia, non è sempre naturale: deve essere supportata nella formazione attraverso modalità osservative guidate da saperi strumenti (Altet, 2003). Essi aiutano a comprenderne le ragioni e l'organizzazione dell'attività, aprono delle traiettorie di riflessione favorendo lo studio delle relazioni fra le variabili della situazione analizzata, la problematizzazione della situazione e la risoluzione dei problemi; e permettono il cambiamento attraverso la creazione di nuove rappresentazioni della situazione. La costruzione dei saperi strumenti, tuttavia, non è mai agevole, soprattutto nelle professioni con un alto tasso di variabilità come l'insegnamento in cui le situazioni determinate da logiche multiple (Altet, 2003).

Questa prima traiettoria – dell'AdP – s'incontra con una seconda: quella della Didattica Professionale (DP). Sviluppata, inizialmente, entro professioni con un minor margine di discrezionalità e a dominanza tecnica, la DP è divenuta negli ultimi anni riferimento essenziale anche nell'ambito della formazione degli insegnanti. La DP scaturisce, infatti, da una convergenza fra psicologia, ergonomia, didattica e formazione professionale degli adulti (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) e opera con l'obiettivo di analizzare il lavoro in vista della formazione delle competenze professionali. In particolare gli studi ergonomici hanno approfondito la differenza sia della descrizione dell'attività e della sua esecuzione, sia la sua realizzazione da parte di diversi attori. Dalla didattica delle discipline, la DP trae una concezione della situazione didattica del tutto particolare rispetto alle altre situazioni: l'obiettivo non è ravvisabile nel sapere dello studente ma nella conoscenza dell'insegnante relativamente al proprio modo di concettualizzare l'azione didattica. È poi da un'altra corrente teorica, la psicologia dello sviluppo, che la DP ricava un concetto teorico-pratico fondamentale su ciò che origina e governa la pratica. Si tratta dello schema d'azione piagetiano rivisitato da Vergnaud (1996) che lo concepisce come indissolubile dalla situazione: esso funge da ponte fra l'azione e le conoscenze dell'attore, evidenziando la concettualizza-

zione del soggetto al cuore dell'organizzazione dell'attività. Lo schema è definito da Piaget come ciò che in un'azione è ripetibile, trasponibile o generalizzabile, cioè la sua struttura in opposizione agli oggetti che servono come contenuto variabile. Ma, tranne che nell'ambito dei comportamenti ereditari, questa struttura non è costituita indipendentemente dal contenuto. Vergnaud lo descrive come una "totalità dinamica funzionale", un'organizzazione invariante dell'attività per una classe definita di situazioni, composta di quattro categorie: lo scopo, con sotto obiettivi e anticipazione; le regole d'azione, di presa di informazione e di controllo; le invarianti operatorie: concetti in atto e teoremi in atto; le possibili inferenze. Lo schema è molto utile nell'ambito dell'analisi dell'attività perché l'indagine dei suoi elementi riesce a dare ragione della differenza fra pratici alle prese con situazioni lavorative molto simili. Ripensare la pratica professionale come un insieme di schemi (Pastré 2011) conduce verso l'individuazione di situazioni che si ripetono e che quindi vanno a costituire le *famiglie di situazioni* variamente declinate da diversi soggetti, ma sempre e comunque costitutive della professione esercitata.

Un'ulteriore traiettoria di ricerca che si occupa dell'analisi dell'attività è quella del *Cours d'Action* (Theureau, 2004) che muove anch'essa dalle ricerche in ergonomia ma, scartando la lezione piagetiana, si focalizza sulla concezione enattivistica dell'attività per cui l'organizzazione dell'azione è da collocare nell'ambiente. L'analisi in profondità della struttura dell'attività prevede la ricostruzione della relazione tra dichiarato, intenzionale ed agito. Theureau stesso apre a una possibile analogia fra le "costellazioni di tipi" e il concetto di "schema". I "tipi" rimandano al modo in cui le persone categorizzano, e rendono conto del modo in cui intervengono, in un corso d'azione, gli elementi di generalità. Come gli schemi, le costellazioni non si riducono a delle regole specifiche: comprendono aspetti sociali e sono prodotti da tutta l'esperienza precedente e dalla cultura professionale dell'attore.

Queste diverse posizioni accomunate dall'importanza dello studio dell'attività reale dell'insegnante, la formazione diviene tutt'uno con la ricerca. Detto in termini piagetiani, per poter accedere alla concettualizzazione dell'azione è necessaria una presa di coscienza (Piaget, 1974) che si fonda sull'esplicitazione, quindi sull'enucleazione dell'attività del soggetto (Vermersh, 2005): questa è una via che conduce alla migliore comprensione della pratica, concepita come "pensiero pratico" (Damiano, 2013) sia da parte del ricercatore che da parte del soggetto stesso. Lo studio dell'attività reale e della concettualizzazione del soggetto diviene così un modo per ripensare una formazione che valorizzi il soggetto e la sua partecipazione alla costruzione di significati e artefatti, oltre che per uscire dall'appiattimento dell'innovazione entro i significati profondi pre-esistenti nel soggetto, entro il suo *habitus*, e che non sia percepita lontana dalle pratiche quotidiane.

Le ricerche sviluppate dalla DP che si sono inizialmente concentrate sulle attività a dominanza tecnica e gestuale con un basso livello di discrezionalità, trovando nell'analisi dell'attività e nella sua concettualizzazione degli strumenti utili alla formazione in servizio, si sono interessate anche all'insegnamento decretando la sinergia di DP ed AdP. Questa sinergia è nata dalla volontà di recuperare quella ricchezza del mondo della scuola sedimentata nelle pratiche degli insegnanti esperti. Il carattere di attività a dominanza relazionale porta tuttavia all'emersione di alcuni interrogativi: è possibile scoprire anche gli schemi che regolano queste professioni dove è forte la presenza dell'interazione umana entro situazioni dinamiche e complesse? Si possono ritrovare gli organizzatori profondi dell'azione anche in tali professioni? La risposta a queste domande potrebbe apportare un contributo alla definizione di dispositivi per la concettualizzazione dell'azione, per la defi-

nizione di un profilo di situazione e non di competenze, direzione intrapresa dalla recente evoluzione sia della DP e che del Cours D'action.

3. Il progetto di ricerca

Si possono individuare due diversi quadri metodologici, l'uno funzionale all'altro, che definiscono quelle linee guida di una ricerca secondo tre principi fondamentali senza i quali è impossibile accedere alla concettualizzazione del soggetto ed assumerne la portata innovativa nei percorsi formativi:

- la collaborazione fra insegnanti e ricercatori,
- l'assegnazione di potere ai soggetti in formazione per la costruzione di una propria identità professionale,
- la co-costruzione di saperi strumenti.

Se le interazioni tra ricercatori e insegnanti sono essenziali a creare quel dialogo interiore nel soggetto di fronte alla propria attività che rende possibile recuperare il pensiero dell'attore sulla propria azione e – successivamente – ricostruirne la struttura e la concettualizzazione, la Didattica Professionale e il Corso D'azione nei rispettivi recenti approdi possono fornire quel repertorio di dispositivi e strumenti necessari a quest'interazione da cui raccogliere i dati, poi analizzati in relazione all'ipotesi di ricerca. Lo studio dell'attività nel suo svolgimento, la sua tracciabilità e la sua analisi con il contributo degli attori, unici possessori dei significati e del senso assegnato, sono possibili grazie alle interviste di esplicitazione di Vermersch, (2005), alle situazioni di autoconfronto di primo livello (basate sull'osservazione della registrazione del comportamento) (Theureau, 2004), alle interviste di co-esplicitazione tra pari e con il ricercatore, dove il ricercatore propone le sue analisi della situazione professionale e le sottomette alla negoziazione con il professionista di riferimento (Vinatier, 2011).

Ma vi è anche un altro quadro metodologico essenziale e specifico per la costruzione del setting e della situazione di formazione/ricerca, dove si ricrea una collaborazione costante tra ricercatori e insegnanti, diversamente impegnati in base alle specifiche conoscenze, per trovare risposte a problemi condivisi secondo il principio della doppia verosimiglianza: si tratta della Ricerca Collaborativa (Desgagné, 1997; Magnoler, 2012), che permette di costruire risultati di ricerca che abbiano un'utilità sia per la pratica, sia per la ricerca.

È in tale scenario che è stato possibile costruire un fecondo percorso di ricerca-formazione con 5 insegnanti (3 della scuola dell'infanzia, 2 di scuola primaria) per un periodo di 7 mesi. L'analisi è stata condotta da tre ricercatori su 18 ore di lezioni video riprese, 20 interviste di esplicitazioni, 8 situazioni di co-confronto.

La ricerca collaborativa ha permesso di distinguere le strutture specifiche delle lezioni di ogni insegnante, da cui sono emerse delle ricorrenze peculiari nell'agire di ogni esperto, connesse a situazioni simili, ricorrenze che sono state in seguito discusse e validate con gli insegnanti. A partire da tali ricorrenze e dalle attività reali si è dunque proceduto, secondo una prospettiva fenomenologico eidetica (Mortari, 2007) alla decifrazione di senso per "cogliere non solo i saper fare ma anche i valori soggiacenti, fondanti l'attività, la motivazione e la dinamica identitaria." (Faingold, 2011, pp.124-125). Tali valori soggiacenti l'attività, guidano le scelte dell'insegnante in situazione, e costituiscono la componente propriamente epistemica degli schemi d'azione di ogni soggetto partecipante alla ricerca, che Vergnaud definisce "teoremi in atto".

L'insieme delle analisi condotte, ha permesso anche di evidenziare alcuni elementi caratterizzanti l'azione didattica che, messi in relazione tra loro e visti nella loro dinamicità a seconda delle situazioni, vanno a costituire un *sapere-strumento* originato da un *sapere pedagogico* formalizzato a partire dalla pratica utile sia a far emergere la concettualizzazione in azione sia il funzionamento dell'azione. Questo artefatto che modella l'attività dell'insegnante, potrebbe divenire una risorsa per l'indagine dell'azione in processi di auto e co-analisi partendo dalle tracce delle attività degli insegnanti.

Conclusione

L'innovazione che le ricerche sulla concettualizzazione dell'azione svolte fino ad ora e in svolgimento rappresentano, si situa nel maggiore potere conferito al soggetto nel percorso formativo volto alla propria professionalizzazione (Le Boterf, 2010).

In primo luogo la permanenza, nel soggetto, di una dimensione inconsapevole rispetto alla propria azione reale, gli preclude la possibilità di un reale cambiamento. La presenza di concetti radicati e convinzioni profonde non esplicite, con cui il soggetto seleziona gli stimoli che gli pervengono dall'esterno ed agisce in situazione, infatti, rischia di inglobare entro queste strutture anche le proposte formative che egli riceve o cerca in modo spontaneo, senza modificare o ampliare i propri schemi d'azione, ma semplicemente rinnovando il lessico con cui descrivere, all'occorrenza, l'attività dichiarata, rendendola terminologicamente aggiornata rispetto alle richieste istituzionali.

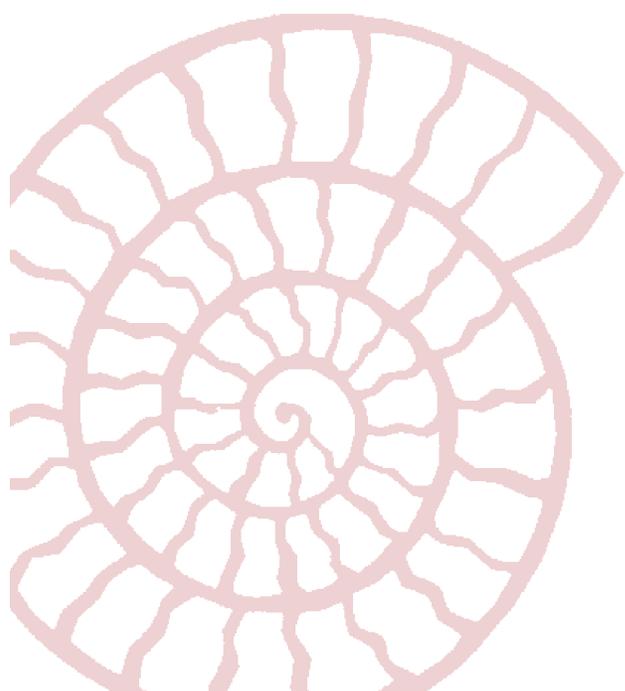
In secondo luogo la possibilità di un percorso in cui si riconosce al soggetto il suo sapere, la sua esperienza, la sua ricchezza ed anche la sua importanza in termini di prodotto, sembra l'unico modo per colmare quella separazione che ancora permane fra l'ambito accademico e quello professionale. L'università, fornendo gli strumenti teorici necessari al supporto del singolo e chiedendogli una vera e propria implicazione nel percorso di formazione e ricerca, può in questo senso operare nell'ambito di nuovo modello che renda inscindibili ricerca e formazione supportando quella che Damiano ha denominato come una "Nuova Alleanza".

L'innovazione che apporta una proposta formativa fondata sulla concettualizzazione dell'azione da parte del soggetto, in sintesi, sembra una via necessaria qualora si dichiarino di puntare allo sviluppo di una vera e propria cultura della formazione continua alla base della professionalizzazione degli insegnanti, dal momento che essa passa attraverso il rinnovamento dei significati e non solo dei significati che guidano le scelte dei soggetti.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action e d'adaptation: le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet,, E. Charlier, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Bru, M., & Talbot, L. (2007). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Angeli.

- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII, 2, 371-393.
- Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, decryptage du sens. In G. Le Meur & M. Hatan (Eds), *Approches pour l'analyse des activités* (pp.111-155) Paris: L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris: Eyrolles.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles: un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1 (1), 59-67.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e Formazione: la professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow, *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (p. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca pedagogica*. Roma: Carocci.
- Ochanine, D.A. (1981). *L'image operative*. Paris: Université de Paris 1.
- Pastré, P., Mayen P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF.
- Perrenoud, P. (2001). *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*. Disponible in http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_18.html. [11 dicembre 2014].
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*, New York: Anchor Books.
- Rabardel, P., & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception: dialectiques, activités, développement*. Toulouse: Octarés.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard educational review*, 1, 1-21.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: méthode élémentaire*. Toulouse: Octares.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In J.M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci Faber. (Opera originale pubblicata nel 1994).
- Vinatier, I. (2011). La recherche collaborative: enjeux et fondement théoriques. In J.Y. Robin, & I. Vinatier (Eds.), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*, (pp. 45-60). Paris: L'Harmattan.





Incentivare la motivazione professionale degli insegnanti, per migliorare la qualità del sistema di istruzione

Incentivate teachers' professional motivation, to improve the quality of the education system

Monica Bianchi

Università degli Studi Roma Tre
monica.bianchi@uniroma3.it

ABSTRACT

Entering the path already traced by research on teachers, this survey has as its object of study, in particular, the dimension of professional motivation of in-service teachers, rather than referring to teachers' initial choice of the profession. Through empirical research, oriented to a qualitative approach, the study aims to find the opinions of teachers on professional motivation and their proposals for concrete actions designed to stimulate it. National and international surveys, in fact, have found that motivation is one of the factors, or teacher traits, that affect the quality of teaching, the educational relationships established at school, the learning outcomes of students and their future choices of study and work. These surveys have also highlighted the existence of a silent fringe of unmotivated teachers. The OECD has compiled a list of proposals for interventions, aimed at improving the quality of teachers and working conditions in schools. Each country is assigned the responsibility to implement these proposals, in the reality of their own school policy. This research aspires to be a modest contribution to the knowledge of the world of education, useful for policy makers, from the perspective of those who live it every day on the front line.

Questa indagine, inserendosi nel solco già tracciato dalle ricerche sugli insegnanti, ha come oggetto di studio in particolare la dimensione della motivazione professionale in servizio, piuttosto che quella riferita alla scelta iniziale di tale professione. Attraverso una ricerca empirica, orientata ad un approccio qualitativo, si auspica di conoscere le opinioni degli insegnanti sulla motivazione professionale e le loro proposte di azioni concrete intese ad incentivarla. Dalle indagini nazionali ed internazionali è, infatti, emerso che anche la motivazione è uno di quei fattori, o caratteristiche degli insegnanti, che influiscono sulla qualità dell'insegnamento, sulle relazioni educative instaurate nell'ambiente scolastico, sui risultati dell'apprendimento degli studenti e sull'orientamento delle loro future scelte di studio e di lavoro. Poiché queste indagini hanno anche evidenziato l'esistenza di una frangia silenziosa di docenti demotivati, l'OECD ha formulato delle proposte di interventi finalizzati a migliorare la qualità degli insegnanti e delle condizioni di lavoro negli ambienti scolastici. A ciascun Paese è demandata la responsabilità di attuare tali proposte, nella concretezza della propria politica scolastica e questa ricerca aspira ad essere un, seppur modesto, contributo alla conoscenza del mondo della scuola, utile per i decisori politici, dalla prospettiva di chi la vive quotidianamente in prima linea.

KEYWORDS

Professional Development, Quality Of Education, School Policies, Teachers' Motivation.

Sviluppo professionale, Qualità dell'istruzione, Politiche scolastiche, Motivazione degli insegnanti.

Introduzione

Le politiche scolastiche, per essere implementate efficacemente e migliorare concretamente la qualità dei sistemi di istruzione, devono rispondere anche ad alcuni bisogni professionali degli insegnanti e non soltanto alle esigenze di contenimento della spesa pubblica. Gli insegnanti sono i primi conoscitori dei bisogni formativi dei loro allievi, ai quali devono rispondere adeguatamente, affinché questi possano conseguire il successo scolastico e formativo, ma gli stessi insegnanti sono anche i primi conoscitori dei propri bisogni professionali. Quindi, i decisori politici, gli *stakeholders* e tutte le istituzioni interessate ad un efficace e qualitativamente apprezzabile funzionamento del sistema di istruzione, devono ascoltare in primis gli attori protagonisti dei processi di insegnamento e dei contesti scolastici in cui operano quotidianamente per lungo tempo. Per queste ragioni la presente ricerca studia la motivazione professionale in servizio, partendo dalle opinioni e proposte degli insegnanti, in accordo con quanto asserito da Cavalli e Argentin (2010), "I resoconti e il punto di vista dei soggetti che fanno scuola quotidianamente sono una preziosa fonte di informazioni per i decisori" e "le politiche scolastiche devono trovare adeguato consenso presso gli insegnanti per ottenere efficacia di implementazione" (p. 11). Stando ai risultati delle indagini sinora svolte, la maggioranza degli insegnanti, di ogni ordine e grado scolastico, si dichiara ancora fortemente motivato. Tuttavia, anche gli insegnanti più motivati, che lo siano dal momento della scelta iniziale di questa professione oppure che lo siano diventati praticandola, non sempre e non tutti riescono a mantenere un alto livello di motivazione per tutta la durata della loro carriera lavorativa (OECD, 2005). La presente ricerca intende quindi individuare possibili strategie per incentivare la motivazione degli insegnanti, da attuare a livello di istituzioni scolastiche, considerando che l'utenza che beneficia del loro servizio sono i bambini, gli adolescenti e i giovani di oggi, futuri uomini e donne, cittadini e insegnanti di domani.

1. Gli insegnanti non sono più motivati?

La motivazione degli insegnanti, soprattutto quella riferita alla scelta iniziale della professione, è stata oggetto di indagine da parte delle ricerche sociologiche svolte in Italia a partire dagli anni '60 (Lisimberti, 2007; Besozzi, 1981) fino a quelle più recenti svolte dall'Istituto Iard (1992; 2000 e 2010) e dalla Fondazione Giovanni Agnelli (2009; 2010 e 2011). Tutte le indagini citate confermano che la maggioranza degli insegnanti italiani si dichiara motivato e soddisfatto del proprio lavoro, nonostante le oggettive ed evidenti difficoltà presentate dai contesti scolastici. Quindi, questi risultati potrebbero tranquillizzare chiunque fosse interessato al buon funzionamento della macchina dell'istruzione. Ma da che cosa sono motivati gli insegnanti? E quanti sono gli insegnanti non motivati o demotivati? Quali effetti causa la loro demotivazione professionale, considerando che un singolo docente ha la responsabilità formativa nei confronti di molti giovani e per molto tempo? Intanto, la motivazione dei docenti ha catturato l'interesse delle politiche scolastiche ed economiche, anche a livello internazionale. Nel Rapporto *Teachers Matter* (2005), l'OECD dichiara che tra le priorità degli Stati interessati e intenzionati a rispondere efficacemente alle richieste formative della Società della Conoscenza, c'è quella di creare un'offerta di insegnanti altamente qualificati e motivati, riconosciuti come la più significativa risorsa scolastica. Tra i vari problemi evidenziati dal suddetto rapporto, spicca anche quello della mo-

tivazione professionale, perché essendo a contatto quotidiano con bambini e giovani, oltre ad incidere sulla qualità del successo scolastico degli allievi, l'entusiasmo, la forza morale e la motivazione degli insegnanti influiscono sulla capacità attrattiva di questa professione nei confronti delle nuove generazioni. Dai risultati di questa indagine internazionale emerge che la maggioranza dei docenti percepisce una crescente perdita di considerazione sociale nei confronti della propria professione, alimentata anche dai mass media; lamenta il livello basso dei salari e l'inadeguata formazione ricevuta rispetto ai nuovi bisogni degli studenti. I docenti avvertono la pesantezza dei sovraccarichi di lavoro, che svolgono in ambienti ritenuti poveri di soddisfazione professionale e accusano stress. Questi fattori incidono negativamente sulla loro motivazione professionale e alcuni Paesi riscontrano elevati tassi di insegnanti usurati, specialmente tra le nuove leve. Tuttavia, la maggioranza degli insegnanti intervistati si dichiara fortemente motivata dal lavorare con i bambini e i ragazzi, perché aiutandoli nel loro sviluppo contribuiscono a costruire la società. Perciò il rapporto suggerisce ai Paesi di impegnarsi affinché le strutture del sistema e l'organizzazione degli ambienti scolastici consentano agli insegnanti di concentrarsi su questi compiti, ricordando che il successo di qualsiasi riforma necessita del coinvolgimento diretto degli insegnanti nelle politiche di sviluppo e di attuazione che li riguardano, agendo da protagonisti (2005): "[...] the success of any reform requires that teachers themselves are actively involved in policy development and implementation" (p. 15). La recente indagine *Talis 2013* ribadisce che la maggioranza dei docenti italiani (94% del campione intervistato), si ritiene soddisfatta del proprio lavoro, sebbene l'88% di essi percepisca che l'insegnamento è scarsamente valorizzato dalla società. Quest'ultima informazione è particolarmente importante, perché le indagini sociologiche hanno rilevato l'esistenza di una correlazione tra la percezione della considerazione sociale da parte degli insegnanti, il loro grado di ottimismo e di soddisfazione professionale, fattori che a loro volta incidono sulla conferma della professione scelta, sia come permanenza in servizio, sia come adattamento al ruolo e alle sue funzioni (Barbagli & Dei, 1969; Besozzi, 1981; Cavalli & Argentin, 2010). Inoltre, la percezione negativa che si ha del ruolo di insegnante si ripercuote anche sulla forza di attrazione che questa professione ha verso gli studenti più qualificati e capaci (OECD, 2005). Dunque, la motivazione professionale è giustamente considerata un elemento da non trascurare, da non dare per scontata, anzi da incentivare, perché i suoi effetti non riguardino soltanto il benessere del singolo docente.

2. Le prospettive di questa ricerca

In questo progetto di ricerca, il quadro teorico al quale si farà riferimento, per una lettura e interpretazione dei dati ricavati dall'indagine (svolta mediante l'utilizzo di interviste semi-strutturate, libere e Focus Group), si compone di diverse prospettive: socio-economica, psicologica, pedagogica e internazionale, tra loro interagenti in ragione della natura complessa dell'oggetto d'indagine e delle finalità stesse della ricerca. Oltre a conoscere le opinioni e proposte degli insegnanti, si intende stimolare una riflessione sulla motivazione professionale in servizio, mostrandone le importanti sfaccettature e gli effetti che si ripercuotono nei diversi ambiti connessi al ruolo docente. È noto, infatti, grazie alla letteratura di riferimento, che la motivazione è un fattore dinamico e al contempo un processo variabile, la cui mutevolezza dipende dall'interazione di diverse dimensioni (biologica, emotiva, cognitiva, comportamentale), fattori (interni al soggetto ed esterni, del conte-

sto) e processi (spinte attrattive o elusive) della persona (Moè, 2010; Rheinberg, 1997). Dal punto di vista sociologico ed economico, le motivazioni degli insegnanti sono considerate importanti fattori che concorrono a determinare l'andamento di uno specifico settore del mercato del lavoro, influiscono sugli apprendimenti degli studenti e sulle loro future scelte professionali, in ultima analisi anche sugli investimenti economici di un Paese, considerato che un'ingente quota delle risorse destinate al sistema di istruzione riguarda gli stipendi degli insegnanti (Barbagli & Dei, 1969; Santiago, 2004; OECD, 2005; Cavalli & Argentin, 2010). Le diverse teorie psicologiche della motivazione ne descrivono la natura, i processi e gli effetti, permettendo di acquisire la consapevolezza delle proprie motivazioni e del fatto che si può intervenire su alcuni fattori, soggettivi ed ambientali, per modificarle e migliorare il benessere e la qualità del lavoro nei contesti scolastici (Moè, 2010; Rheinberg, 2006). Dal punto di vista pedagogico, prospettiva anch'essa essenziale per chi si dedica alle professioni educative, si vuole porre sotto la lente di ingrandimento la relazione educativa che si instaura tra il docente e gli allievi, poiché è considerata dagli insegnanti come la fonte principale della loro motivazione e gratificazione professionale (Cavalli & Argentin, 2010; Fondazione Agnelli, 2009; OECD, 2005) e per gli allievi può costituire anche la causa di apprezzamento o rifiuto di una disciplina scolastica (Poggi, 2004). La relazione educativa è dinamica, cangiante, dipende dalla personalità del docente e dalla personalità degli alunni. I soggetti di questa relazione hanno anche delle rappresentazioni immaginarie e inconsce reciproche che condizionano, spesso inconsapevolmente, le reazioni di entrambi: attrazione, fascinazione e interesse, oppure timore, repulsione e disinteresse. L'insegnamento e l'apprendimento si influenzano reciprocamente e sono condizionati anche dal clima della relazione pedagogica (Postic, 1995; Postic, 2006; Spadolini, 2007). Se gli insegnanti sono consapevoli di queste dinamiche, dipendenti in parte dai loro atteggiamenti e comportamenti, verbali e non verbali, consci o inconsci, possono prestarvi maggiore attenzione e cura, data la responsabilità educativa che gli compete. Nell'indagare la motivazione dei docenti si è consapevoli di incontrare un'oggettiva difficoltà, portata alla luce da chi ha studiato in precedenza questo aspetto per il quale esiste un'alta pressione alla desiderabilità sociale, di conseguenza gli intervistati, sentendosi presumibilmente sottoposti a giudizio, potrebbero non rivelare, consapevolmente o inconsapevolmente, le proprie vere motivazioni (Cavalli & Argentin, 2010; Moè, 2010). Tuttavia, attraverso le interviste individuali e di gruppo e gli stimoli di opportune domande, si aspira a conoscere il punto di vista dei soggetti, il loro pensiero, le loro ragioni e motivazioni ad agire, il loro modo di vedere il proprio ruolo e i significati che essi stessi vi attribuiscono, i loro vissuti e le loro esperienze. Perché gli insegnanti sono dei professionisti e come tali hanno un bagaglio di conoscenze ed esperienze, maturate nei percorsi di formazione e sul campo, che deve essere valorizzato come *know-how* del funzionamento del sistema scolastico.

3. Lo stato dell'arte

L'indagine sul campo è iniziata nel mese di Marzo 2014; sono stati intervistati Dirigenti e docenti di alcuni Istituti Comprensivi di Roma (Scuole dell'Infanzia, Scuole Primarie e Secondarie di I°) e tra Settembre e Dicembre si prevede di proseguire l'indagine presso le Scuole Secondarie di II°. Le scuole sono state selezionate, tra quelle che hanno dato la loro disponibilità a partecipare, in base alle zone di ubicazione nella città, in modo da poter ricavare e confrontare dati provenienti da quartieri differenti.

IC	Zona Roma	Intervista Ds	Intervista Docenti	Focus Group
1	Nd/O f GRA	1	-	1 P
2	Nd f GRA	1	-	1 SI°
3	Nd d GRA	1	3 SI°	-
4	Nd/E d GRA	1	-	1 P+SI°
5	Est f GRA	1	2 SI°	1 I+P e 1 SI°
6	Est d GRA	1	-	1 P
7	Centro	1	1 P e 4 SI°	1 P
8	Centro	1	-	1 P+SI°
9	O f GRA	-	-	1 I+P e 1 SI°
TOTALE		8	10	10

Tabella 1: Interviste individuali e Focus Group svolti

Legenda della Tabella 1:

IC = Istituto Comprensivo

P = Scuola Primaria

SI° = Scuola Secondaria primo grado

I = Scuola dell'Infanzia

Ds= Dirigente scolastico

Nd = Nord

O = Ovest

E = Est

GRA = Grande Raccordo Anulare

f=fuori; d=dentro

Per quanto riguarda l'analisi dei dati, utilizzando il software NVivo si intende evidenziare i concetti-chiave più ricorrenti nelle parole dei docenti e i significati che loro stessi vi attribuiscono, al fine di elaborare proposte concrete che incontrino le loro esigenze professionali. Ad esempio, da una iniziale e generica analisi di una parte dei dati emersi dai Focus Group, si è riscontrato che ritorna con una certa frequenza il bisogno dei docenti di avere più occasioni di confronto con i colleghi della stessa istituzione scolastica, per collaborare dal punto di vista pedagogico-didattico, per confrontare e condividere le diverse esperienze formative e professionali e creare coesione. Alla domanda su che cosa si dovrebbe fare, secondo loro, per incentivare la motivazione professionale, alcune risposte sono state (trascrizione letterale):

- formazione "emotiva";
- occasioni per mettersi in gioco, mostrare le proprie fragilità e i propri percorsi per cambiare assieme ai colleghi ed alunni;
- creare dei momenti di incontro per scambiarsi delle esperienze;
- condividere progetti;
- frequenti occasioni di incontro/confronto con i colleghi della stessa scuola;
- creare occasioni di incontro tra docenti, spazi di confronto e di ascolto aiutati anche da esperti, attraverso varie dinamiche;
- [...] tecniche di *empowering* e di *coaching* e di lavoro di gruppo che dovremmo "masticare" insieme al pane ;
- sviluppare quindi l'ambito relazionale e comunicativo ci darebbe più strumenti e porterebbe a raggiungere più successo che è la base della motivazione;
- supporti anche di altri insegnanti;
- collaborazione tra insegnanti;

- confrontarsi con i colleghi;
- momenti di condivisione di esperienze con i colleghi;
- creare opportunità/occasioni di coesione del gruppo docente;
- clima di collaborazione, meno super-ego;
- [...] sarebbe auspicabile un percorso emozionale all'interno della scuola così da intervenire sia nelle relazioni alunni-docenti che in quelle docenti-docenti.

È risultata evidente la corrispondenza tra queste proposte dei docenti e una di quelle avanzate dall'OECD, descritte nel documento "Making Teaching an Attractive Career Choice. Pointers for policy development" (2005), finalizzate ad incrementare la qualità degli insegnanti e a rendere la professione docente più attraente per i migliori futuri candidati. Nell'elenco dei principali settori di intervento, seguiti ciascuno da indicazioni operative di carattere orientativo e generico, il primo è "Improve the image and status of teaching", già riconosciuto da tutte le indagini sociologiche come punto nevralgico per gli insegnanti, e come quinto suggerimento operativo: "Ask teachers' own views about what needs to be emphasised, for example, teaching's social relevance [...] working with colleagues" (p. 1).

È altresì evidente che alcune delle proposte degli insegnanti richiedano interventi di riforma strutturali, di competenza dei decisori politici, che necessitano di condizioni favorevoli, tempi lunghi di elaborazione e risorse economiche da investire. Ad esempio: la richiesta di aumento del salario, ritenuto non adeguato per un professionista; edifici più sicuri dal punto di vista strutturale, attraenti dal punto di vista estetico e funzionali dal punto di vista pedagogico-didattico; percorsi di formazione più strutturati e qualificati; percorsi di carriera professionale. Altre proposte, invece, potrebbero essere concretizzate già a livello di Istituto di appartenenza, grazie alle prerogative concesse dall'autonomia scolastica e al potenziale di competenze professionali posseduto dalle risorse umane che lavorano nella scuola e che spesso attendono soltanto l'occasione per essere espresse e sviluppate: creare dei momenti di incontro e confronto di gruppo tra docenti; percorsi di incontro e collaborazione tra docenti e genitori; creare un circuito di *feedback* tra docenti e Dirigenti.

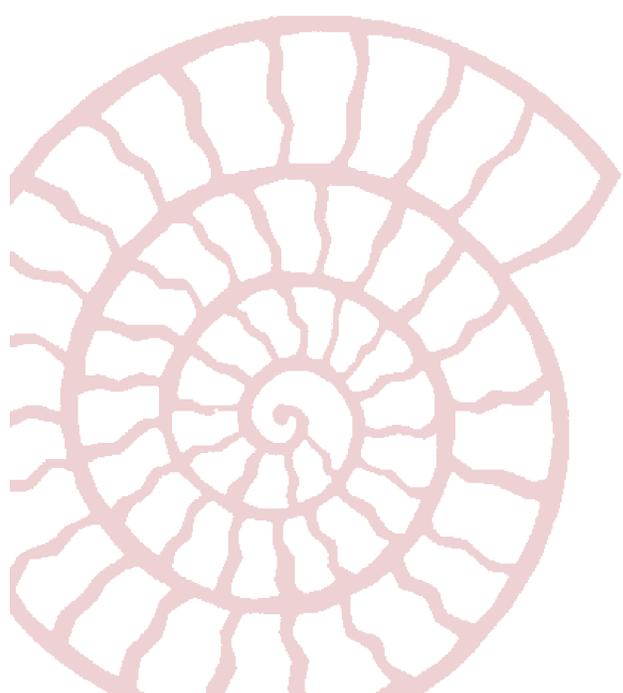
Conclusione

Il presente contributo, dopo aver restituito alle scuole i dati elaborati, interpretati e accompagnati da riflessioni teoriche, intende offrirsi come occasione di confronto critico tra Dirigenti e docenti, per concordare ciò che è possibile realizzare all'interno della propria istituzione scolastica, al fine migliorare il benessere e la qualità del lavoro, a beneficio delle persone che usufruiscono di questo servizio.

Riferimenti bibliografici

- Besozzi, E. (1981). Professione insegnante: le ricerche sociologiche sugli insegnanti in Italia dal 1960 ad oggi. *Studi di Sociologia*, 19, 1, Gennaio-Marzo, Milano: Vita e Pensiero.
- Barbagli, M. & Dei, M. (1969). *Le vestali della classe media*. Roma: Armando Editore.
- Cavalli, A. & Argentin, G. (a cura di) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.

- Fondazione Giovanni Agnelli (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia*. Bari: Laterza.
- Lisimberti, C. (2007). *Gli insegnanti nella ricerca. Le indagini su insegnanti e identità professionale nel contesto italiano e internazionale*. Milano: Università Cattolica.
- Moè, A. (2010). *La motivazione*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Teachers Matter*. Disponibile in: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oeed_publication_teachers_matter_english_061116.pdf [12 aprile 2015].
- OECD (2005). *Making Teaching an Attractive Career Choice. Pointers for policy development*. Disponibile in: <http://www.oecd.org/edu/school/45399482.pdf> [12 aprile 2015].
- OECD (2013). *Teaching and Learning International Survey, Talis*. Disponibile in: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/talis> [12 aprile 2015].
- Poggi, I., Bartolucci, L. & Violini, S. (2004). Emozioni: un'arma per l'apprendimento. In Susi, F., Cipriani, R. & Meghnagi D. (a cura di). *Antinomie dell'educazione nel XXI secolo*. Roma: Armando Editore.
- Postic, M. (1995). *L'immaginario nella relazione educativa*. Roma: Armando Editore.
- Postic, M. (2006). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*. Roma: Armando Editore.
- Rheinberg, F. (1997). *Psicologia della motivazione*. Bologna: Il Mulino.
- Rheinberg, F. (2006). *Valutare la motivazione*. Bologna: Il Mulino.
- Santiago, P. (2004). "The Labour Market for Teachers" in Johnes, G. & Johnes, J. (a cura di). *International Handbook on the Economics of Education*, UK: Edward Elgar Publishing Ltd. Disponibile in: <http://scholar.google.it/scholar?hl=it&q=Santiago%2C+P.+%282004%29.+The+Labour+Market+for+Teachers+in+Johnes+&btnG=&lr> [12 aprile 2015].
- Spadolini, B. (2007). *Educazione e società. I processi storico-culturali in Occidente*. Roma: Armando Editore.





Presupposti ed obiettivi dell'innovazione nel contesto-scuola: dalla comunità al bene comune

Assumptions and objectives of innovation in the school context: from the community to the common good

Maria Chiara Castaldi
Università degli Studi di Salerno
mcastaldi@unisa.it

ABSTRACT

The aim of the research was to question the meaning of innovation, trying to transcend the mere size methodological and instrumental. On the basis of the philosophical and pedagogical concept of formativity, we have questioned the assumptions and objectives of innovation, through a reading ethic and hermeneutics of educational planning.

The research was conducted on the transverse planes: the theoretical analyzes in socio-pedagogical perspective the relationship school-society, relying on theoretical principles of neopersonalismo Christian-based and relational paradigm; on the practical uses of an experimental educational-training activities started in 2011 in the municipality of Montecorvino Pugliano (Salerno).

The hypothesis of the project relates to the revaluation of the concept of community within the school situation: the social capital is and must be first of all human capital, so that "the us become internalized and deep root, able to make fruitful the common good" (Castaldi M.C, 2013).

It outlines the objectives of the project: "once again on" the relational being of man; re-discover the ontological significance of the community dimension of the school experience; form the humus made of human values and common feelings.

The educational-training methodologies used are part of the perspective of the pedagogy of the gift, articulating a virtuous circle between the education of thought (John Dewey) and the education of the heart (St. John Bosco).

Scopo della ricerca è stato quello di interrogarsi sul senso dell'innovazione, cercando di trascenderne la sola dimensione metodologico-strumentale. Sulla scorta del concetto filosofico-pedagogico di formatività ci si è interrogati sui presupposti e sugli obiettivi dell'innovazione, attraverso una lettura etico-ermeneutica della progettualità educativa. La ricerca si è svolta su due piani trasversali: sul piano teorico analizza in prospettiva socio-pedagogica la relazione scuola-società, poggiando sui principi teorici del neopersonalismo di ispirazione cristiana e sul paradigma relazionale; sul piano pratico si avvale di un percorso sperimentale di attività educativo-formative avviato nel 2011 nel Comune di Montecorvino Pugliano (Salerno).

L'ipotesi del progetto verte sulla rivalutazione del concetto di comunità all'interno della realtà scolastica: il capitale sociale è e deve essere prima di tutto capitale umano, affinché "il noi diventi radice interiorizzata e profonda, capace di far germogliare il bene comune" (Castaldi M. C., 2013).

Si delineano gli obiettivi del progetto: "rimettere al centro" l'essere relazionale dell'uomo; riscoprire il significato ontologico della dimensione comunitaria dell'esperienza scolastica; formare l'humus umano fatto di valori e sentimenti comuni.

Le metodologie educativo-formative utilizzate si inseriscono nella prospettiva della pedagogia del dono, articolando un circolo virtuoso tra l'educazione del pensiero (John Dewey) e l'educazione del cuore (S. Giovanni Bosco).

KEYWORDS

Innovation, Community, Welfare, School, Common Good.
Innovazione, Comunità, Benessere, Scuola, Bene Comune.

1.

Procedere ad un'analisi del rapido sviluppo dell'apparato tecnologico a livello planetario attraverso lo sguardo pedagogico rileva come esso interroghi non solo il vissuto di bambini e adolescenti nei contesti familiari ed informali, ma sempre più impellente si dimostra, da una lato, la pressione da essi esercitata sul mondo della scuola, e dall'altro il fascino di risorsa sempre inedita e accattivante per le pressoché infinite possibilità di utilizzo e di fruizione.

2.

Scopo di un intenso e articolato lavoro di ricerca è stato quello di interrogarsi sul senso profondo dell'innovazione, cercando di trascenderne la sola dimensione metodologico-strumentale e di interrogarsi sui fini dell'innovazione stessa. Il processo innovativo, infatti, appartiene alla natura umana e alla sua intrinseca formatività, che fa sì che l'uomo sia allo stesso tempo datità e progetto, cioè un esser-ci che agisce e opera liberamente in un contesto: formatività umana, dunque, vincolata ad un nodo radicale, alla doppia natura della forma che è data e costruita (Fadda R., 2002, p.99).

Sulla scorta del concetto filosofico-pedagogico di formatività ci si è interrogati sul significato dell'innovazione, sulle tappe iniziali e finali di tale processo, ovvero sui presupposti/fondamenti e sugli obiettivi. Incessante e diacronicamente sempre presente è stato ed è il percorso innovativo che l'umanità ha compiuto e compie per sua intrinseca natura: la proiezione verso il futuro sulla scorta delle conoscenze pregresse e con lo sguardo volto alle esigenze del presente contraddistingue l'umanità e i diversi ambiti delle sue produzioni e campi di operazione fin dalla comparsa dell'uomo sulla terra. "Il progresso continuo è consentito dal fatto che nell'apprendere una cosa si sperimentano metodi utili anche in altre situazioni. E, persino più importante, è il fatto che l'essere umano acquisisce l'abitudine all'apprendimento. Impara a imparare" (Dewey J., 1916, p. 112).

Una ricerca scientificamente rigorosa sul piano antropo-storico e pedagogico-sociale rileva come le differenze e peculiarità culturali, sociali, educative, biologico-genetiche e ambientali, nonché i diversi contesti storici sono fattori che veicolano, ma non inficiano il processo innovativo dello sviluppo umano applicativo e speculativo intrinseco alla formatività umana, pur veicolandone gli usi, i significati e gli scopi in risposta a bisogni culturali e sociali diversificati e variegati. Dunque l'essere umano innova e si rinnova, in un intreccio fitto e complesso tra individuale e sociale, tra passato e presente, tra memoria e immaginazione, tra tecniche e valori.

3.

Alla luce tali riflessioni, esposte sinteticamente in queste note circa i presupposti e i fondamenti del concetto di innovazione nella sua accezione ampia di una prospettiva integrata e trasversale, emerge con chiarezza la necessità pedagogica di indagare gli scopi-obiettivi dell'innovazione restringendo il focus di osservazione su un piano di pertinenza prettamente pedagogico-educativa, quale quello dell'istituzione scolastica. Nella temperie postmoderna, che al senso della totalità del reale ha sostituito la totalità sistemica tesa a chiarire e ricostruire la logica che organizza le funzioni dei sistemi, la progettualità educativa scolastica e sociale diviene un'operazione interna allo stesso sistema formativo, quindi inevitabilmente segnata dal carattere dell'autoreferenzialità (Luhmann N., Schorr K. E., 1979, p. 12).

In educazione, tuttavia, è proprio la tensione ad uscire dal sistema che va salvaguardata oltrepassando una lettura sistemico-autoreferenziale per tendere ad una comprensione etico-ermeneutica della progettualità educativa (Clarizia L., 2013, p. 10). Tale approccio permette di strutturare una progettualità educativa innovativa e migliorativa capace di *narrare* il passaggio dall'*intersoggettività fenomenologicamente* avvertita e/o data verso un'*intersoggettività responsabile* (Clarizia L., 2000/2013, p.33). Particolarmente illuminante a riguardo è la riflessione di Edgar Morin nell'opera *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, in cui l'autore francese ribadisce che non può esserci progresso, quindi innovazione nelle relazioni fra gli individui, fra nazioni, fra culture, senza reciproche comprensioni; si tratta di concepire lo sviluppo non solo in termini tecnico-economici, così inteso diviene, per Morin, insostenibile. È necessario un concetto più ricco e complesso dello sviluppo e dell'innovazione, che sia nello stesso tempo materiale, intellettuale, affettivo, morale (Morin, 2001, p.70). Ed è proprio dalla ricerca di una sinergia possibile tra i fattori suddetti che ci si è mossi per analizzare come la scuola da un lato debba attivare risorse adeguate per rispondere ai bisogni e alle dinamiche sociali, ma dall'altro non possa e non debba adeguarsi alle logiche preponderanti del profitto-interesse e della global economy.

4.

Il nesso da più teorie dibattuto e complesso tra scuola e società nel loro reciproco influenzarsi e intersecarsi in termini di opportunità, fattori culturali, etici e di mercato, si configura nell'era del postmoderno come trama intricata di fattori, come matassa ingarbugliata della quale si rischia di perdere il filo.

La ricerca in atto si svolge intorno a due piani trasversali: sul piano teorico essa analizza in prospettiva socio-pedagogica la relazione scuola-società in un'ottica ad ampio raggio al fine di individuare vettori validi per un'innovazione che faccia della formatività un obiettivo concreto; sul piano pratico si avvale di un percorso sperimentale di attività educativo-formative e di istruzione parentale avviato nel 2011 nel Comune di Montecorvino Pugliano in Provincia di Salerno. Il progetto poggia sui principi teorici del neopersonalismo di ispirazione cristiana legato, in particolare, al pensiero di Giuseppe Acone, professore emerito dell'Università di Salerno, e sul paradigma relazionale come fondamento dell'educativo e dell'educabilità, prospettiva promossa da Laura Clarizia, ordinario di Pedagogia Generale dell'Ateneo salernitano. Vede impegnati, inoltre, educatrici, docenti, genitori e alcuni dottori di ricerca in attività di consulenza e di conduzione del progetto stesso. L'ipotesi dalla quale prende avvio il progetto verte sulla necessaria rivalutazione del concetto di *comunità* all'interno della realtà scolastica: si ritiene, infatti, che per generare e rigenerare il capitale sociale di una comunità si debba rifondare il contenuto e la forma delle relazioni umane, non potendo essere la sola struttura sociale con le sue dinamiche consumistico-individualistiche ed "economy based" il modello di riferimento, nonché il rispecchiamento spersonalizzante della scuola del futuro.

Un nodo cruciale di tale processo è la dimensione educativo-formativa che mira ad evidenziare come il capitale sociale è e deve essere prima di tutto capitale umano che abbia un *cuore che palpita* prima ancora di un cervello che pensa, affinché "il noi diventi radice interiorizzata e profonda, capace di far germogliare il *bene comune*" (Castaldi M. C., 2013, p. 65). È urgente, per chi scrive, rimarcare ed attualizzare il concetto di comunità, al fine di garantirne la formatività non solo nella scuola come comunità scolastica, ma anche nella famiglia come comunità familiare, nel mondo del lavoro, nella società ecc. Esplicative si dimo-

strano a tale riguardo le parole di Giuseppe Acone, maestro del neopersonalismo contemporaneo: “L’attuale crisi dell’Occidente e della sua memoria tradizione, sostituita soltanto dalla sua innovazione incessante della scienza/tecnologia, dalla sua modalità di produzione delle conoscenze e delle funzioni/procedure tecniche, risponde alla crisi fondante dell’umanesimo (...) Forse bisogna prendere atto che, almeno stando all’Occidente, l’umanesimo non può sfuggire alla sua fondazione metafisico-religiosa e, quando tenta di sostituirla, è costretto a costruire orizzonti la cui tenuta non riesce a fornire senso né all’etica, né alla politica, tanto meno alla storia e per nulla all’educazione” (Acone G., 2013, p. 120). È dentro questo discorso sulla temperie culturale postmoderna, segnata dalla fine delle grandi narrazioni (Lyotard), che si iscrive l’evidente crisi di *ideali educativi condivisi e comunitari*, conseguenza della perdita di quell’orizzonte di senso in grado di legittimare la mera orizzontalità sistemica delle funzioni tecniche (Acone G., 2004, p. 162).

In questo contesto si registra come la scuola di oggi si adoperi per una innovazione *a breve termine* gestionale e/o digitale, specializzante e abilitante nei più svariati settori della sapere e dell’istruzione, di cui non si negano le evidenti e positive potenzialità nonché i riscontri/benefici formativi ad altissimo gradiente di formatività, rischiando, tuttavia, di *lasciare a margine* le dimensioni dell’essere, del valore e del senso dell’essere della persona, con l’accantonamento della sfera ontologica, etica ed ermeneutica dell’esistenza, custodi del senso stesso dell’educazione e della tensione etica al bene comune.

5.

Si delineano, così, gli obiettivi del progetto sopra citato: “rimettere al centro” l’essere relazionale dell’uomo e il senso profondo del suo essere con-sé e con-l’altro, per-sé e per-l’altro, sia esso il compagno di classe, l’insegnante, il genitore; ritematizzare il senso profondo dell’identità personale che non può e non deve essere costituita a prescindere da quel *tu* che solo nella cura educativa può sfociare nel *noi*; riscoprire il significato ontologico della dimensione comunitaria, prima ancora che sociale, dell’esistenza e dunque dell’esperienza scolastica; formare *l’humus umano* fatto di valori e sentimenti comuni, di reciprocità nell’educazione alla consapevolezza della centralità del valore ontologico della persona e del primato etico del bene comune, inteso come garanzia di benessere personale e relazionale. In questo *contesto/clima pedagogico* si inseriscono progetti di sviluppo di competenze digitali e conoscenze, risoluzioni di problemi, attitudini a comunicare, progetti di implementazione delle risorse.

Alla luce delle indicazioni teorico-pratiche brevemente esposte in questo lavoro, è stato avviato nel settembre del 2011 il progetto pedagogico-educativo del Centro Educativo Santa Maria degli Angeli che ha concluso nel giugno del 2014 il terzo anno di attività e proseguirà nell’anno scolastico 2014/2015.

Il Centro Educativo Santa Maria degli Angeli opera nel Comune di Montecorvino Pugliano della provincia di Salerno accogliendo bambini e ragazzi residenti nel Comune e in diversi Comuni limitrofi, il cui numero è andato aumentando nel corso del biennio 2011/2012 e 2012/2013, assestandosi su un numero totale di 85 soggetti nel 2013/2014. Il progetto è stato avviato nell’anno scolastico 2011/2012 con 7 bambini di età compresa tra i 2 e i 5 anni, numero che è raddoppiato nel corso dell’anno raggiungendo un totale di 15, e 18 bambini tra i 6 e i 10 anni il cui numero non ha subito variazioni; nell’a. s. 2012/2013 i numeri sono aumentati di circa un terzo per i bambini di età prescolare il cui numero è stato di 23 soggetti, mentre è quasi raddoppiato per i bambini della Scuola Primaria che è salito a

33, numero confermato anche l'anno successivo 2013/2014, che, invece, ha registrato un aumento significativo di 8 bambini dell'età della Scuola dell'Infanzia per un totale di 31 bambini tra i 2 e i 5 anni. Nel secondo anno di apertura del Centro, l'a. s. 2012/2013, si è deciso di avviare i corsi di Istruzione Parentale anche per i ragazzi tra gli 11 e i 13 anni il cui numero è rimasto pressoché invariato nel biennio 2012/2013 e 2013/2014 assestandosi sulla ventina di unità. L'anno 2014/2015, infine, si è aperto con un totale di 90 membri complessivi.

Le attività proposte dal Centro Educativo Santa Maria degli Angeli sono di carattere educativo-formativo e ludico-ricreativo per i bambini di età prescolare e attività di istruzione e didattiche conformi alle Indicazioni Nazionali Ministeriali per gli alunni della scuola dell'obbligo. Il progetto è stato ideato per sperimentare una peculiare tipologia di approccio all'educazione scolastica presentando alcune specifiche caratteristiche ed elementi di innovazione: si fonda, infatti, sui valori personali dell'uomo di ispirazione cristiana, privilegiando il *saper essere* (ontologico, etico ed ermeneutico) prima del *saper fare* (abilità e obiettivi tecnici e didattico-disciplinari); mira a sviluppare negli studenti competenze emotive, conoscenze del Sé e dell'altro da Sé, valori condivisi e comportamenti prosociali al fine di adottare e mantenere stili di vita positivi e costruttivi per il benessere personale e comunitario; intende coinvolgere tutte le figure significative nel processo formativo degli studenti al fine di costruire un clima di comunità, in cui la reciprocità, la cura di Sé e dell'Altro, lo sviluppo affettivo-relazionale, l'empatia, la condivisione, il rispetto reciproco, costituiscono l'*habitat* distintivo di tutti i membri della comunità scolastica, dentro cui trovano terreno fertile le innovazioni della didattica, delle metodologie per l'apprendimento curricolare, delle risorse digitali e scientifico-laboratoriali. Tutto ciò nella convinzione e consapevolezza che un'innovazione "a lunga durata" non può esulare dall'esigenza pedagogica di ridefinire i presupposti e gli obiettivi del proprio essere prima ancora che del proprio esserci, dall'interrogarsi e cercare di fornire risposte condivise sul proprio essere *nel* mondo e *con* il mondo, stimolando elaborazioni e processi di significazione personali legati alla costruzione identitaria in un contesto di appartenenza che faccia della comunità un luogo etico di promozione di valori universali interiorizzati e un'esperienza appagante di sentimenti autenticamente vissuti.

Metodologie quali l'apprendimento collaborativo, la pluriclasse, la didattica collaborativa e non competitiva, la classe-laboratorio, l'ascolto empatico, l'apprendimento esperienziale, si inseriscono nella più ampia prospettiva della pedagogia del dono e della sociologia relazionale (Donati P., 2012, pp. 193 – 215), prospettive che pongono in essere metodologie socio-relazionali aventi la duplice finalità di rendere i soggetti consapevoli del proprio essere *dono* per sé e per l'altro e di maturare la coscienza dell'altro inteso come dono per sé e per la comunità. L'esperienza concreta della *gratuità*, dimensione costitutiva del dono, apre discenti, docenti e genitori al gusto per l'aiuto reciproco, alla gioia della condivisione, all'apprezzamento autentico delle attitudini e potenzialità dell'altro e di se stessi, all'empatia e *compassione* (nel significato del termine greco

≠ : soffrire insieme) per le sofferenze e le difficoltà dell'altro. Si costruisce, così, un percorso complesso guidato da una progettualità pedagogica che struttura una concezione del benessere capace di porre in primo piano la condivisione di esperienze, vissuti, emozioni, affetti e sentimenti, valori ed anche difficoltà e insuccessi, sofferenze ed ostacoli, frapponendosi al solipsismo e individualismo contemporanei dominanti indiscussi delle società postmoderne che nascondono, come Giani bifronti, la faccia nascosta e drammatica della solitudine. Il cuore della proposta oggetto di studio e ricerca sinteticamente esposta in questo

saggio non sta solo nel *what*, nel ciò che viene proposto, ma nel *how*, nel come si realizzano i diversi percorsi di apprendimento, il cui fulcro è l'*agàpe*, il volere il bene dell'altro come consapevolezza autenticamente e concretamente vissuta, da cui emerge una costante e trasversale formatività. Il diritto all'amore all'interno della comunità diviene la *luce guida* dei percorsi e progetti di innovazione e formazione, attraverso un circolo virtuoso tra l'educazione del pensiero (John Dewey) e l'educazione del cuore (S. Giovanni Bosco).

Riferimenti bibliografici

- Acone, G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Acone, G. (2013). Di generazione in generazione. Quarant'anni cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica e autobiografia. In Martino P., Trotta O., Visconti E. (a cura di). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Lecce: Pensa.
- Braido, P. (1992). *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*. Roma: LAS.
- Castaldi, M. C. (2013). L'iter psicopedagogico-relazionale alla scoperta dell'altro: l'esigenza interculturale dall'educazione del pensiero all'educazione del cuore. In Clarizia, L., Castaldi, M. C., Lombardi, M. G., Quatrano, F. (2013). *Il colloquio interculturale nella scuola*. Salerno: Edisud.
- Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Trad. it. (1949). *Democrazia e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donati, P. (2012). Discovering the Relational Character of the Common Good. *Sociology and Catholic Social Teaching: Contemporary Theory and Research*, Lanham, MD: The Scarecrow Press, pp. 193 – 215.
- Fadda, R. (2003). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Luhmann, N., Schorr, K. E. (1979). *Il sistema educativo: problemi di riflessività*. Trad. it. (1988). Roma: Armando.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi, B., (2006). *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*. Roma: Carocci.



Nuovi media, vecchie prassi. Tecnologie digitali e Media Literacy

New media, old practices. Digital technologies and Media Literacy

Sebastiano Finocchiaro
Università degli Studi di Catania
seb.finocchiaro@gmail.com

ABSTRACT

This paper will examine some of the most recurring problems in the relationship between technology and education. The challenges of the knowledge society generate unprecedented training needs that traditional educational systems can't cope. Outside of these, however, digital technology are designed and spread, generating new forms of "collective intelligence" (Levy, 2002) and "converging cultures" (Jenkins, 2007) that become more and more "participatory" (Jenkins, 2010).

We will first look to show how, in the relationship technology-education, there is still the risk of anamnesis historical, then I will discuss the generational paradigm, has almost become a slogan, of digital natives/immigrants and, in the end, will be treated the question access to technologies defined within the new media ecology.

Il presente contributo intende esaminare alcune delle problematiche maggiormente ricorrenti nel rapporto tra tecnologia e educazione. Le sfide imposte dalla società della conoscenza generano bisogni formativi inediti che i tradizionali sistemi educativi non riescono a fronteggiare. Al di fuori di questi, invece, le tecnologie digitali vengono concepite e si diffondono, generando nuove forme di "intelligenze collettive" (Levy, 2002) e "culture convergenti" (Jenkins, 2007) che diventano sempre più "partecipative" (Jenkins 2010).

Si cercherà prima di tutto di mostrare come, nel rapporto tecnologie-educazione, esista ancora il rischio dell'anamnesi storica, quindi verrà discusso il paradigma generazionale, divenuto quasi uno slogan, dei nativi/immigrati digitali e, infine, verrà trattata la questione dell'accesso alle tecnologie definito all'interno dell'ecologia dei nuovi media.

KEYWORDS

Media Education, Media Literacy, Digital Natives and Digital Immigrant, Digital Wisdom, Technology Learning Cycle.

Educazione ai media, Competenza mediale, Nativi e immigrati digitali, Saggia digitale, Cicli delle tecnologie per l'apprendimento.

1. Introduzione

Quella che viene spesso definita “rivoluzione digitale” è un processo che, soprattutto negli ultimi anni, ha investito in modo trasversale i diversi ambiti del sapere, cambiando radicalmente stili di vita e modalità comunicative, al punto da rimettere in discussione persino i tradizionali paradigmi teorici sull'apprendimento. Gli attuali bisogni formativi si legano a rinnovate esigenze di alfabetizzazione digitale e a nuovi profili professionali che richiedono competenze per certi versi inedite. Risulta in tal senso emblematico il richiamo di molte direttive europee, quando, ad esempio, associano al concetto di “crescita intelligente” un’economia basata sulla *conoscenza* e sull’*innovazione* per cui occorre “migliorare la qualità dell’istruzione, potenziare la ricerca in Europa, promuovere l’innovazione e il trasferimento delle conoscenze in tutta l’Unione, utilizzare in modo ottimale le tecnologie dell’informazione e della comunicazione [...] sfruttando i vantaggi che una società digitale comporta per l’economia e la società” (COM 2020, 2010, p. 11-12).

È chiaro che il sistema educativo rivesta in questa fase di “rivoluzione” un ruolo cruciale. Tuttavia, a fronte di numerosi investimenti spesi soprattutto per la dotazione tecnologica, non si riscontrano ancora cambiamenti significativi nella didattica tradizionale, la quale si limita ad utilizzare le nuove tecnologie multimediali in modo occasionale e marginale, sforzandosi tutt'al più di adattarle – talvolta in modo innaturale e forzoso – alle tradizionali metodologie ritenute sempre e comunque vincenti. Ed è così che preziosi – e costosi – strumenti multimediali non divengono elementi di vera innovazione, ma piuttosto complementi d’arredo *hi-tech* appesi alle pareti: tra questi, attualmente, la LIM risulta ancora “l’oggetto tecnologico” più ambito.

Il sistema educativo è di per sé una realtà complessa poiché in esso convergono molteplici variabili. Stesso discorso vale per l’introduzione “problematica” degli strumenti multimediali che si definisce tale non solo a causa di fattori *interni* al sistema educativo, ma anche a causa di fattori *esterni*, riconducibili a questioni di ordine sociale, politico, economico. Il rapporto tra tecnologia e educazione si presta quindi a molteplici prospettive di lettura che, tra l’altro, hanno dato origine a una nutrita e variegata bibliografia. Per questo, in questa sede, ci proponiamo di isolare solo alcuni elementi d’indagine che ci piace rappresentare come tasselli di un *puzzle sulle tecnologie e l’innovazione*, un puzzle estremamente variegato e talvolta complicato da quelle “insidie dell’ovvio” (Ranieri, 2011) che si nascondono in una certa retorica tecnocentrica.

Non esiste uno sguardo critico al futuro che non abbia maturato consapevolezza rispetto al proprio passato. Con il nostro *primo tassello* cercheremo di capire perché ciò risulta valido anche – e soprattutto – quando si parla di tecnologie e innovazione; il rischio dell’anamnesi storica è sempre in agguato.

Il *secondo tassello* utilizzerà un paradigma – talmente discusso al punto da divenire quasi uno slogan –, quello dei *nativi e immigrati digitali*, al fine di capire meglio il perché e fino a che punto, bisogna parlare di fattori generazionali nel rapporto tra tecnologie e educazione.

Infine, con *terzo tassello* chiameremo in causa un’altra questione ricorrente nel nostro dibattito, quella dell’*accesso alle tecnologie*, per capire come questo debba essere inteso, ritrattato e ricollocato nell’ecologia dei nuovi media.

2. Tra passato presente, tra speranza e delusione

Il presente lavoro trova la sua ragion d'essere nella convinzione che il concetto d'innovazione, proprio per la sua naturale propensione al futuro, non debba mai cadere nelle insidie dell'anamnesi storica perché i corsi e ricorsi storici nascondono sempre nelle loro tinte un po' sbiadite dei tratti utili a comprendere le forme del presente e abbozzare i contorni del futuro.

Dal cinema alla TV, dalla radio al computer, non risulta difficile tracciare un *excursus* storico sull'introduzione in ambito educativo di tecnologie basate sull'utilizzo dei "vecchi" media industriali. Tale disamina ci permette di mettere a fuoco tratti e dinamiche comuni nelle varie sperimentazioni: si parte da un iniziale sentimento di entusiasmo, ottimismo e fiducia nella nuova tecnologia e si arriva inesorabilmente a un esito fallimentare o, in ogni caso, al mancato raggiungimento dell'obiettivo prefissato, inteso come inserimento stabile e capace di generare cambiamenti significativi in educazione. Al di fuori dei contesti educativi, invece, le tecnologie raggiungono un livello di diffusione elevato e stabile, in particolare nell'ambito domestico, lavorativo e dell'intrattenimento. Possiamo vedere inoltre che le ricerche in merito alle prime sperimentazioni hanno identificato le cause attribuite all'esito fallimentare in educazione delle suddette tecnologie, tra queste ritroviamo frequentemente: i costi delle attrezzature, la mancanza di una formazione specifica degli insegnanti, l'incompatibilità delle tecnologie con i tradizionali contenuti, con le consuete pratiche curriculari e con la tempistica scolastica (Cuban, 1986).

Possiamo parlare di un vero e proprio *andamento ciclico* ben noto agli autori che si sono occupati di tecnologie educative nel corso del Novecento. Cuban (1986), già nella metà degli anni '80, ci illustra chiaramente le fasi di questo processo, aiutandoci così a descrivere i caratteri di alcune fasi ricorrenti. In particolare, si osserva che dopo l'introduzione di una nuova tecnologia in educazione, gli amministratori del settore educativo e i venditori ne promuovono vantaggi e potenzialità in termini di efficacia nell'istruzione e nello sviluppo di competenze utili per il mondo del lavoro. Si rilevano problemi e limiti dei vecchi media e si "confezionano" soluzioni innovative rispetto alle problematiche scolastiche. Quest'ultime tendono solitamente ad essere amplificate, con ricadute negative nella generale percezione della scuola e degli insegnanti. Inadeguatezza e obsolescenza risultano le etichette più diffuse.

A questo punto la "fiamma dell'entusiasmo" viene alimentata da vari studi e ricerche accademiche impegnate a dimostrare potenzialità ed efficacia dei nuovi strumenti rispetto alle tecnologie didattiche tradizionali.

Successivamente l'entusiasmo inizia ad affievolirsi di fronte all'emergere delle prime difficoltà che risultano essere di natura tecnico-strumentale e formativo-curricolare. Ulteriori indagini certificano che le nuove tecnologie non hanno determinato cambiamenti significativi e vengono ormai usate sempre più raramente in educazione. La scuola nel suo complesso, gli amministratori e gli insegnanti vengono, ancora una volta, considerati come i maggiori responsabili. L'ormai "vecchio" strumento tecnologico inizia a estinguersi contemporaneamente all'affermarsi di una successiva, nuova e rivoluzionaria tecnologia, accolta da rinnovati entusiasmi e forti aspettative. La vecchia fiamma è ormai spenta, un'altra si è appena accesa e il ciclo ricomincia.

Tra gli autori che si sono occupati di tecnologie dell'educazione secondo una prospettiva storica, dopo Cuban, un contributo significativo arriva da Rushby e Seabrook (2008, visto in Ranieri, 2011, pp. 45-47) i quali parlano esplicitamente di *cicli delle tecnologie per l'apprendimento* e realizzano una rappresentazione

grafica (fig. 1) che descrive tale processo: possiamo osservare l'evoluzione di un'innovazione in educazione secondo l'andamento di una curva che mette in relazione il numero di utenti con il tempo di adozione dell'innovazione stessa. La curva inizia a salire lentamente e cresce progressivamente fino a quando il mercato è saturo; a questo punto inizia a decrescere contemporaneamente alla fase di crescita della tecnologia successiva.

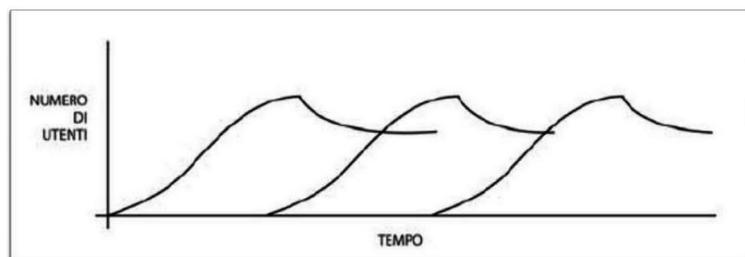


Fig. 1 – HYPE, HOPE, DISAPPOINTMENT. I cicli successivi delle innovazioni. Adattato da: Rushby N., Seabrook J. (2008), *Understanding the past – illuminating the future*, *British Journal of Educational Technology*, 39, 2, p. 201, visto in Ranieri (2011), p. 46.

L'alternanza ciclica tra *entusiasmo* – *speranza* – *delusione* rappresenta un'importante sintesi restituitaci da questa disamina storica, soprattutto durante gli ultimi quarant'anni. Tale consapevolezza dovrebbe sempre accompagnare qualsiasi riflessione sul presente e ogni sguardo al futuro possibile.

3. Nativi, immigrati e saggi, verso un *melting pot digitale*

Parlare di nuove tecnologie e delle rivoluzioni introdotte da esse è, come già accennato, una questione multifattoriale, poiché molteplici sono le implicazioni teorico-pratiche derivanti da qualsiasi approccio organico alla questione. Un tassello importante di questo, apparentemente intrigato, "puzzle tecnologico" rimanda sicuramente alla *questione generazionale* che viene espressa nel dibattito tra nativi e immigrati digitali.

Mark Prensky nel 2001 teorizza per primo questa contrapposizione generazionale che, nel corso degli anni, è stata più volte rivista, articolata e ritrattata da diversi autori.

Convenzionalmente, con l'espressione *nativi digitali* (Prenski, 2001) si intendono i nati dopo il 1985, contestualmente alla diffusione di massa dei PC a interfaccia grafica, momento in cui la ricerca tecnologica inizia a prendersi cura non solo dell'oggetto tecnologico, ma anche della sua accessibilità. I *digital native* sono, in definitiva, i nati e cresciuti nell'era della multimedialità, coloro i quali considerano le nuove tecnologie in modo naturale senza provare nessun tipo di disagio rispetto al loro utilizzo.

Con l'espressione *digital immigrant* s'intendono invece tutte quelle persone che sono cresciute prima delle nuove tecnologie ma che hanno voluto (o dovuto) possederle e, quindi, imparato a usarle in età adulta. Quello che li caratterizza sostanzialmente è il diverso approccio mentale che hanno con gli strumenti tecnologici, il grado di "naturalità" e l'intensità delle risorse cognitive e motivazionali necessarie per avvicinarsi alle tecnologie. Si distingue inoltre una terza categoria, quella dei *tardivi digitali*, cioè quelle persone che, come gli *immigrati*,

sono cresciute senza le nuove tecnologie, ma che tutt'oggi conservano nei loro confronti un atteggiamento di rifiuto/diffidenza.

Il dibattito sulla contrapposizione nativi/immigrati – nonostante abbia rappresentato sin dai primi anni '90 uno dei maggiori modelli interpretativi sul rapporto tra giovani, tecnologie e educazione – non riesce ancora a trovare una definizione univoca. D'altronde è lo stesso Prensky (2010) che, a distanza di otto anni dalla sua prima trattazione del 2001, ritorna sulla questione proponendo il concetto di "*saggezza digitale*". Il saggio digitale è colui che, giovane o adulto, riesce ad avvalersi delle tecnologie per potenziare il pensiero in termini positivi, usando in modo critico e responsabile, pur non possedendo un'approfondita competenza tecnica. Tale definizione risulta slegata dal *fattore generazionale come discriminante tra due categorie* ed è considerata piuttosto come vero e proprio *obiettivo educativo*.

La dicotomia nativi/immigrati definisce due identikit con caratteristiche, motivazioni e bisogni sempre più "opposti". Inoltre, focalizzando l'attenzione sulle evidenze restituiteci da diverse ricerche in merito, possiamo osservare che, nelle modalità d'utilizzo delle nuove tecnologie, non esiste in realtà una differenza statisticamente significativa legata in modo esclusivo alla variabile età, poiché entrano in gioco diversi fattori come, ad esempio, il *genere*, lo *status socio-economico*, la *collocazione geografica* o il *background culturale* (Selwyn, 2008; Bennet, Maton & Kervin, 2008; Smith, Salaway, Caruso & Katzan, 2009).

Nel nostro caso, occorrere riflettere sul fatto che i contesti scolastici, e formativi in genere, vedono al loro interno la coesistenza eterogenea di nativi, immigrati e tardivi digitali. È per questo che la contrapposizione netta tra nativi/immigrati risulta, più che scorretta, potenzialmente fuorviante rispetto alla comprensione del fenomeno in una prospettiva di integrazione. Un *melting pot* digitale è possibile e in tal senso auspicabile.

4. Dall'accesso alla *media literacy*, un alibi venuto a mancare

Nel novembre 2012 viene pubblicato in Gran Bretagna il rapporto *Decoding Learning: the proof, promise and potential of digital education* (Luckin, Bligh, Manches, Ainsworth Crook, & Noss, 2012, pp. 8-11). Questo lavoro, oltre a mettere in luce un deficit d'innovazione tra tecnologia e istruzione, può essere considerato come una sorta di spartiacque nel periodo che definiamo ancora di transizione al digitale. Fino a qualche anno prima, infatti, il dibattito sul rapporto tra tecnologia e educazione tendeva ad associare – o meglio ancora a identificare in via quasi esclusiva – il concetto di *accesso* a quello di *dotazione*. La carenza di fondi spesi per dotare le scuole di PC, LIM e tablet era rappresentata, in una sorta di immaginario collettivo, come lo scoglio più grande frapposto tra un sistema formativo lento e inadeguato da un lato, e le nuove istanze di innovazione in senso digitale dall'altro. La Gran Bretagna, in questo frangente, rappresentava un esempio virtuoso di politica scolastica 2.0, poiché, negli ultimi anni, aveva speso più di un miliardo di sterline per dotare le scuole degli ultimi dispositivi digitali maggiormente promettenti in ambito educativo (LIM e tablet).

A questo punto, il sopra citato report constata che gli ingenti sforzi economici inglesi non si sono tradotti in significativi cambiamenti nella prassi didattica e nel miglioramento dei risultati scolastici, le tecnologie digitali *hanno supportato ma non modificato e innovato* le prassi didattiche tradizionali. Le motivazioni addotte riconducono la questione alla complessità del sistema scolastico, spostan-

do il focus dalla *disponibilità* all'*utilizzo* dello strumento, dalla *quantità* dei supporti alla *qualità* dei processi.

La questione dell'accesso alle nuove tecnologie viene quindi legata a un discorso più ampio sulla *media literacy*, riflessione che non può prescindere dalla consapevolezza che esistono permanenze non solo tra gli eventi storici, ma anche tra le tecnologie e i "nuovi" media, i quali risultano "naturalmente orientati" all'innovazione. Arvidsson e Delfanti (2013) osservano in tal senso che l'introduzione di un nuovo strumento mediale non causa l'estinzione del suo predecessore, infatti, "l'introduzione della televisione non ha causato la scomparsa dei giornali, così come l'introduzione dei tablet non causa l'estinzione del libro ma piuttosto lo modifica e lo integra in un orizzonte tecnologico e di uso differente" (p. 15).

Silverstone (2000) ci parla del processo di "domesticazione dei media": questi, analogamente a quanto accade per gli animali selvaggi, hanno bisogno di essere "addomesticati", cioè assimilati nella quotidianità e negli ambienti domestici, così da poterne controllare i linguaggi e le possibilità espressive. Va precisato che il lavoro di Silverstone si riferisce ai media tipici dell'era del *broadcast*, in modo particolare alla televisione. La domesticazione dei media digitali, invece, è ancora in fase embrionale poiché, rispetto ai media tradizionali lineari come il cinema e la televisione, presenta un minore supporto interpretativo che, a sua volta, deriva dal contesto sociale; questo significa, ad esempio, che produrre valutazioni critiche sulla violenza in televisione, risulta più facile che produrre equivalenti valutazioni sulla violenza in rete (Buckingham, 2005, visto in Jenkins, 2010, p. 19). Media tradizionali e media digitali presentano, in definitiva, livelli di *media literacy* differenti

Riflettere sulla questione della *media literacy* significa sviluppare diversi percorsi d'indagine che vanno dalla definizione di nuove competenze, alla promozione di opportunità per l'inclusione dei cittadini nei processi sociali, politici ed economici.

Conclusioni

S'impone a questo punto una riflessione di ordine più ampio che si sviluppa intorno al concetto di *media literacy*, ma che si distingue dagli approcci precedenti per uno sguardo più attento ai nuovi linguaggi e alle nuove competenze digitali, le quali si esprimono con maggiore disinvoltura al di fuori dei sistemi formali d'apprendimento, luoghi in cui le tecnologie si producono e trovano una "naturale" collocazione. L'eventualità che la scuola possa diventare residua all'interno di un sistema educativo, è qualcosa di più che una fugace suggestione e, in questo caso, rappresenta, ad esempio, il risultato del lavoro di autori come Collins e Helversons (2014, p. 5) i quali parlano apertamente di una *seconda rivoluzione educativa* che trova il suo fulcro nel rapporto tra tecnologia e conoscenza; nell'ideale ambizioso di "fornire un'istruzione libera e di alto livello per tutti e in tutto il mondo" (Khan, 2013, p. 13); oppure nella pratica che tanto successo riscuote tra le comunità di insegnanti, basata sul *capovolgimento dell'insegnamento* nei tempi e negli spazi, così da "progettare attività didattiche centrate sull'apprendimento, cioè dedicare il tempo d'aula a far apprendere piuttosto che insegnare" (Cecchinato, 2014, p. 16).

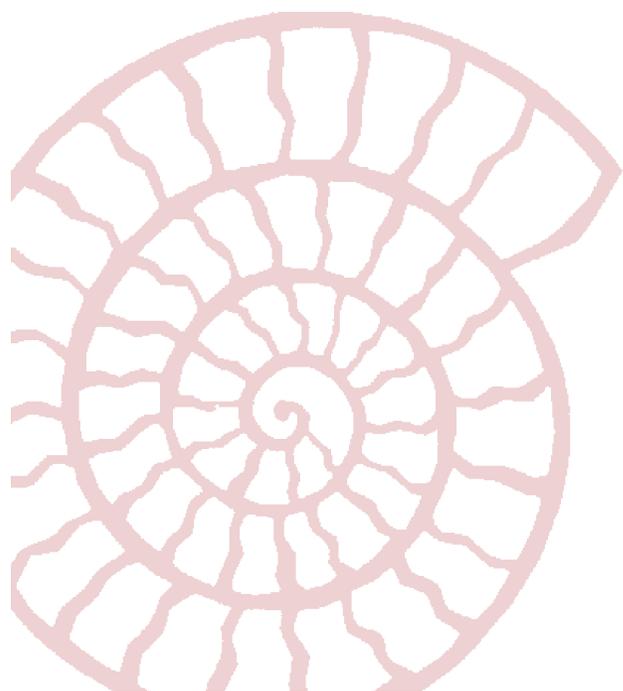
Quello che vogliamo mettere in luce è "[...] una doppia frattura: tra saperi e stili di apprendimento informale che corrono velocemente e autonomamente rispetto alla capacità della scuola di assorbirli e valorizzarli" (Ferri, introduzione a Jenkins, 2010, p. 16).

Occorre a questo punto chiarire una questione: il successo che le tecnologie riscuotono nelle nuove generazioni nasce al di fuori delle mura dei “tradizionali” luoghi della formazione e ogni qualvolta le innovazioni hanno cercato di scalcare queste mura, qualcosa è andato storto. Che vi sia una tangibile esigenza di riequilibrare queste due dimensioni (formale/informale) è ormai pacifico, ed è proprio quest’azione di riequilibrio – tanto invocata nelle intenzioni quanto trascurata nei fatti – che risulta cruciale nel processo di transizione al digitale. In tal senso, proprio le *tecnologie, supportate da adeguate strategie d’adozione*, possono facilitare tale processo, consapevoli del fatto che gli strumenti digitali rappresentano *un mezzo* che deve essere ricondotto a *un fine*.

Siamo certi che le nuove competenze digitali reclamate dalla società della conoscenza risultino oggi un elemento cruciale per lo sviluppo socio-economico e siamo altresì convinti che i sistemi scolastici e le relative politiche educative rappresentino i “tasselli” privilegiati di questo “puzzle dell’innovazione”, un puzzle che forse abbiamo lasciato per troppo tempo nel cassetto, ma sul quale vogliamo ancora continuare a lavorare.

Riferimenti bibliografici

- Aavidsson A., Delfanti A. (2013). *Introduzione ai media digitali*. Bologna: il Mulino.
- Bennet S., Maton K., Kervin L. (2008). The “digital natives” debate. A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39, 5, pp. 775-786.
- Buckingham D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Literature*. London: Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education.
- Cecchinato G. (2014). Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali. *TD Tecnologie didattiche*, 22, 1, p. 11-20.
- Collins A., Halverson R. (2014). La seconda rivoluzione educativa: come la tecnologia sta trasformando l’educazione. *TD Tecnologie Didattiche*, 22, 1, pp. 4-10.
- COM (2010) 2020 del 3.3.2010.
- Cuban L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Jenkins H. (2007). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Jenkins H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Khan S. (2013). *La scuola in rete*. Milano: Corbaccio.
- Lévy P. (2002). *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Luckin R., Bligh B., Manches A., Ainsworth S., Crook C., Noss R. (2012), *Decoding learning: the proof, promise and potential of digital education*. London: NESTA.
- Prensky M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9, 5, pp. 1-6.
- Prensky M. (2010). H. Sapiens Digitale: dagli immigrati digitali e i nativi digitali alla saggezza digitale. *TD-Tecnologie didattiche*, 50, pp. 17-40.
- Ranieri M. (2011). *Le insidie dell’ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnologica*. Pisa: ETS.
- Rushby N., Seabrook J. (2008), Understanding the past – illuminating the future. *British Journal of Educational Technology*, 39, 2.
- Selwyn N. (2008). An investigation of differences in undergraduates’ academic use of the Internet. *Active Learning in Higher Education*, 9.
- Silverstone R. (2000). *Televisione e vita quotidiana*. Bologna: il Mulino.
- Smith S.D., Salaway G., Caruso J.B., Katzan R.N. (2009). *The ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology*. Boulder, CO: Educuse Center for Applied Research.





La ricerca educativa. Dinamiche attuali e possibilità future Educational research. Present dynamics and future possibilities

Francesca De Vitis

Università del Salento

francesca.devitis@unisalento.it

ABSTRACT

In questo contributo si avvia una riflessione sul tema del futuro della ricerca in ambito educativo. Le categorie temporali del presente, passato e futuro disciplinano lo svolgersi delle azioni degli uomini. Viviamo l'oggi, pensando al domani. Una catena di pensieri interconnessi che regolano lo svolgersi delle azioni umane. Ad eccezione del fuggevole tempo presente, tutta l'esistenza umana è memoria del passato o anticipazione del futuro. Anticipiamo il futuro, cerchiamo di determinarlo ma nello stesso tempo lottiamo per non farci sopraffare. Proviamo a riscrivere il futuro nel senso di ricercare nuove condizioni per lo sviluppo di una comunità che recuperi contenuti e relazioni umane. Di un futuro che deve avere fiducia nell'innovazione e nel progresso. Di un futuro che non deve temere lo schiacciamento tecnologico ed economico. Di un futuro che dovrebbe recuperare il valore forte della dimensione educativa e formativa delle azioni degli uomini. Ri-scrivere il futuro nei termini di partecipazione, formazione ed innovazione implica un mutamento profondo. Coinvolge una trasformazione delle categorie spazio-tempo. Determina un movimento di crisi profonda nel modo di pensare ed agire.

This paper is a reflection on the future of research in education. The time of past, present and future regulate the actions of men. We live today, thinking tomorrow. A chain of interconnected thoughts that govern the unfolding of human actions. With the exception of the fleeting present time, all human life is the memory of the past or anticipating the future. We anticipate the future, we try to determine it at the same time we are fighting for us not to overwhelm. Let's rewrite the future in the sense of re-see new conditions for the development of a community that recovers content and human relations. A future that has to have confidence in innovation and progress. A future that should not fear crushing technological and economic. Of a future which should recover the value of the strong educational dimension and formative actions of men. Re-write the future in terms of participation, training and innovation implies a profound change. Involves a transformation of the space-time categories. Determines a movement of deep crisis in the way we think and act.

KEYWORDS

Future, Opportunity, Education, Training, Research.
Futuro, Possibilità, Educazione, Formazione, Ricerca.

1. Il “futuro”: punta di diamante per la ricerca educativa

Capita spesso che la rapidità del cambiamento renda quasi impossibile percepire sia ciò che sta accadendo in un preciso momento, in un dato istante, che riflettere su ciò che è accaduto in un tempo passato. Viene meno la capacità di valutare la strada che si sta percorrendo con la conseguente perdita di orientamento e incapacità di comprensione del tempo presente. “Nel nostro mondo fuggevole-scrive Bauman- fatto di cambiamenti impreveduti e insensati, i sommi obiettivi dell’educazione tradizionale quali le solide strutture cognitive e le scale stabili di valori diventano degli ostacoli.[...] considerati come anatemi e visti come altrettanti impedimenti da eliminare.” (2012,106). Quella che Bauman definisce crisi “liquida” che le scienze umane stanno vivendo oggi, non ha conosciuto eguali nei secoli precedenti. Per riscrivere il futuro, e per farlo nella dimensione squisitamente educativa e formativa, le scienze umane non dovrebbero limitarsi solo ad insegnare agli uomini come vivere. L’obiettivo dell’educazione tradizionale, di rendere solide le strutture cognitive degli uomini e consolidare le scale di valori, non si esaurisce nell’esclusiva possibilità di insegnare agli uomini come vivere in un mondo saturo di informazioni. Lo sforzo è di recuperare l’essenzialità delle relazioni umane, che oggi sono impoverite. La ricerca educativa potrebbe nel tentativo di ri-scrivere il suo futuro, recuperare e reinventare il valore della relazionalità. Cercare di sostenere gli uomini a sviluppare armoniosamente le loro relazioni; insegnare a continuare ad avere fiducia e coraggio anche nella gazzarra dei cambiamenti; conservare il valore solenne della famiglia, della scuola, della società, del rispetto dell’altro. Tutto ciò non può essere considerato ostacolo o impedimento da eliminare perché freno di innovazione o sviluppo. È auspicabile fare in modo che la bellezza delle relazioni umane trovi uno spazio di discussione nel vortice del cambiamento. Pensare al futuro, a ciò che verrà, o potrebbe avvenire; tentare di riscriverlo muovendosi nella direzione dell’innovazione, della formazione e della partecipazione; il punto di partenza rimane, per tutte le scienze, sempre lo stesso: le azioni e le reazioni degli uomini. Se non abbiamo chiaro questo, che l’elemento di origine è sempre l’uomo, le sue azioni e le sue reazioni, il nostro sforzo di cercare di indicare quello che potrebbe avvenire in un tempo prossimo è illusorio e rende anche incomprensibile tutto ciò che accade nel tempo presente. Tutto questo, allora, diventa terreno particolarmente fertile per le scienze dell’educazione. L’uomo, il *soggetto dell’educazione* (per utilizzare un’espressione cara a M. Laeng) partecipa attivamente al processo di cambiamento, innovazione e formazione della società di cui egli è parte attiva e interattiva. Le sue azioni, le sue reazioni generano imprese di grandi dimensioni. Soltanto all’uomo, alla sua storicità, è dato il dono di ri-scrivere il futuro. Di dire ciò che sarà o verrà in seguito. Egli è il protagonista in assoluto di tutti i tempi (presente, passato e futuro). E mentre tutte le altre scienze hanno bisogno dell’uomo per raggiungere grandi risultati (pensiamo per es. alla tecnologia: a cosa servirebbe un computer se non ci fosse dietro l’uomo a farlo funzionare? Oppure un telefono cellulare, se non ci fosse l’uomo ad utilizzarlo?..), l’educazione è con l’uomo e per il suo sviluppo. È processo di capacità e abilità. È sistema di partecipazione e condivisione. È struttura di innovazione e cambiamento. È insieme complesso di abitudine e trasformazione. Ed allora, quale opportunità migliore per la ricerca educativa? *Ri-scrivere il futuro*, è un’occasione educativa da non perdere!

Tutto ciò potrebbe risuonare come uno slogan. Uno slogan che promuove ragionamenti su: quale tipo di futuro per la continuità dello sviluppo umano; quale tipo di relazione tra gli uomini; quali possibilità future vengono riconosciute

alla dimensione educativa e formativa nei processi di innovazione e cambiamento. Significa, quindi, procedere nel tentativo di cercare e ricercare ciò che può essere necessario ed utile per la costruzione non solo di ciò che verrà ma anche delle possibilità future. Di un futuro che possiamo immaginare esser fatto di sfide, di rischi e che chiede all'uomo di puntare sulla propria formazione, sul proprio coraggio, sul proprio spirito di intraprendenza, dinamicità e trasformazione.

2. Sul “futuro” del processo insegnamento-apprendimento

Insegnare agli insegnanti ad insegnare ed insegnare agli allievi ad apprendere: questa espressione risuona futuribile? È qualcosa che può accadere, che può verificarsi nel futuro? Che si ritiene possibile o attuabile in un futuro più o meno vicino? Per Bruner, rappresenta la disattenzione dei dibattiti sull'educazione, che si sono succeduti nel corso degli ultimi 10 anni e che invece simboleggia l'intimità presente, passata e futura del processo educativo. A proposito di futuro, e di riscrivere il futuro, interessante è, allora, cercare di comprendere come in ambito educativo sia preferibile insegnare il presente, il passato e il possibile (Bruner, 99,2011).

Riconoscere che il processo di insegnamento-apprendimento rappresenta la colonna vertebrale del processo educativo rappresenta il punto alfa in qualsiasi discorso educativo che vuole essere futuribile. Sia che si parli di educazione in contesti formali, non formali ed informali.

A tale proposito interessante è l'analisi che Bruner fa, relativamente all'importanza del processo di insegnamento-apprendimento, riesaminato alla luce del risultato di alcune ricerche realizzate da Ann Brown e Joseph Campione. I contributi in ambito educativo di A. Brown e J. Campione si sono mossi nella direzione di promuovere comunità di apprendimento (*Community of Learners (CoL)*) attraverso la sperimentazione di una modalità di intervento didattico sulla scia del costruttivismo socio-culturale (richiamandosi alla riflessione di Vygotskij) della matrice cognitivista sulla metacognizione e dell'idea di apprendimento per scoperta di Dewey. La *Community of learners* è un ambiente di apprendimento e ricerca cooperativa che, da un lato supporta, veicola e incentiva il soggetto in apprendimento e, dall'altro trasforma il ruolo tradizionale dell'insegnante, che assume un nuovo significato. L'apprendimento viene equiparato ad una “scoperta guidata”, e l'insegnante è colui che modella, incoraggia, forma e trasforma, guida alla scoperta di nuove competenze e conoscenze. In questo modo gli studenti imparano ad imparare e diventano costruttori attivi di conoscenza¹.

1 Per maggiori approfondimenti sul modello didattico del Community of Learners elaborato da A. Brown e J. Campione si segnalano le seguenti opere: Brown, A., Bransford, R., Ferrara R. Campione J.C.. (1983). *Learning, Remembering, and Understanding*. Handbook of Child Psychology: Cognitive development. P. Mussen (Ed). New York: John Wiley and Sons; Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books; Brown, A.L., & Campione, J.C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 289-325). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Partendo dai risultati delle ricerche effettuate da A. Brown e J. Campione e dalle riflessioni che Bruner fa, possiamo osare con il dire che ri-scrivere il futuro del processo di insegnamento-apprendimento significa pensare e riflettere su nuove modalità di intervento didattico e non ostinarsi a riproporre il solo didatticismo con l'aggiunta di qualche novità e nessuna innovazione.

Bruner afferma, che grazie al lavoro di questi ricercatori, da circa 20 anni, e forse anche di più, alcune *idee*, come lo stesso Bruner le definisce, relativamente al rapporto insegnamento-apprendimento, ci sono divenute molto più chiare².

Le riflessioni di Bruner, aprono a nuove conversazioni. Dialogare su tutto quello che fino ad ora è stato detto sul processo di insegnamento-apprendimento, autorizza i pensieri verso un possibile slittamento del paradigma.

Scoperte metodologiche già realizzate e non ancora condivise se applicate, facilitano il percorso e rendono possibile la messa in discussione di paradigmi e modelli tradizionali e spingono verso nuove ricerche in ambito educativo. In questo caso, l'apprendimento attraverso la *Community of learners* consente agli studenti di guardare il mondo in maniera diversa e soprattutto di utilizzare in modo efficace la loro mente. Imparano a riflettere per potenziare le proprie capacità, aumentando la loro conoscenza e trasmettendola ad altri per utilizzarla in modo diverso (ivi,100). Apre alla ricostruzione attiva e partecipativa del tempo presente, passato e possibile e rende la questione del processo di insegnamento-apprendimento una questione trasversale che tocca tutti i contesti in cui l'uomo si trova ad interagire. La vita quotidiana, il continuo scambio relazionale, il processo comunicativo, sono tutti terreni fertili per re-inventare il processo di insegnamento-apprendimento. Si aggiunge così un'altra *idea*, quella di una "macro comunità di apprendimento", necessaria per costruire linguaggi comuni e partecipati.

3. Quale educazione per il futuro?

Qualcosa inizia a chiarirsi. Sebbene possiamo parlare all'infinito dell'importanza delle innovazioni tecnologiche, delle scoperte mediche, delle questioni climatiche e ambientali, del progresso socio-economico, appare comprensibile che tutto questo è privo di valore se non relazionato a quello che è il centro di gravità permanente: l'uomo e le sue relazioni. Ciò significa che ogni scoperta, ogni cambiamento, ogni mutamento è depauperato se non si relaziona all'uomo. Per ri-scrivere il futuro, allora occorre ri-partire dall'uomo, dal suo essere persona, dalla sua soggettività. È necessario investire nell'educazione. L'educazione

2 Bruner si riferisce in particolare a quattro idee: 1) capacità di azione (concetto di *agency*), 2) riflessione, 3) collaborazione, 4) cultura. La prima idea, quella di *capacità di azione o agency* si riferisce alla possibilità di avere un maggiore controllo sulla propria attività mentale. La seconda idea, quella della *riflessione*, riguarda il fatto che la semplice acquisizione di sapere non ha valore se ad essa non si riconosce un senso, ovvero se non si comprende ciò che si impara. La terza idea, ovverosia della *collaborazione*, fa emergere che la partecipazione comune, allievo-insegnante e viceversa, al processo di insegnamento-apprendimento rende possibile la condivisione di obiettivi e risultati. La quarta, infine, che è quella della *cultura* riguarda l'importanza della negoziazione dei pensieri per la costruzione di uno stile di vita partecipato (J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Armando, Roma,2001, pp. 99-112).

sostiene e guida gli uomini nell'affrontare l'inatteso, il possibile, il futuro. L'educazione consente lo sradicamento dalla sicurezza e certezza delle nostre teorie. Consente di accogliere il nuovo ed affrontarne l'incertezza. L'educazione che guarda al futuro è un'educazione che si pone interrogativi sulle modalità in cui l'uomo conosce la complessità del mondo. È un'educazione che riconosce l'importanza dell'errore (Morin,2001,17-33). E l'educazione che dirige la sua attenzione al futuro, è un'educazione che deve condurre l'uomo ad una "conoscenza pertinente" delle criticità planetarie (ivi,35). A tal fine, un'educazione futuribile dovrà essere attenta a quattro elementi: il contesto, il globale, il multidimensionale e il complesso. Tra questi il complesso, la complessità rappresenta l'elemento che maggiormente l'educazione deve rafforzare e rinforzare. La complessità, o il "Complexus", come lo chiama Morin, è ciò che è "tessuto insieme" in modo interdipendente, interattivo e inter-retroattivo(ivi,35-39). Compito dell'educazione del futuro è di non separare, di non frammentare e iperspecializzare, bensì incoraggiare e favorire nell'uomo un "intelligenza generale" che gli permetta di cogliere nel contempo il complesso e il contesto, la multidimensionalità e il globale. (ivi,38). Ora, non è difficile cogliere il modo di come il pensiero di Morin sollecita la questione iniziale di "quale educazione per il futuro" ad argomentazioni che non si radicalizzano ad un singolo contesto ma pongono la questione a livello planetario e globale. Il pensiero di Morin, Bauman, e di quanti altri come loro si occupano delle grandi questioni planetarie che vedono nell'Uomo il grande protagonista di tutti i tempi, riconoscono la necessità di risollevarsi da quella sorta di catastrofe educativa di cui tutti siamo spettatori passivi. Catastrofe educativa che ha visto il prevalere dell'egoismo al posto della solidarietà e partecipazione, dell'Io al posto del Noi, del Benessere al posto dello Stare bene, della frammentarietà al posto della complessità, dell'informazione al posto della formazione, dell'istruzione al posto dell'educazione, e così via. È inutile girarsi intorno, l'educazione, le scienze dell'educazione hanno come specificità assoluta l'uomo, il soggetto, la persona. Per ri-scrivere il futuro dell'educazione, nel senso dell'innovazione, formazione e partecipazione, bisogna riconoscere che il punto d'origine è l'Uomo. Quindi bisogna partire da qui. E bisogna farlo alla luce del nuovo contesto, del nuovo ambiente. Non si tratta di abbandonare tutto ciò che è vecchio. Significa valutare l'attuale scenario globale, alla luce delle scoperte del passato e chiedersi se oggi le teorie, i processi, le metodologie educative cui ci affidiamo possono ancora essere utili nell'accompagnare, nel guidare la persona, il soggetto nelle nuove circostanze in cui si trova a vivere, nello scoprire la modernità del tempo presente, inventando azioni future. Il tempo presente diventa il timone con cui l'uomo progetta le sue azioni future, raccogliendo dal tempo passato l'errore, lo sbaglio, l'illusione da correggere e non ripetere. Ed allora quale e come dovrebbe essere un'educazione futura? O meglio un'educazione che guarda al futuro; al futuro della sua ricerca? C'è bisogno di trovare una via. Una via sostiene Morin, che permetta un rallentamento su alcune questioni fondamentali che richiedono maggiore attenzione, come, per esempio, la scuola, il cambiamento sociale, l'evoluzione culturale, la famiglia, l'amicizia, il senso di giustizia. Tutto ciò che la velocità del progresso ha spoetizzato. Non parliamo di ragionare sul modo di migliorare un PC. Ci riferiamo, invece, all'importanza, da parte dell'educazione del futuro, di "trasformare le informazioni in conoscenza, di trasformare la conoscenza in sapienza" (Morin,2000, pp. 45-49). È un'educazione che deve insegnare ad apprendere a vivere. L'educazione del futuro non può e non deve avere il gusto del per sempre, ma del qui ed ora. È un'educazione che permette al soggetto, alla persona, di comprendere se stesso, partendo da una visione contestuale e

complessa. Quel che ci attendiamo allora è di imparare a riscrivere il futuro a partire dal ri-scrivere i progetti di vita. Ciò significa affidarsi ad un modo di fare squisitamente relazionale. Di riscrivere le relazioni tra gli uomini a partire dal turbinio dei cambiamenti. Non essere travolti dal cambiamento ma coinvolti in esso. Non essere soggiogati dall'idea del futuro ma imparare a tenere le redini in mano. Per Riscrivere il futuro ciò che occorre è investire nell'educazione e nella formazione degli uomini. Occorre credere in quel che si fa, per riscoprire il valore educativo della speranza di affidarsi alle possibilità future.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2010). *Cose che abbiamo in comune*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Roma: Armando.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *La Via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2002). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ravaglia, A. (2009). *Attraverso Bauman. Processi di ermeneutica pedagogica*. Milano: Franco Angeli.



Appreciative Inquiry. Una metodologia che rivoluziona la ricerca-azione

Appreciative Inquiry: A methodology revolutionizing action-research

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

ABSTRACT

The appreciative inquiry represents the conjugation between generative paradigm and the research action. It is a 'positive revolution'; methodology and epistemology, that which does not solely observe the transformation of the components but also includes the possibility of the generative change for people and organizations (Cooperrider & Whitney, 2005; Cooperrider, Zandee, Godwin, Avital & Boland, 2013). The intent of this article is to further shed light upon how the appreciative inquiry represents a proceduralization of the research-action for the formation and eventual funding of a new paradigm for the school.

L'appreciative inquiry (AI) rappresenta la coniugazione tra il paradigma generativo e la ricerca-azione. Si tratta di una "rivoluzione positiva", metodologica e epistemologica, che non guarda alla sola trasformazione dei comportamenti ma alla possibilità di cambiamento generativo per persone e organizzazioni (Cooperrider & Whitney, 2005; Cooperrider, Zandee, Godwin, Avital & Boland, 2013). L'intento di questo articolo è far comprendere come l'appreciative inquiry rappresenti una proceduralizzazione della ricerca-azione per la formazione e fondi un nuovo paradigma per la scuola.

KEYWORDS

Action Research, Appreciative, Positivity, Generativity.
Action Research, Appreciative, Positività, Generatività.

Introduzione

La ricerca-azione è una metodologia di ricerca empirica, un'attività di risoluzione razionale di problemi che seguendo uno schema prestabilito tende a oggettività, coerenza ed efficacia (Baldacci, 2007). Il suo modello classico nasce nel 1946¹, grazie al lavoro di Kurt Lewin. Questi, sulla base delle teorie della psicologia sociale e della *Gestaltpsychologie*², pensa tre momenti di un processo circolare che conduce al cambiamento sociale. Abbiamo un momento di pianificazione, uno di esecuzione e uno di inchiesta/valutazione. Nel primo, si sviluppa l'analisi minuziosa della situazione problematica di partenza che permette lo sviluppo del piano globale di azione; nel secondo, si esegue quanto pianificato; nel terzo, attraverso l'inchiesta, si procede a stabilire se l'azione sia corrispondente alle aspettative, se le tecniche d'azione siano state valide e/o inefficaci, si forniscono le basi per il piano successivo.

Un'importante peculiarità della ricerca-azione rimane tuttavia la condivisione delle finalità: il fatto che tutti i soggetti siano messi nella condizione di condividere gli scopi della ricerca. In particolare il ricercatore è "in situazione", non si isola dal contesto ma si configura come formatore e agente di cambiamento in esso. Non è possibile, infatti, svolgere questo tipo di ricerca senza un livello di familiarizzazione di tutti i membri con il problema. La presa di coscienza a tutti i livelli della sua presenza è fondamentale perché altrimenti difficilmente il vertice di un'organizzazione lascia piena libertà di ricerca ad uno sperimentatore.

Come anticipato, la portata rivoluzionaria della ricerca-azione di Lewin consiste nel riunire in un processo circolare che potrebbe non avere mai fine, due momenti peculiari: quello della conoscenza teorica a quello dell'azione per il cambiamento del gruppo o sociale (Trombetta & Rosiello, 2000).

Attraverso la ricostruzione storica delle alterne vicende che hanno interessato questa metodologia, è facile notare come la ricerca-azione attraverso a pieno il novecento, il "secolo della ricerca", della problematizzazione, del ripensamento e della ricostruzione per vie innovative e plurali della ricerca e dei suoi metodi. Anch'essa diviene un piano di incursione e occupazione per molti, come testimoniano i numerosi modelli e varietà procedurali post-lewiniane³. Tra queste

- 1 Gli inizi della ricerca azione si debbono rintracciare nel 1946 quando il Consiglio direttivo dell'azienda H.M.C. si trovava di fronte al problema della sottoproduzione dei neo-assunti: la produzione non aumentava nemmeno dopo i consueti periodi di addestramento. Lewin fu quindi invitato a porvi rimedio. Lavorando con il gruppo e nel gruppo di operai, comprese che il problema dipendeva dall'incapacità di questi ultimi di considerare realizzabili le mete fissate dalla società. Pertanto suggerì alcuni metodi per porvi rimedio: limitare le azioni di controllo individuale degli operai; trattarli come membri di piccoli gruppi; infondere in loro la sensazione di uno standard realistico. Questo suggerimento fu reso possibile grazie all'assunzione di vecchi operai con esperienza che si confrontarono con gli apprendisti. Si giunse in tal modo ad aumentare nuovamente i livelli di produzione.
- 2 Si fa riferimento in particolare alle teorie di dinamica individuale e di interdipendenza individuo e ambiente (Trombetta & Rosiello, 2000).
- 3 I quattro modelli evidenziati da Cook, Chein e Harding e supervisionati da Lewin stesso, sono: diagnostico atto a fotografare la situazione e a risolverla; partecipante simile ad una tecnica d'azione, empirico intrapreso in situazioni ordinarie; sperimentale, auspicata da Lewin perché prevede un progresso della conoscenza scientifica. Ad essi

abbiamo l'*appreciative inquiry* (AI), nata trent'anni più tardi, che unisce alla creazione di nuova conoscenza, la valorizzazione personale e il cambiamento sociale e culturale delle organizzazioni. Il suo campo di applicazione iniziale è stato infatti lo sviluppo organizzativo ma, negli ultimi decenni, è stata ampiamente utilizzata anche nella ricerca educativa e formativa.

Il termine inglese *appreciative* indica proprio il "riconoscimento del valore di" che nel processo di ricerca in esame riferisce alla scoperta di nuove possibilità e potenzialità nel soggetto, singolo o organizzativo.

Hammond (1996) riassume in questo modo la sua filosofia:

- In every society, organisation or group, something works.
- What we focus on becomes our reality.
- Reality is created in the moment and there are multiple realities.
- The act of asking questions of an organisation or group influences the group in some way.
- People have more confidence and comfort to journey to the future when they carry forward parts of the past.
- If we carry parts of the past forward, they should be what is best about the past.
- It is important to value differences.
- The language we use creates our reality.

Nella definizione di Cooperrider & Whitney (2005) leggiamo:

Appreciative Inquiry is the cooperative, co-evolutionary search for the best in people, their organizations, and the world around them. It involves systematic discovery of what gives life to an organization or a community when it is most effective and most capable in economic, ecological, and human terms.

In AI, intervention gives way to inquiry, imagination, and innovation. Instead of negation, criticism, and spiraling diagnosis, there is discovery, dream, and design. AI involves the art and practice of asking unconditionally positive questions that strengthen a system's capacity to apprehend, anticipate, and heighten positive potential. Through mass mobilized inquiry, hundreds and even thousands of people can be involved in co-creating their collective future (Cooperrider & Whitney, 2005; p. 8).

si aggiungono i modelli procedurali di: Cunnighan per cui al termine della fase di indagine si aggiunge una valutazione e una ripianificazione basata sulle fasi precedenti; Taba e Noel per cui il problema viene risolto con le tappe della ricerca nomotetica (Identificazione dei problemi, analisi e formulazione di ipotesi, sperimentazione e azione, valutazione), senza l'ambizione di giungere alla formulazione di una legge; Pourtois e Forgione che la utilizzano nell'educazione genitoriale e si concentrano sullo sviluppo di competenze (registrazione filmata della relazione genitore-bambino, lettura critica, valutazione dei comportamenti, formulazione di soluzioni di ricambio per comportamenti educativi); Elliot con una ciclicità ricorsiva per cui la fase di esplorazione e del piano generale (comprensione del problema e costruzione di piani di strategie) sono seguite da quella di intervento (traduzione di quanto prodotto entro il piano), osservazione (raccolta di informazioni per esaminare eventuali cambiamenti), riflessione e revisione (raggiungimento della comprensione del problema o della soluzione).

Quindi, secondo i suoi iniziatori (Cooperrider and Srivastva, 1987), l'*appreciative inquiry* aumenterebbe la possibilità di generare immagini e conoscenza scientifica perché non seguirebbe l'impostazione lineare di Lewin (pianificazione, esecuzione, indagine) per cui tutto appare "chiaro e distinto", legato a una visione della scienza deficit-based (centrata sul problema). La preoccupazione diverrebbe quella di aprire la strada all'immaginazione, all'innovazione, energizzando nuove idee per nuove azioni. Viene criticata quindi l'incapacità della ricerca-azione tradizionale di generare nuova teoria e viene biasimato l'utilizzo del problem solving dentro la ricerca. In particolare si sostiene che i ricercatori che si occupano di action research sono troppo concentrati nel risolvere un problema da ridurre organizzazioni e le persone ad essere considerate il problema (Figura 1).

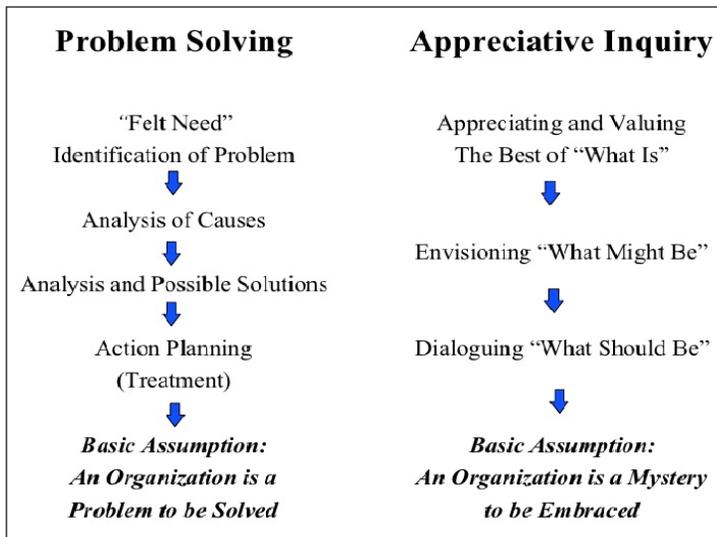


Figura 1. Mostra lo schema presentato in Cooperrider & Whitney (2005) per motivare come l'impostazione proposta muti il modo di considerare organizzazioni e persone.

Scrivono Bushe & Kassam (2005, p. 162):

Cooperrider and Srivastva (1987) explicitly contrast AI with problem solving, which they describe as a deficit-based approach to change. Rather than focusing on problems that need solving, AI focuses on the examples of the system at its best, its highest values and aspirations, its noblest actions, and so on.

1. L'appreciative inquiry tra generatività e positività

Quando più di trent'anni fa, Cooperrider e Srivastva (1987) lanciano il loro progetto innovativo di ricerca-azione, si accorgono che, avviate le tradizionali fasi di diagnosi e feedback (fissazione del problema), la situazione sembra essere bloccata e ri-orientare le energie sul cambiamento e il miglioramento delle situazioni problematiche rischia di diventare un'azione titanica a causa dei sentimenti negativi dominanti presso ricercatori e lavoratori che sembrano bloccare il processo. Si direzionano quindi verso un nuovo fondamento teorico

che si collega alla psicologia sociale e positiva. Per questo uno dei principi dell'*appreciative inquiry* (AI) diviene "inquiry begin with appreciation".

Quanto vogliono sottolineare e superare è il paradosso del cambiamento globale per cui diventiamo esseri umani capaci di fornire diagnosi sempre più sofisticate in cui il mondo è trattato come un grande problema da risolvere annientando il legame collaborativo, l'ispirazione ad organizzare, innovare e mobilitare azioni positive in avanti. Questa lente orientata al problema appare loro deficitaria perché finisce per governare anche la dinamica dei rapporti. Questo significa vedere le relazioni con un senso di minaccia non solo per la situazione attuale ma anche per quella futura.

Per questo, come sostengono Martinelli (2013), Cooperrider & Whitney (2005) e Thatchenkery, Cooperrider e Avital (2010) non abbiamo nell'*appreciative inquiry*, l'identificazione dei problemi chiave, delle carenze, per l'analisi delle cause e delle soluzioni e per lo sviluppo di un piano d'azione ma piuttosto un'attenzione al cuore positivo e alla generatività (Figura 1).

forcing an examination of the impact of positive emotions on change processes, and offering generativity, instead of problem-solving, as a way to address social and organisational issues (Bushe, 2013; p. 5).

La positività risiede per Lazlo e Cooperrider (2005) e Thatchenkery, Cooperrider & Avital (2010), nella necessità che le azioni, le interviste⁴ e la semplice definizione del quadro iniziale debbano: essere qualcosa di sorprendente, sul quale i soggetti non hanno mai riflettuto; collegarsi a memorie e a significati profondi perché lo scopo è costruirne di nuovi e dare energia alle azioni; abbassare alcune barriere per garantire un'apertura e l'emergere del sogno; aiutare a produrre un rimodellamento, qualcosa di molto diverso dallo stereotipo e dall'assunto; permettere a coloro che stanno ai margini di intervenire e far sentire la propria voce⁵. In particolare nell'AI si parla di "*unconditional positive question*". La domanda positiva incondizionata rappresenta uno "specchio", consente un incontro, un confronto con la tematica, con sé stessi e con la persona che pone la domanda. Ovviamente, questo richiede consapevolezza nel ricercatore che la pone: deve sapere di cosa si tratta, ciò che è essenziale, dove risiede l'energia e la conoscenza del contesto in cui mi trova. Non serve a nulla quindi rendere i soggetti consapevoli della propria condizione e realtà, con la scusa, spesso portata, della responsabilità, vale la pena invece approfondire quanto è stato dimenticato ma positivo.

Il cuore positivo si unisce così in modo indissolubile alla generatività. Il termine indica sia la capacità (quella di Gergen (1978, 1988) e Schön (1979) e preoccupazione (Erikson, 1950; 1987) che produce effetti sulle interazioni sociali⁶;

- 4 Se la base di questa ricerca-azione è l'intervista e la raccolta di storie per comprendere le aspirazioni, individuare, confermare e rafforzare le capacità simboliche di immaginazione, la domanda giusta rappresenta uno specchio, consente un incontro, un confronto con la tematica, con sé stessi e con chi pone la domanda. Cooperider sostiene come questa possa ingenerare ed energizzare tutto il processo.
- 5 Bushe (2010) nota come la discussione di queste storie conduca a nuove idee utili per l'intera organizzazione.
- 6 Schön (1979) con la metafora generativa intende riferirsi ai processi di presa di decisione in cui le metafore influenzano il modo di pensare ad un argomento. Sostiene che tutti

sia il potere e la funzione del generare, originare, produrre e riprodurre il possibile sovvertendo la situazione presente, originando qualcosa di più del processo stesso (Isaacs, 1999; Marshak, 2004; Varela, Thompson & Rosch, 1991)⁷.

La generatività dà una sensazione di energia e di vitalità per le persone e anche la possibilità di produrre conseguenze espansive e trasformative più durature per quanto riguarda lo sviluppo di idee, lo sviluppo dei ricercatori e delle loro pratiche e relazioni, dei loro repertori di pensiero e azione (Carsel e Dutton, 2011; p. 15).

A generative idea is one that causes people who heard it to shift how they think about things and opens up new possibilities. [...] We can say the outcome of an appreciative inquiry is generative when one or more new ideas arise that compel people to act in new ways that are beneficial to them and others. The compelling nature of the idea shows up in a number of ways: it keep being talked about, shift the discourse, and result in new actions (Busche, 2010; p. 2).

Secondo Isaacs (1999), Marshak (2004), Varela, Thompson & Rosch (1991), nulla di quanto emerge come conoscenza ed esperienza è processo isolato ma sempre autopoietico. La generatività permette infatti di lavorare secondo il principio della simultaneità: ogni generazione per essere tale deve coniugare più che elidere, quindi ogni mutamento o emergenza è sempre il frutto di individuo, ambiente che agiscono insieme e lo fanno secondo un orientamento al valore cioè valutando cosa questo comporti per sé e per il futuro, perché sono a tutti gli effetti sistemi viventi (Varela, Thompson, & Rosch, 1991). Bushe e Paranjpey (2015) sostengono come la ricerca agisca sia sul piano contestuale e del gruppo sia sul piano individuale a partire dalla domanda che rappresenta un breakdown, un salto, una perturbazione del sistema. Questa risveglia e coinvolge il piano emotivo e razionale insieme, dimostrando come *unconditional positive question* risulti più generativa di idee e piani d'azione dell'*action research* tradizionale (es. brainstorming), troppo spesso concentrata sul solo problema. Pensare alla generatività quindi non significa rinnegare le origini ma piuttosto recuperare il pensiero di Lewin lì dove parla di "persons in contest" in quanto la nuova conoscenza, la nuova esperienza viene prodotta nella negoziazione, nell'incontro con l'Altro, in un processo di co-costruzione di significati.

Tuttavia, la letteratura presenta un forte sbilanciamento verso la prima

i discorsi di politica sociale si sono concentrati su metafore che indirizzavano le percezioni e influenzavano le narrazioni in modo specifico. Occorre quindi rendere consapevoli i policy makers di come queste metafore guidino i loro processi decisionali. Di natura simile è la teoria generativa di Gergen (1978, 1988) per cui quest'ultima viene così definita perché influenza la costruzione sociale della realtà. Nessuna teoria può limitarsi a mappare il passato ma deve possedere una capacità generativa di anticipazione del futuro e di sfida delle ipotesi per aprire a nuove possibilità di modellarlo.

- 7 Trovano collocazione quindi tutte le teorie della generatività: neurofenomenologiche (Maturana & Varela; Thomson & Rosch, 1991) psicosociali (Erickson, 1950, 1987) epistemologiche (Gergen, 1978, 1988), dell'apprendimento e dell'insegnamento (Wittrock, 1980).

impostazione della ricerca apprezzativa, quella sviluppata da Erikson, Schön e Gergen dove il focus è centrato sulla cura e il riconoscimento cioè sull'interesse che il nuovo ha per l'altro. Solo parzialmente ci si interessa a generazione e creazione come morfogenesi o autopoiesi. Secondo Kotre (1996), McAdam & de St.Aubin (1998) e Carsel e Dutton (2011), infatti, si può parlare di generatività e positività all'interno dell'*appreciative inquiry perché* "ci invita a vedere l'intera quantità di modi in cui l'essere umano lascia traccia nel futuro", a "muovere il cambiamento per l'innovazione superando i concetti di produttività e creatività", a produrre "qualcosa di valore per la società che trascende una morte inevitabile".

Quest'obiettivo viene raggiunto con le quattro fasi della ricerca-azione, *Discovery, Dream, Design and Destiny* (Figura 2), di cui Gheno (2010) e Martinelli (2013) descrivono le caratteristiche:

- la prima consiste nell'apprezzamento e valutazione del presente e del passato organizzativo, per individuare aspetti positivamente distintivi e le esperienze di successo. Si tratta di una vera fase di riconoscimento di tutte le risorse. Le "positive questions" servono proprio ad innescare un processo rivalizzazione che orienta le fasi successive dell'intervento in chiave generativa.
- La seconda si collega alla visione cioè all'immaginazione del futuro possibile, desiderato e condiviso. Si tratta di un invito a elaborare ipotesi e scenari su come il presente possa evolvere e esprimere al meglio le potenzialità e le risorse presenti (viste nella fase precedente). Questa fase è fortemente generativa perché volta a espandere il potenziale dei soggetti e dell'organizzazione, sfidando lo status quo per creare sinergia e attivazione. Qui ha inizio la co-progettazione per il futuro di tutti.
- Il *Design* è utile alla declinazione delle prospettive generate nella fase precedente in progetti precisi e attivabili: action plan (*fase design*). È il momento cruciale per la sostenibilità del cambiamento perché unisce le risorse identificate ai desideri emersi. Cooperrider chiama l'output del Design "provocative propositions because he is trying to maximise generativity".
- Per *destiny* si intende invece la realizzazione e l'individuazione delle forze in grado di agire, per sostenere il futuro, di fronte al cambiamento improvviso, imprevedibile, incostante e multiforme che l'attuale situazione di complessità rende consueto in qualunque condizione.

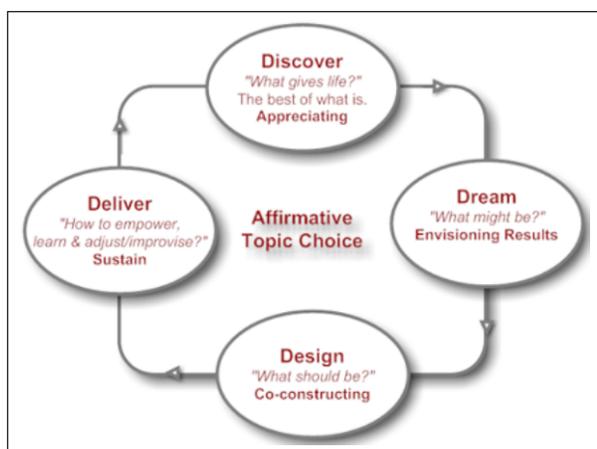


Figura 2. Modello tratto da Cooperrider & Whitney (2005).

2. Implicazioni formative dell'*appreciative inquiry*

Il pensiero *deficit based* ha assunto una tale rilevanza non solo entro i confini della scienza ma anche entro quelli delle istituzioni formative. Emergono per questo all'interno dei documenti di programmazione ufficiale parole come recupero e sopravvivenza degli istituti, risanamento dell'università. Tuttavia, lo scopo della scuola non è garantire il minimo (risanando, recuperando, ecc.) ma permettere agli alunni di dare il meglio e di raggiungere sogni, obiettivi e potenzialità. In particolare alla scuola superiore, si chiede una cultura in cui tutti i membri si uniscano per favorire il potenziale di ciascun studente. Essa deve individuare e capitalizzare i punti di forza di questi ultimi e di tutti i professionisti dell'istruzione superiore per favorire lo sviluppo delle migliori qualità dei singoli e dell'organizzazione. La scuola ha bisogno, e lo sottolineano in molti, del cambiamento paradigmatico della generatività e positività (Bushe, 2010). Qui più che altrove, occorre far aumentare la qualità degli apprendimenti, riconoscendo un "nocciolo positivo", producendo nuove rappresentazioni di cura e riconoscimento. La nascita di una mentalità apprezzativa vede le istituzioni come sistemi viventi in cui occorrono gli apporti di ciascuno per apprendimento, cambiamento e miglioramento.

Sono numerose le applicazioni dell'*appreciative inquiry* nella scuola: dall'inserimento di alunni stranieri (Morsillo & Fisher, 2007; McAdam & Mirza, 2009) al miglioramento degli apprendimenti (Yballe & O'Connor, 2000; Filleul & Rowland, 2006); al rafforzamento delle pratiche di insegnamento (Clarke et al., 2006); alla partecipazione di tutti gli attori (Agnesa, 2013), alla valutazione dello sviluppo e della conoscenza di sé (Tosati, Lawthong & Suwanmonkha, 2015).

Le evidenze empiriche quindi dimostrano come l'*appreciative inquiry* applicata al mondo della scuola comporti sia un aumento della conoscenza sia un cambiamento dei comportamenti e degli atteggiamenti. Abbiamo infatti:

- *Una modificazione del linguaggio.* Proprio perché gli studenti come gli insegnanti sono bombardati da rappresentazioni negative e incomplete di sé stessi, il ciclo dialogico delle 4d modifica il modo di guardare alla realtà lungo l'intero processo: "fortunately, it exists as a tool for calibrating the lenses through which we experience a phenomenon" (Harrison & Hasan, 2013; p.67). Contrasta inoltre con la mentalità tradizionale con cui lavora la scuola e la formazione: valutare cosa è, dire come dovrebbe essere, cercare di colmare il gap. Qui si pensa invece a: estendere il nucleo positivo ed aumentare il potenziale di cambiamento.
- *Una valutazione formativa* che non guarda al passato (a quanto l'alunno ha appreso) ma alla futura performance. L'AI richiede di uscire dalla regola dello stabilito, del "definisco quanto hai appreso con un voto", per un trattamento degli studenti e del loro lavoro come fosse un *work in progress*. La valutazione va fatta mentre si lavora con gli studenti e non come somma finale (Harrison & Hasan, 2013). Gli studenti devono avere l'opportunità di imparare dall'azione, all'interno del processo in atto, sviluppando al contempo un pensiero valutativo (come elaborare domande di valutazione, identificare i metodi migliori, ecc.) E uno apprezzativo (comprendere l'importanza e la funzione della narrazione, dell'ascolto attivo, del linguaggio, ecc.). Il ricorso alla narrazione e l'enfasi sugli elementi positivi, inoltre, non solo riducono ansie, ostilità e paure spesso rivolte alla valutazione ma agevolano la riflessione e la mediazione personale sull'apprendimento (Tosati, Lawthong & Suwanmonkha, 2015), espandendo le possibilità che i soggetti riescono a intravedere nelle diverse situazioni.

- *Un mutamento della pratica di insegnamento.* L'*appreciative inquiry* può infatti fornire un paradigma alternativo per creare esperienze di insegnamento generative e positive. Gli insegnanti migliori, secondo Bain (2004), finiscono per essere coloro che costruiscono insieme ai propri studenti la conoscenza a partire da un nuovo atteggiamento: pensano lo studente come un soggetto attivo e hanno verso di lui grandi aspettative. Per questo si attua quella che viene chiamata la profezia che si auto-adempie (quanto si crede, accade). Questi insegnanti lavorano per fornire agli studenti strumenti per avere successo, secondo un'ottica abilitativa, piuttosto che disfattista.
- *Un coinvolgimento maggiore degli studenti.* Agnesa (2013) dimostra come vi sia uno spostamento da processi critico-prescrittivi e critico-collaborativi verso processi apprezzativo-collaborativi per lo sviluppo di competenze. "e' una formazione che premia più che correggere, che sostiene l'*empowerment* più che "raddrizzare" i comportamenti indesiderati" (p. 8). In particolare in questo modo l'azione didattica viene costantemente ricalibrata dall'insegnante e si risponde alle esigenze del singolo rendendolo partecipe e coinvolto. Gli studenti si sentono parte di un progetto pensato da loro e per loro.

Martinelli (2013), Doveston e Keenaghan (2006), aggiungono che ciò è ancor più valido quando nell'esperienza sono coinvolti alunni con disabilità, DSA o BES: questi risentono di condizionamenti originati dalle loro situazioni particolari. Con essi, ancor più che con ogni altro, la standardizzazione e l'appiattimento degli interventi può risultare inefficace: se ciò è vero per tutti, infatti, lo è ancor di più per chi è in maggiore difficoltà ad adattarsi alle richieste di un educatore o di un insegnante, in quanto i condizionamenti provocano ancor maggiori problemi e complicazioni allo sforzo di adeguarsi alle richieste di un intervento estraneo, che non tiene conto delle caratteristiche del soggetto e così via. L'*Appreciative Inquiry*, in altri termini, consente un intervento più sensibile e rispettoso delle caratteristiche individuali. (Martinelli, p. 32).

Conclusioni

Per concludere, nella formazione si avverte un progressivo affrancarsi della riflessione dalla mera dimensione di propedeuticità/strumentalità per il cambiamento di apprendimento e insegnamento al riconoscimento della valenza formativa che la prospettiva *appreciative* possiede⁸. I modelli che si rifanno a tale

8 La visione costruttivista, la psicologia positiva e l'applicazione dell'*appreciative inquiry* permettono addirittura la nascita di un'*appreciative education*. Essa sviluppa un framework interattivo e generativo che guida le interazioni di individui e organizzazioni. Le sei fasi dell'*appreciative education* sono: *disarm* o riconoscimento dell'importanza di costruire ambienti in cui ciascuno si senta al sicuro e possa esprimersi/farsi sentire; *discover* o scoperta delle potenzialità individuali e organizzative attraverso valutazioni cognitive, metacognitive e affettive (ancora una volta si pone attenzione all'interrogazione a come si pone la domanda); *dream* o sogno per cui ogni nostra azione deve concorrere alla realizzazione del visione di ciascuno e dell'organizzazione; *design* o piano d'azione utile alla realizzazione di quanto emerge in precedenza; *deliver* o fase di resilienza in cui insieme si realizza affrontando ostacoli e difficoltà quanto stabilito; *don't settle* o positiva agitazione nata dalla scoperta del passato (potenzialità) e dal sogno futuro che emergono dalla situazione presente.

impostazione ricorrono ad una costruzione sociale della realtà, abbracciano i sistemi valoriali e stimolano la riflessione sulle potenzialità. Secondo l'approccio apprezzativo stanno emergendo nuove esperienze e buone pratiche. Si pensi all'influenza che esso sta avendo entro le organizzazioni sull'orientamento delle strategie (SOAR (strengths, opportunities, aspiration and results)⁹ sta soppiantando SWOT (strengths, weaknesses, opportunities and threats)), sulla percezione della leadership, vista sempre più come collettiva/orizzontale.

Ora, immaginiamo solo per un momento di cambiare il nostro modo di interrogarci sulla dispersione chiedendoci non perché gli studenti se ne vanno ma, secondo un approccio apprezzativo, perché gli studenti rimangono. Cosa cambierebbe? Si creerebbe una scuola che si interroga su come rendere i propri studenti partecipi e entusiasti di stare entro quel contesto. Si svilupperebbero processi di interazione positiva in cui insegnanti e allievi costruirebbero attivamente idee e concetti, consentendo alla formazione di allargare il suo respiro all'intera comunità; agli studenti di proiettarsi verso il futuro e facendo scorgere, come affermano Thatchenkery e Metzker (2007), la "quercia nella ghianda".

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. & Frabboni, F. (2013). Manuale di metodologia della ricerca educativa. Torino: UTET.
- Bushe, G. R. (2010). Generativity and the transformational potential of Appreciative Inquiry. In D. Zandee, D.L. Cooperider & M. Avital (Eds.), *Organisational generativity: Advances in Appreciative Inquiry, Vol. 3*. Bingley, UK: Emerald.
- Bushe, G. R. (2011). Appreciative Inquiry: Theory and critique. In D. Boje, B. Burnes & J. Hassard (Eds.), *The Routledge companion to organizational change* (pp.87–103). Oxford, UK: Routledge
- Bushe, G. R. (2013). The Appreciative Inquiry Model. In E.H. Kessler (Ed.), *Encyclopedia of management theory*. London: Sage.
- Bushe, G. R., & Paranjpey, N. (2015). Comparing the generativity of problem solving and appreciative inquiry: A field experiment. *Journal Of Applied Behavioral Science*, 51(3), 309-335.
- Bushe, G. R. & Kassam A. F. When Is Appreciative Inquiry Transformational? A Meta-Case Analysis. *The journal of applied behavioral science*, 41 2, June. 161-181
- Clarke, H., Egan, B., Fletcher, L. & Ryan, C. (2006). Creating case studies of practice through Appreciative Inquiry. *Educational Action Research*, 14(3), 407–422.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In R.W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 1, pp. 129-169). Stamford, CT: JAI
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

9 SOAR (strengths, opportunities, aspirations, and results) is a strategic planning framework for eliciting thoughtful responses from stakeholders regarding the most positive and valuable aspects of their organization. In practice, SOAR could be used to evoke conversations among stakeholders about what they want to discover or learn about within their organization, their desired future for the organization, and how they want to see the organization grow and flourish. These conversations are critical in developing affirmative topics that ultimately set the agenda for "learning, knowledge sharing, and action" (Cooperrider and Whitney, 2005, p. 17)

- Cooperrider, D.L., Zandee, D. P., Godwin L. N., Avital, M. (2013). *Organizational Generativity: The Appreciative Inquiry Summit and a Scholarship of Transformation*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Davies, O. & Lewis, A. (2013). Children as researchers: An Appreciative Inquiry with primary-aged children to improve 'Talking and Listening' activities in their class. *Educational & Child Psychology*, 30, 4.
- Doveston, M. & Keenaghan, M. (2006). Improving classroom dynamics to support students learning and social inclusion: A collaborative approach. *Support for Learning*, 21(1), 5–11.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Filleul, M. & Rowland, B. (2006). *Using Appreciative Inquiry in the Vancouver School District: A positive approach to enhance learning* [online]. Available from BC Educational Leadership Research.
- Fineman, S. (2006). On being positive: Concerns and counterpoints. *Academy of Management Review*, 31, 270-291.
- Gergen, K. J. (1978). Toward generative theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1344-1360.
- Gergen, K. J. (1982). *Toward transformation in social knowledge*. New York, NY: Springer.
- Gheno, S. (2015). *La formazione generativa. Un nuovo approccio all'apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Hammond, S. (1996). *The Thin Book of Appreciative Inquiry*. Plano, TX: Thin Book Publishing.
- Isaacs, W.N. (1999). *Dialogue and the art of thinking together*. New York: Currency Doubleday
- Johnson, B. A. (2014). Transformation of Online Teaching Practices through Implementation of Appreciative Inquiry. *Online Learning*, 18(3).
- Golembiewski, R. T. (1998). Appreciating appreciative inquiry: Diagnosis and perspectives on how to do better. In R. Woodman & W. B. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 11, pp. 1-46). Greenwich, CT: JAI
- Golembiewski, R. (1999) Fine-tuning Appreciative Inquiry: two ways of circumscribing the concept's value added. *Organisation Development Journal*, 77(3), 21–7.
- Harrison, L.M. & Hasan, S. (2013) *Appreciative Inquiry in Teaching and Learning*. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com).
- Kozik, P. L., Cooney, B., Vinciguerra, S., Gradel, K., & Black, J. (2009). Promoting Inclusion in Secondary Schools through Appreciative Inquiry. *American Secondary Education*, 38(1), 77-9.
- Yballe, L. & O'Connor, D. (2000). Appreciative pedagogy: Constructing positive models for learning. *Journal of Management Education*, 24(4), 474–483.
- Marshak, R. J. (2004). Generative conversations: How to use deep listening and transforming talk in coaching and consulting. *OD Practitioner*, 36(3), 25-29.
- Martinelli, M. (2013). *Appreciative Inquiry come strumento di integrazione degli alunni con disabilità nella scuola*. *Nuova Ricerca Secondaria*. 4.
- McAdam, E. & Mirza, K. (2009). Drugs, hopes and dreams: Appreciative Inquiry with marginalized young people using drugs and alcohol. *Journal of Family Therapy*, 31, 175–193.
- Morsillo, J. & Fisher, A. (2007). Appreciative Inquiry with youth to create meaningful community projects. *The Australian Community Psychologist*, 19(1), 47–61
- Pastore S. (2012). *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*. Milano: Guerini.
- Preskill H., Catsambas T. T. (2006). *Reframing Evaluation through Appreciative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Schön, D. A. (1979). Generative metaphor: a perspective on problem-setting in social policy. In: Ortony, A. (ed.). *Metaphor and Thought* (pp. 254–283). Cambridge: Cambridge University Press
- Stavros, J. M. & Torres, C.B. (2005). *Dynamic Relationship: Unleashing The Power Of Appreciative Inquiry In Daily Living*, Chagrin Falls: Taos Institute Publications.
- Thatchenkery, T., Cooperrider, D. L., & Avital, M. (2010). *Positive Design and Appreciative Construction: From Sustainable Development to Sustainable Value*. Haward: Emerald Group Publishing.

- Thatchenkery, T., & Meztker, C. (2007). *Appreciative Intelligence: Seeing the Mighty Oak in the Acorn*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers
- Trombetta, C. & Rosiello, L. (2001). *La ricerca-azione. Il modello di Kuhn Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.

Recensioni / Reviews





Cristina Zucchermaglio, Francesca Alby
Marilena Fatigante, Marzia Saglietti
Fare ricerca situata in psicologia sociale¹

Daniele Morselli

Università Ca' Foscari di Venezia
daniele.morselli@unive.it

Perché un libro sulla ricerca situata in psicologia sociale? E cosa aggiunge l'aggettivo situata? La risposta che viene costruita nel corso del volume è l'intenzione di mantenere una forte coesione tra teorie e pratiche empiriche di raccolta ed analisi dei dati. Il divenire cioè consapevole della situazione della mente e delle pratiche è una delle caratteristiche che più contraddistingue questo modello di ricerca dalla ricerca sperimentale. Il problema dunque è cogliere i fenomeni che si studiano durante la ricerca sul campo come intrinsecamente contestuali ed ancorati al contesto in cui sono agiti, utilizzando metodologie che colgano la complessità, evitando dunque riduzionismi e generalizzazioni. D'altro canto anche l'impresa conoscitiva del ricercatore è situata dalle comunità alle quali si appartiene, dai dibattiti a cui prende parte, dai vincoli del contesto della ricerca, nonché dalla sua sensibilità epistemologica. Il problema non è dunque compiere dei passi standard applicando delle regole precostituite, ma di effettuare, secondo un modello consapevole e critico, scelte di campo che orientano e costruiscono i fenomeni che ci si accinge a studiare come pure gli obiettivi della ricerca.

È proprio per le ragioni elencate sopra che in questo libro il Lettore non troverà 'il modo giusto di fare ricerca', quanto possibili percorsi e scelte applicate di volta in volta, corredate da attente riflessioni sulle ragioni della scelta che possano gettare luce non tanto e non solo sul modo in cui i fenomeni sono stati indagati, quanto piuttosto costruiti

dal ricercatore. L'intenzione è quindi offrire uno sguardo critico e teoricamente connotato rispetto alle metodologie della ricerca.

Il libro inizia coll'esplorare le prospettive teoriche sul funzionamento della mente nel contesto ed i riferimenti epistemici da utilizzare come cornici dei diversi momenti del processo di ricerca situata con i problemi in cui ci si imbatte. I primi tre capitoli forniscono al lettore il background necessario per comprendere questo modello di ricerca, mentre i capitoli successivi passano in rassegna le possibili fasi di una ricerca situata. Nel primo capitolo vengono date le coordinate epistemologiche della prospettiva culturale ed interazionista, che tra le proprie origini rispettivamente da Vygotsky (1978) e Mead (1966). Vengono quindi spiegati i termini chiave di questa prospettiva quali mediazione, artefatto, linguaggio, pratica, cognizione in interazione, che permettono il superamento della visione cognitivista secondo cui i processi psicologici sono puramente interni all'individuo, e permettono di indagare la relazione tra cognizione, interazione ed azione mediata. Le caratteristiche della mente emergono solo attraverso la partecipazione a processi d'interazione proprio perché i contesti di vita reale sono mediati culturalmente e finalizzati a conseguire specifici obiettivi. Quello di pratica è il concetto chiave per comprendere la complessità della cognizione all'interno dei contesti d'interazione. Il secondo capitolo getta lo sguardo sulle fondamenta epistemologiche di questa prospettiva. Si affrontano temi quali la situa-

1 Zucchermaglio, C., Alby, F., Fatigante, M., Saglietti, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino, pp. 157.

tezza, il realismo mediato, la riflessività e la relazione epistemica coi partecipanti, andando oltre la distinzione tra qualitativo e quantitativo: la differenza con la ricerca sperimentale non è rappresentata tanto dalla presenza o assenza di dati quantitativi, quanto dallo spazio che viene destinato all'emergere di interpretazioni, significati ed altre variabili che sono significative per i partecipanti. Un altro aspetto fondamentale è la riflessività come pratica di ricerca: il ricercatore situato pratica un sistematico monitoraggio dei propri comportamenti di ricerca, essendo consapevole che pratiche e gli strumenti sono essenziali per la costruzione dei dati empirici e delle sue possibili interpretazioni. Il capitolo terzo fornisce una parte degli strumenti per l'analisi della cognizione in interazione durante la ricerca situata: l'etnografia e le prospettive di analisi dell'interazione. Vengono inoltre descritte le prospettive più importanti di analisi delle interazioni, quali ad esempio, l'organizzazione delle azioni in modo sequenziale, il ruolo che hanno le risorse semiotiche nella mediazione, l'importanza delle modalità di partecipazione al mondo sociale, culturale e materiale. Il capitolo quarto definisce la fase di accesso al campo: la richiesta delle autorizzazioni alla ricerca, la negoziazione della ricerca con gli attori, la gestione della stessa con i vincoli imposti dal contesto. Si analizzano le questioni etiche – peraltro sempre più basilari nella ricerca con soggetti umani come il consenso all'utilizzo dei dati, il rispetto della privacy ovvero l'anonimato. Il capitolo quinto passa alla fase della raccolta dei dati, definendola come pratica conoscitiva empirica costruttiva che considera e valorizza i vincoli del contesto e le questioni di natura teorica. Si illustrano i principali strumenti del ricercatore situato: intervista, osservazione etnografica partecipante, videoregistrazioni e relative procedure di trascrizione ed organizzazione dei dati, quale quello jefersoniano, che evidenzia sia i turni verbali che gli aspetti prosodici. Nel caso dell'intervista lo scopo non è quello di ottenere risposte di tipo sì/no, ma, al contrario, di ottenere narrazioni fluide e ricche, sollecitando così resoconti in prima persona. Il capitolo sesto orienta la costruzione delle interpretazioni situate: la ricorsività, le costruzioni delle interpretazioni, la natura pubblica e partecipata dell'analisi, nonché le procedure di validazione della conoscenze costruite. Si tratta di pratiche che non sono standardiz-

zabili, ed il manuale cerca di fornire esempi per dare le linee guida dell'azione. Questi esempi vengono tratti da temi rilevanti per la psicologia sociale: collaborazione e decisione; identità e relazioni intergruppi; famiglia e sue pratiche organizzative. L'ultimo capitolo è dedicato ad un tema che spesso è trascurato dai manuali di metodologia della ricerca, ma che nella ricerca situata assurge ad un ruolo fondamentale: si tratta della restituzione ai partecipanti, nella quale si condividono coi partecipanti le *outcomes* offrendo un'interpretazione situata delle loro pratiche. Si tratta di una fase che permette di validare le interpretazioni proposte dal gruppo di ricerca ed eventualmente la trasformazione delle loro pratiche.

Il libro ha le caratteristiche espositive di un manuale: è sistematico ed organizzato per termini chiave. Nella sua brevità è ricco di esempi che permettono al Lettore di meglio comprendere le tecniche ed i setting di questo modello di ricerca. Già dagli anni '90 il primo Autore del libro più altri co-autori (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1995; Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 2004) hanno introdotto i temi della psicologia culturale ed i modelli della ricerca situata in Italia. Tra le applicazioni di questo modello di ricerca vi è lo studio della competenza vista come fenomeno distribuito e situato. Si tratta di un libro consigliato ai ricercatori in Scienze dell'Educazione e della Formazione dato che tratta di temi inerenti la ricerca sul campo che vengono spesso trascurati nella metodologia della ricerca, offrendo modelli di analisi che permettono interpretazioni molto ricche dei materiali raccolti.

Riferimenti bibliografici

- Mead, G. H. (1934/1966). *Mente, sé e società*. Barbera: Firenze.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: Ambrosiana.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Amartya Kumar Sen

L'idea di giustizia¹

Andrea Strano

Università Ca' Foscari di Venezia
andrea.strano@unive.it

L'idea di giustizia è un'opera di Amartya Sen (premio Nobel per l'economia nel 1998) pubblicata per la prima volta nel 2009 in Inghilterra e ripubblicata in Italia nel 2010 da Arnoldo Mondadori Editore. È un'opera di filosofia politica e morale che ha saputo espandere la sua riflessione oltre i confini dell'economia e verso i territori della filosofia, della sociologia e della politica. Il testo si muove attorno all'idea di giustizia, affrontando la lunga storia delle riflessioni su tale concetto e mettendo in chiaro sin da subito che ciò che esso si propone di fare non è tanto dibattere le questioni concernenti la natura della perfetta giustizia, né definire in che modo un'istituzione possa risultare perfettamente giusta², quanto piuttosto proporre una sorta di "teoria dell'azione" in modo tale da «chiarire in che modo dovremmo procedere nell'affrontare le questioni inerenti alla promozione della giustizia e all'eliminazione dell'ingiustizia [...]» (p. 5). Attraverso una prosa appassionata e una capacità analitica rigorosa e puntuale, l'autore edifica, capitolo dopo capitolo, una radicale alternativa alle teorie della giustizia che si sono succedute nel passato e a quelle che sembrano dominare il dibattito contemporaneo. Egli muove da una profonda critica al filone del pensiero illuminista detto "istituzionalismo" o "contrattualismo trascendentale", la cui massima

ambizione è definire il modo e i contenuti di contratti sociali "perfettamente giusti", e tenta di proporre la sua idea di giustizia a partire dall'analisi delle strutture sociali esistenti, dalla valutazione e dal confronto delle diverse pratiche di giustizia diffuse nel mondo, attraverso l'uso della discussione pubblica condotta all'insegna della razionalità.

Sen manifesta esplicitamente il desiderio che il suo libro possa parlare a tutti. Certamente il suo lavoro rappresenta un contributo prezioso per l'evolversi della discussione accademica e scientifica in materia di giustizia, come anche rappresenta un prezioso punto di riferimento per coloro che professionalmente si occupano di politica. In ogni caso, l'idea di giustizia è qualcosa che concerne tutti e a tutti questo testo è dunque rivolto, sviluppandosi attraverso diciotto capitoli divisi in quattro grandi sezioni (dopo una prefazione e un'ampia introduzione).

Sen spiega anzitutto come l'eredità illuministica ci abbia lasciato essenzialmente due vie per trattare l'idea di giustizia, due grandi filoni, uno dominante e l'altro minoritario. Il primo, come già visto, è chiamato "istituzionalismo" o "contrattualismo trascendentale" ed è quello dei maestri quali Hobbes, Rousseau, Locke, Kant, fino a John Rawls³; mentre il secondo è quello della

- 1 Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge, MA: HUP. Tr. It. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- 2 Sen non crede nella possibilità di trovare un consenso universale attorno all'idea di giustizia "perfetta".
- 3 John Rawls è probabilmente il più influente filosofo politico del XX secolo ed è punto di riferimento fondamentale per l'origine della riflessione di Sen sulla giustizia.

“comparazione centrata sulle realizzazioni concrete” (in cui rientrano, in modi diversi, pensatori come Smith, Condorcet, Bentham, Marx, Mill), che costituisce l’approccio al quale fa perlopiù riferimento Sen. In realtà, l’autore precisa che non condivide tutti i contenuti sviluppati dagli autori appartenenti a questo secondo filone (né spesso i loro punti di arrivo); per lui questo è soltanto un punto di partenza migliore rispetto alla prospettiva trascendentale, poiché quest’ultima reca in sé alcune forti limitazioni: la “perseguibilità”, la “superfluità”, la distanza dalle esperienze umane concrete. Il limite della “perseguibilità” è relativo all’impossibilità di trovare un consenso universale attorno a principi imparziali ed unici di una società giusta; il limite della “superfluità” consiste nel fatto che, anche ipotizzando la perseguibilità di una teoria trascendentale, essa risulterebbe perfetta ma irrealizzabile, quindi superflua; infine, soprattutto Sen rivendica un aspetto che l’approccio trascendentale ignora completamente, ovvero l’importanza di porre l’attenzione sulle «diverse vite, esperienze e realizzazioni umane [che non si lasciano] surrogare da qualche informazione sulle istituzioni e le regole in vigore» (p. 33)⁴.

In aggiunta, l’autore sviluppa un’emblematica metafora per dimostrare come le teorie della giustizia trascendentali risultino insoddisfacenti, poiché tutte sono incentrate su una sola dimensione della giustizia. Sen racconta che ci sono tre bambini, Anne, Bob e Carla, i quali hanno un solo flauto, e il problema sta nel decidere a chi dare il flauto, ovvero nell’individuare un criterio (di giustizia) per decidere a chi lo strumento spetti. Anne è l’unica che lo sappia suonare, Bob è il bambino più povero e quel flauto rappresenterebbe il suo unico giocattolo, Carla, invece, è più ricca di Bob ma è colei che ha costruito il flauto attraverso mesi e mesi di lavoro. Qui Sen mette in evidenza che diverse teorie della giustizia trascendentali condurrebbero a conclusioni diverse: quella utilitarista assegnerebbe il flauto ad Anne (perché sarebbe lei a ricavarlo dallo strumento il massimo piacere, essendo l’unica capace di suonarlo), quella di Rawls a Bob (l’egualitarismo, infatti, mira a ridurre le differenze nella ripartizione delle risorse economiche tra gli individui) e quella liberale a Carla. Poiché tutte queste teorie guardano il problema attraverso un solo punto di vista, si rivelano insufficienti e portano Sen ad affermare che in questi casi la via “giusta” è, invece, quella del dibattito pubblico; il dibattito pubblico deve sapere accogliere l’incompletezza dei singoli criteri e il loro conflitto, e deve riuscire (utilizzando in supporto anche le tecniche aggregative della teoria della scelta sociale) a giungere ad una scelta basata su valutazioni contingenti, sottoposte a continuo riesame critico (passibili quindi di cambiamenti). Infine, avvicinando la cultura indiana a quella grecoromana-ebraica-cristiana, Sen compie un’ultima sottolineatura sulla differenza tra una giustizia trascendentale e una comparativa, richiamando due antichi termini indiani, *niti* e *nyaya*, che associa alla distinzione latina tra *justitia* e *iustitium*: *niti* è la giustizia in sé (*justitia*), mentre *nyaya* è un giudizio pratico su una situazione concreta e quindi mai perfetta (*iustitium*). Per l’autore la tradizione trascendentale è interessata soltanto al *niti*, mentre la sua prospettiva – quella comparativa – è in linea con la concezione *nyaya*.

Gli strumenti che Sen reputa prerogative indispensabili per l’elaborazione di una teoria della giustizia comparativa sono la riflessione razionale (che non viene meno neppure dopo che si siano riconosciuti la forza e il ruolo delle emozioni e delle reazioni istintive) e il concetto di imparzialità, aperta e universale, che dia ad ogni cittadino del mondo il diritto di invocare giustizia anche in situazioni nelle quali non avrebbe alcun interesse personale ad intervenire. Così, anticipando ciò che l’autore afferma nelle conclusioni, il suo lavoro si compie attraverso l’uso dello strumento dell’imparzialità nel confronto pubblico razionale e preferendo la teoria della scelta sociale rispetto a quella del contratto sociale.

4 Infatti, «Istituzioni e regole hanno senza dubbio un’influenza molto significativa su quanto accade e certamente sono parte integrante del mondo reale. Ma le realizzazioni concrete vanno ben al di là del quadro organizzativo e investono la vita che le persone riescono – o non riescono – a vivere» (p. 33).

Ma il cammino di Sen deve passare attraverso John Rawls, al quale lo studioso indiano riconosce la grandezza dell'eredità intellettuale sul tema della giustizia (dedicandogli esplicitamente l'opera), senza per questo risparmiargli un'ampia e serrata critica, necessaria per dare vita alla propria teoria. L'idea di Rawls di giustizia come equità (Rawls, 1999) si fonda sul presupposto dell'allontanamento dall'*hic et nunc*, nel senso che le persone possono partecipare alla costruzione di uno Stato giusto solo ponendosi in una "posizione originaria", ideale, scevra da ogni interesse costituito, per cui vale la metafora del "velo di ignoranza": agire come se si ignorasse ciò che potrebbe andare a proprio vantaggio e liberi da ogni timore e invidia. Rawls, cioè, costruisce un'accuratissima metafisica della giustizia, una teoria assolutamente trascendentale. E Sen, pur negando il valore di questo lavoro, individua i suoi limiti più importanti a partire da una domanda basilare: com'è possibile tradurre questo perfetto modello nella pratica, in un mondo così imperfetto, in cui ogni giorno donne, uomini e bambini muoiono uccisi dalla fame, dalle carestie e dalle guerre, ovvero dove l'ingiustizia dilaga? I limiti individuati da Sen sono sintetizzabili in quattro snodi: a) non si capisce perché lo strumento della situazione originaria di Rawls dovrebbe produrre un'unica soluzione corretta; b) la soluzione perfetta non è necessaria, cioè non è di alcun aiuto per comprendere la distanza che le situazioni concrete hanno da essa; c) la soluzione perfetta non dà alcuna garanzia di attuazione; d) la soluzione perfetta è basata su un'imparzialità ristretta e provinciale, poiché Rawls, secondo il suo punto di vista contrattualista, ragiona su un gruppo politicamente circoscritto, che ha definito i propri principi attraverso un accordo *ex-ante*.

Questa critica a Rawls permette a Sen di andare verso la definizione della sua proposta, che prende le distanze dal concetto di "posizione originaria" (ritenuto il luogo meno adatto per comprendere di fatto le problematiche dell'ingiustizia del nostro mondo complesso) e che decide di non ragionare più su cosa sia la giustizia in termini ideali, bensì su cosa si possa fare in termini reali per ridurre la povertà e l'ingiustizia nel qui e ora, anche attraverso processi che avanzano per tentativi ed errori. Sen costruisce il suo quadro concettuale adottando un approccio comparatistico, occu-

pandosi non solo delle istituzioni ma soprattutto delle persone e dei comportamenti sociali, e tenendo conto dei risultati complessivi che derivano dalle scelte e dalle azioni. Dal concetto di imparzialità elaborato dall'autore anzitutto scaturisce il bisogno di una diversa idea di prossimità, che, rileggendo la parabola del Buon Samaritano del Vangelo di Luca, egli definisce come vicinanza non geografica bensì relazionale tra le persone (le quali, quindi, possono vivere anche a migliaia di chilometri di distanza e sentirsi comunque prossime). La giustizia richiede, dunque, la partecipazione politica, il dialogo e la pubblica interazione e, come insegna la lezione di John Stuart Mill, comporta la centralità del dibattito pubblico, la cui manifestazione di governo è data dalla democrazia: le buone pratiche democratiche aiutano il perseguimento della giustizia. Infatti, una seria teoria della giustizia è aperta e incompleta e affida proprio al dibattito pubblico l'onere e l'onore di riempire di volta in volta – in base ai diversi contesti storici e culturali che variano con le persone e con i popoli – gli spazi lasciati da questa naturale incompletezza.

Nell'impianto di Sen, insomma, la valutazione pubblica richiede una democrazia aperta a punti di vista diversi e a influenze esterne, e necessita di fondarsi sulla ragione, concepita come l'arbitro ultimo delle convinzioni morali nel perseguimento dell'idea di giustizia. In questo perseguimento, Sen supera l'approccio contrattualista di Rawls e adotta il suo *capability approach*, come mezzo utile per «disporre di un focus informativo, per decidere su quali aspetti del mondo dobbiamo concentrarci quando giudichiamo una società e quando valutiamo la giustizia e l'ingiustizia» (pp. 240-241), sebbene, come afferma l'autore stesso, nemmeno questo approccio può cogliere tutte le dimensioni in ballo in questo tema. 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 di fare le cose alle quali, per un motivo o per un al-

tro, assegna un valore» (p. 241), e le opportunità sono così definite come un aspetto della libertà, la quale è lo spazio aperto nel quale potersi realizzare⁵. Insomma, con Sen la riflessione sulla giustizia sposta l'attenzione dai mezzi per vivere, cioè i "beni primari" di Rawls, alle opportunità effettive di vivere e di decidere come vivere, e ciò sottolinea ancora una volta l'importanza di pensare a una giustizia effettiva delle società, piuttosto che alle caratteristiche trascendentali di una società perfettamente giusta.

Inoltre, l'autore avverte la necessità di superare l'approccio contrattualista e del mutuo vantaggio poiché è convinto che esistono scelte morali che vanno oltre il vantaggio personale, in particolare quelle che chiama "obblighi di potere", infatti, per dirla con le sue parole, «il mutuo vantaggio, basato sulla simmetria e sulla reciprocità, non è l'unico fattore che possa indurre a tenere verso gli altri una condotta ragionevole. Essere in possesso di un potere reale, con gli obblighi unidirezionali che ne conseguono, può costituire un'altrettanto importante ragione per comportarsi in modo imparziale, lasciandosi alle spalle la considerazione del reciproco beneficio» (p. 218). Sen, tuttavia, vuole fare un passo in più e, per fondare un'idea di giustizia imparziale, vuole andare oltre anche al concetto di vantaggio individuale e persino di felicità (a cui dedica il XIII capitolo del libro). Spesso, infatti, è più utile delimitare la felicità e metterla a confronto con altre dimensioni per una vita buona (Mocellin, 2006): il cammino di liberazione e di aumento delle capacitazioni che intraprendono certe persone in determinate situazioni di vita, ad esempio, è frequentemente un cammino di riduzione della felicità (certamente interpretata in senso riduttivo), ma che porta a qualcosa di più, ad un aumento delle libertà.

Alla luce di questo quadro completo e complesso, Amartya Sen si trova poi a constatare un'ulteriore evidenza: il mondo ospita situazioni di disaccordo persistente fondato sulla ragione. Dunque, com'è possibile giungere ad azioni che riducano l'ingiustizia di fronte a disaccordi siffatti? L'autore indica subito i suoi due strumenti per

affrontare tale problematica: la valutazione pubblica, come già visto, e la teoria della scelta sociale. Quest'ultima: a) consente di realizzare valutazioni comparate e quindi può divenire uno strumento per prendere decisioni; b) fa questo riconoscendo l'ineludibile pluralità di principi tra loro anche antagonisti; c) contempla la possibilità che una teoria completa della giustizia possa dare vita ad un ordinamento incompleto. E tutto ciò pone le basi per non restringere la definizione dei principi di giustizia e la loro attivazione all'interno dei singoli Stati, ma per ricercarne la promozione a livello globale. Sen fa riferimento a molteplici fonti di giustizia globale, come le Nazioni Unite, molte ONG, le organizzazioni dei cittadini, una parte dei *media*, i movimenti *no global* e «l'immensa schiera di singoli attivisti che cooperano assieme» (p. 413). Ma anche i Diritti Umani, criticati dai loro detrattori come privi di fondamento, possono offrire il loro contributo, poiché sono principi che sgorgano dal sentire comune e le cui fondamenta hanno a che fare con l'analisi basilare della giustizia sociale.

La teoria della giustizia di Sen, in conclusione, è una teoria che si propone come punto di partenza per riflessioni e azioni pratiche, e non vuole semplicemente compiere la sterile descrizione di come debba essere una società per dirsi "perfettamente giusta". È una teoria ben consapevole che è possibile incappare in posizioni evidentemente in conflitto, ma rispetto alle quali è convinta che si possa trovare una soluzione attraverso il confronto. Soprattutto, tale teoria ritiene che la giustizia, in ultima istanza, abbia a che fare con la vita vissuta delle persone e non soltanto con le istituzioni: la centralità della vita concreta degli individui è del resto il cuore teorico dell'approccio delle capacitazioni di Sen, come anche della riflessione della Nussbaum (Nussbaum, 2012).

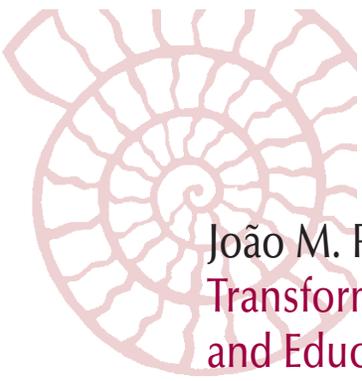
L'autore indiano, quindi, cerca una via comparativa per muoversi tra considerazioni alternative e argomentazioni persino antagoniste, adottando la riflessione razionale, affinché la coesistenza di punti di vista diversi, ma razionalmente fondati, smetta

5 Per l'autore indiano lo sviluppo delle libertà è ciò che va ricercato anzitutto, in particolare della libertà di *agency*, ovvero d'azione e di realizzazione, giudicata come il principale indicatore di sviluppo umano e di qualità della democrazia.

di essere fonte di contrasti e divisioni e di venti piuttosto un'opportunità propositiva che esprima soluzioni per andare verso la diminuzione dei fenomeni di ingiustizia nel nostro mondo globalizzato (Sen, 2003). La sua posizione è chiara: se continueremo la riflessione sulla giustizia concependola come un ideale astratto, formalmente ineccepibile, essa continuerà a sfuggirci e a creare fratture; se, invece, sapremo muoverci diversamente all'interno di questo vasto tema, considerandolo piuttosto come una sorta di principio pratico, imperfetto e sempre rivedibile, passibile di discussioni a più voci, potremmo allora trovare la forza di assumerlo concretamente per orientare le scelte individuali e collettive volte al miglioramento della vita e alla prosecuzione dello sviluppo umano.

Riferimenti bibliografici

- Mocellin, S. (2006). *Ripartire dalla "vita buona"*. Padova: CLEUP.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Cambridge, MA: HUP.
- Sen, A. (2003). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.



João M. Paraskeva and Thad LaVallee (Eds.) Transformative Researchers and Educators for Democracy¹

Nadia Dario

Università Ca' Foscari di Venezia
nadia.dario@unive.it

There is an ever-pervasive global sensation that our educational systems are failing us, in particular, our school systems. They are perceived as inadequate, fundamentally incapable of responding to the exigency of today's challenges. If our school systems are therefore indigently awaiting renovation/modernization, it then becomes pertinent if not indispensable to pose a series of questions: What national educational plan should be adopted to implement necessary changes? Which organizational decisions are necessary on a local and individual institutional level? Should we still be discussing skills in the 21st century, and if so, how? What criteria should our 'model citizen' be based on? What internal and external assessment should individual institutions adopt in furthering a shift in school systems?

Joao Pareskeva, professor and coordinator of the doctorate Educational Leadership and Policy Studies of the University of Massachusetts, Dartmouth seems to give us the answer with the volume "Transformative Researchers and Educators for Democracy" (TRED). The aim of the work is to reopen the issue at hand, reconsider and reevaluate the basis of the educational research and the school itself as an intersection or meeting place where knowledge, science and values merge creating critical thinking and leadership. The entirety of the work employs and develops along a binary process: critical thought and transformative research.

This collection of essays was inspired by the program "Educational Leadership and Policy Studies" (doctoral school at University of Massachusetts-Dartmouth) with the objective to develop 'critical and transformative leadership'. By performing research involving the community at large in the critical transformation process (p. XXI), by refusing to remain isolated in the university cocoon and by balking at the thought of burying themselves under professional manuals and text books the authors generally give a any neo-liberal policies a good run for their money.

Beyond demonstrating the isomorphism of the systems and it's response or lack of to various problems, the volume offers a vista of dynamic, multi-level and systemic transformative change within the policy and politics of the academic world and non. The proposition of transformative change drives every educational action from the start, anchoring each eventual choice to the heart of the various processes, furthermore, highlighting the interdependence of the variables (actors, context, products, etc.).

The scientific spirit is identified as faulty, insufficient in recognizing and overcoming social inequality, unable to strip the argument down to the root cause of the conflict, and ineffectual in limiting excessive power and privilege of the few over many while albeit, suffocating the promotion of alternative political possibilities. All

1 Paraskeva, J. M. & LaVallee, T. (a cura di), (2015). *Transformative Researchers and Educators for Democracy*. Rotterdam: Sense Publisher.

facets of the argument demonstrate the necessity for renewed leadership involving parties and the community at large.

Right from the start, in the Introduction, the importance and purpose of the role of critical thinking is set forth and compared to a "breath of air", intended as a solution to two by-products of neo-liberalist policy: fabricated crisis and shock therapy (Klein, 2007).

From the first to the third chapters, the authors denounce a general relinquishment of responsibility by the State having surrendered to the pure animal force of the free market and largely the capitalist system leaving the educational system in shambles. The essays are able to individuate precise consequences and respond to the direct and often perverse heavy hand of the legislative forces. From the fourth to the seventh, the pages are imbued with the idea of transformative critical leadership as a necessity within institutions of higher education (high schools and universities). The idea is that there is not one single individual crusading for the collective good, but rather an entire group. Utilizing programs orientated to critical processes, typical of the 70's and 80's become a viable avenue in which to navigate- especially for teachers, professors and PhD candidates. From the eighth to the tenth chapters, the themes set forth in the Introduction and in previous works written by the editor and co-authors are represented and expanded upon in depth. In closure, the remaining chapters are dedicated to the illustration of the idea of transformation, passing from interdisciplinary and integrative education to the idea of education as tool for opening the school to the community. In fact, transformation must be rebuilt around the work of students, professors, and researchers. Reference and weight should be given to value judgments, to the ability to negotiate with others (students must motivate the choice of how to proceed) and to the immediate awareness of the impact of one's idea.

Similar to the book "Unaccomplished Utopia: Neoconservative Dismantling of Public Higher Education in the European Union", the editor continues to contest the current educational policies. Nevertheless, his is not a vision that can be described as 'survivalist'; wherein every educational action is organized within the neo-liberal system for the sole attainment of formal suc-

cess and efficiency. There is defiantly a transformative intent, that of 360° incorporating the entire scholastic system.

According to the editor of TRED, there is a fake rationality, a logic according to Friedman which governs the educational systems in Europe and in America, thus making it difficult to rationalize the investment of funds in public education /institutions- labeling such an investment 'wasteful'. The essays document an overall reduction of intellectual production. Every political intervention seems to be aimed at monitoring, regulating, and reducing costs; ever expanding rules, norms, procedures and calculations of efficiency pervade, creating a growing private educational system while simultaneously leaving the public system privy of critical thinking.

In a global framework, Pareskeva explicitly refers to the victory of neo-liberalism in the 21st century. The neo-radical center forces, strongly influenced by the market "racist, classist, sexist", were able to deliver a strong blow to education. The Bologna process and CEHEA, the documents of OECD and Lisbon are glaring examples of the pervading rationalist logic of Brussels, which founded on pure economic principles (in fact, more than half of the 24 points in the Lisbon document are based on economic issues) remain at the heart of the victory. According to the author, Western culture by trusting in a superior educational system, modeled on economic efficiency, defined by measurable skills, and orientated for immediate placement in the workforce, feels "the supremacy of the heterosexual white" and is completely adverse to the concept of agora'. The danger lies just beneath the surface, there are: a commercialization and a privatization of the educational systems, a depoliticization of the curriculum and a direct attack on academic and intellectual liberty.

The objective is to intensify crisis and produce a type of shock therapy, a perennial state of worry and preparation for something that might come (an imminent war, terrorist attack, a natural disaster), to produce useful and "competent consumer" citizens able to function and respond to the demands of the market, always ready to defend their own interests.

In this scenario of arithmetic functionalism and rampant anti-intellectualism, the common mission of the authors is to devel-

op “critical educators” who are able to move beyond the facade of reform movements and the simple notion of change for change sake. In an era where the capitalist system has played the god-father and transformed the scenery for over fifty years, education has become the expendable apparatus, relegated, kept at bay and eventually corrected “for the protection of society” (p. XXXIII). So then we are falsely lulled into buying the idea of the imperfect utopia (Unaccomplished Utopia): the dream of a free and public high school, free in which to the change of circumstances matches change of persons (p. 122)

The work is particularly interesting to the European reader for the numerous parallels within the larger continental framework. Italia and America do not seem so distant upon closer examination of the isomorphisms: both for decades, have been pervaded by constant internal evaluations upon learning curricula and external evaluations of entire institutions, with the sole scope of overseeing, managing, and checking more than developing of renovating. The vehemence and passion with which Meyers writes, in the first chapter, strikes the reader. He contests the Canadian educational system, blind politics and lack of attention to real problems by the community at large. As witness to the data, OCSE Pisa 2014, Canada is in pole position for the quality of education, but in reality, the article reveals the gory details of the alteration of numbers across the board: graduation statistics, drop-out rates, attendance and grade point averages (GPAs), and the rating of various schools- all in order to hijack public financing and maintain the status quo. The consequence was a crisis of confidence within the educational system and in the democracy itself. In the readers mind, the question then arises, and in my country? How much faith can we, Italians put into educational statistics and standardized testing such as Invalsi, Vales, Indire and Isfol? Valentini (2013) discusses the public ignorance regarding data analysis. In fact, it is not common in Italy to hear people discussing the state of unemployment, and ‘the fact’ that there are too many unemployed university graduates. The reality is a bit more complex, as the recent declaration by the *Advisory Board of National Universities for Research and Development* (2013) published data citing an overall trend of a

reduction of university enrollment in recent years. The data from Ocse and Al-malaurea (Cammelli, 2013) highlights the increase in unemployment for non-university graduates- not university graduates, thus painting a different picture.

You might expect, as it is common practice when writing on educational policy, that Meyer would stop at his criticism of the system, at the ascertainment of the fact that the published data and methods of evaluation were in fact, disguised. However, he continues a step further, suggesting to the reader, that a new attitude, a critical one is necessary; with the aim to restore faith to those involved in the educational system. Restarting from square 1, according to the author, with a renewed and direct approach by the teacher for the student. As his example, he draws upon his experience in the ‘small school’.

The second, the ninth, and tenth chapters confirm the initial sensation of facing politics of education and neo-liberalist reform policies.

The authors sustain that international comparison programs such as OCSE-Pisa, TIMSS, PIRLS, and PIAAC are all but neutral due to the fact that the data they are asked to produce is simply a response to flawed theoretical, ideological, and technical framework. As argued by Giancola and Viteritti (2014), basing data on specific indicators or sets of indicators (European Group of Research on Equity of the Educational Systems, 2005), many elements fall through the cracks or are rendered invisible. The international benchmarks created by the accumulation of data regarding student’s performance, demonstrates, in fact, that it becomes difficult to get to the heart of the day to day schooling (not even considering the scarcity of resources, methodologies employed, etc.). Nothing can indeed measure passion and interest, the relationship between the student and the teacher, respect and respecting diverse viewpoints and roles. These fundamental principles, by nature, are immeasurable; they cannot be held to standardized testing nor boxed into neat little data packets- they escape the bureaucratic chains to which they are subjected. You can not measure these principles with tests and furthermore they are completely ignored by who is trying to showoff the school. (Ferroni, 2015)

The ninth chapter closes with a refer-

ence to the standardization of curriculum and the direct link between the creation of tests and scholastic success. These instruments are indeed capable of killing epistemology, the imagination, and the spirituality within the school. The final question posed by Janson is, "how do we rebuild education to create a global agora for the emergence of students' voices, knowledge, and beliefs?" (p.143). Our question, perhaps, should be: are we responsible for the killing the students' imagination, creativity, and spirituality by subjecting them to the standardized test Invalsi? Does the Invalsi hold any validity in demonstrating if the mind is directed and trained to use critical and creative thought? Affinati (2013) and Ferroni (2015) argue that the standardized test, Invalsi, is the "bogyman of both students and teachers", a myth that when held up to the light reveals itself to be a paper tiger, as it effectively annuls the entirety of the scholastic experience.

What happened to the American as well as to the Italian educational system has choked any forms of flexibility (Valentini, 2013), and so have also done the proposals of reform.

In America the Corporate School Reform has boosted privatization, has standardized knowledge into curricula, and has made tests easy.

Three monsters clash with school as a means of moral and intellectual reform and as a place of unifications and dialogue: competitive school, illiterate school and ostracizing school (Frabboni, 2007). Indeed, market makes the rules and sets the limits of the requests of knowledge, teaching and learning, while parents and students have been turned into consumers of private formation services. The teaching practice ends by evaluating learning, rather than caring about intellectual development and students' formation.

Those who ignore the state of educational American policies will find "Trasformative Researchers and Educators for Democracy" a useful critical reference book.

Though, in spite of the many models of critical thinking (justificationist, falsificationist, ...) no suggestion is made, presumably not to contradict the meaning of critical thinking in itself. A pancretic vision of thinking is preferred.

More simply, we could consider it as a concept of school and university as places where the antidogmatic thinking is shaped, and also as a concept open to critical thinking, without role models. The idea of "out of the box" looms. In this case, it seems we go back to Dewey (1949; 1954), because we maintain that the education of thinking has to be achieved in an informal rather than formal manner. It is then much more important to strengthen the soft skills the disciplinary teaching is hardly able to convey.

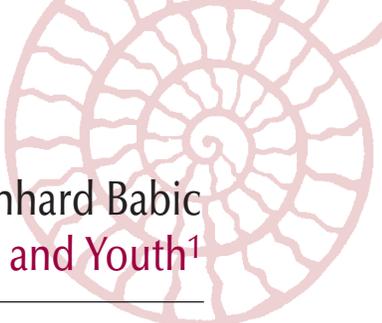
In a way, inexplicitly, the book tells us that no subject will ever be able to educate to critical thinking, which is rather the result, the outcome of an entire educational "travel", inside and outside school.

To end up with, the book leads us through the critical thinking of the pioneers of education, who "thought to change the world rather than knowing it" (Chomsky a Bauman, Freire, Giroux, Darder, Apple, McLaren, Valenzuela, Davies, Macedo, Sen, Arrighi, Giorgio Agamben, Foucault, DeLeuze, Gramsci e Dewey), by means of reflections, proposals, and activities of new and old actors operating in the education. Therefore, each metaphysical vision is laid aside in favor of the problems of the social political framework, casting and focusing the reflection of readers on the risks of Neoliberalism, of financialisation and of globalization, making them ready to seize the signs of change in direction. The quality of research and the methods of investigation distinguish this writing for both the practioners and the academics with which it seems it wishes to discuss to build a "transformative research".

References

- Affinati, E. (2013). *Elogio del ripetente*. Milano: Mondadori.
- Cammelli, A. (2013). *XIV Rapporto Almalaura sulla condizione occupazionale dei laureati*. Bologna: Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Group of Research on Equity of the Educational Systems (2005). *Equity*

- of European Education Systems: a set of indicators. Liège: University of Liège.
- Ferroni, G. (2015). *La scuola impossibile*. Roma: Salerno Editrice.
- Frabboni, F. (2007). L'orizzonte laico della pedagogia e della scuola, in Frabboni, F. (2007). (a cura di), *Idee per una scuola laica*. Roma: Armando.
- Giancola, O. & Viteritti, A. (2014). Distal and Proximal Vision: a multi-perspective research in sociology of education, *European Educational Research Journal*, 12(1), 47-57.
- Klein, N. (2007). *The shock doctrine. The rise of disaster capitalism*. New York, NY: Picador.
- Paraskeva, J. M. (2010). *Unaccomplished Utopia: Neoconservative Dismantling of Public Higher Education in the European Union*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Paraskeva, J. M. (2011). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Valentini, E. (2013). Ritorno al passato? Il cortocircuito riforme/valutazione nel campo delle scienze umanistiche e politico-sociali. *Sociologia e ricerca sociale*, 100, 72-90.



Caroline Sarojini Hart, Mario Biggeri, Bernhard Babic

Agency and Participation in Childhood and Youth¹

Gabriella Vitale

Università Ca' Foscari di Venezia

gabriella.vitale@unive.it

Agency, partecipazione e “voice” costituiscono temi rilevanti della ricerca sull’infanzia e sui giovani, che è emersa a partire dagli anni ‘90, a seguito della Convenzione dei Diritti del Fanciullo (UNCRC, 1989). Il riconoscimento dei diritti è stato il primo passo verso la ricerca degli strumenti che permettano il passaggio da un riconoscimento formale dei diritti a una realizzazione sostanziale: la partecipazione, la voice, e l’agency sono gli strumenti di volta in volta indagati in questi anni e messi in pratica fuori e dentro la scuola.

In *Agency and Participation*, edito da Bloomsbury nel 2014, gli autori, che da anni lavorano all’interno della cornice del Capability Approach (CA) e ne utilizzano concetti e strumenti di analisi, esplorano ad ampio spettro la relazione tra educazione e giovani, all’interno dei contesti educativi formali ma anche nelle sfere pubbliche e private, con il focus su agency e partecipazione.

Biggeri afferma con risolutezza che bambini e giovani, in qualità di attori sociali possono essere competenti nelle interazioni con gli altri ed attribuire un proprio specifico significato al loro mondo; sono queste “visioni dell’infanzia” una mappa di ciò che essi possono avere ragione di valutare indipendentemente dalle norme e dalle aspettative considerate dagli adulti di riferimento e che deve essere oggetto di attenzione.

Di fatto lo sviluppo di agency e capabilities nei ragazzi segue vie non del tutto scontate e talvolta improbabili ed è il frutto dell’incontro tra questi e gli ambienti sociali e fisici

tanto in presenza quanto in assenza di adulti. In Italia le esperienze di frontiera (una per tutte il *Progetto Chance* a Napoli) negli anni passati ce lo hanno insegnato: nulla è scontato e la voice è il mezzo per esprimere un’agency ma è anche il modo attraverso cui quest’agency può prendere via via corpo attraverso la socievolezza comunicativa e il riconoscimento degli altri (Pirozzi, Rossi Doria, 2010).

Il libro è rivolto agli esperti e agli studenti di scienze educative, sociologiche, psicologico-educative, così come agli insegnanti e a chi si occupa di policy educative. Per i neofiti del CA il testo offre inoltre una panoramica internazionale aggiornata degli studi in campo educativo fatti alla luce di questo framework teorico.

Cinque gli obiettivi dichiarati dagli autori: esplorare la costruzione dell’agency e della partecipazione per identificare le sfide chiave nella promozione di questi concetti nei bambini e nei giovani; posizionare la scuola dentro il più ampio orizzonte di vita dei bambini (la povertà, il lavoro minorile, la salute e la partecipazione democratica nella società); illuminare i fattori che influenzano le capabilities che consentono di partecipare a scuola; esplorare i luoghi e gli spazi dove l’educazione prende luogo ed esplicitare le responsabilità, i doveri e gli obblighi verso i bambini a livello individuale, locale, nazionale e internazionale; raccogliere dati empirici di studi internazionali per facilitare le discussioni concettuali e offrire esempi di applicazioni del

1 Hart, C. S., Biggeri, M., Babic, B. (2014). *Agency and Participation in Childhood and Youth. International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*. London: Bloomsbury Academic, pp. 240.

CA per la ricerca. Si tratta indubbiamente di obiettivi ambiziosi e coraggiosi a cui il libro risponde ampiamente.

Il testo è diviso in due parti. La prima parte contiene cinque capitoli che illustrano i concetti teorici chiave. L'introduzione di Hart fa da cornice al resto del libro e provvede a introdurre il capability approach ed esporre le sue implicazioni nei campi educativo, della ricerca e dei temi di giustizia sociale.

Il contributo di Biggeri si focalizza su come l'idea di agency e di partecipazione per i giovani possa essere concettualizzata dentro al CA e alcune implicazioni per le policy e la pratica che da essi derivano; mostra inoltre come la Philosophy for Children (P4C) possa essere un utile approccio pedagogico per sviluppare il pensiero critico e la cittadinanza democratica.

I contributi di Stoeklin e Bonvin si concentrano sul tema dei diritti dei fanciulli, presentando una nuova interessante metodologia di intervento, la "actor's system", che affonda nella teoria sistemica, connettendo attività individuali, relazioni, valori, immagini di sé e motivazioni, per aiutare i bambini a pensare intorno ai diversi aspetti della loro vita e convertire le libertà formali in libertà sostanziali di questi ultimi.

Infine il capitolo di Clark offre una disamina della relazione tra functionings e capabilities per chiarire il modo in cui il CA può offrire una misura dello standard di vita dei bambini e dei giovani, mentre Leßmann considera l'applicazione del CA per la comprensione del fenomeno della povertà infantile.

La seconda parte del libro contiene sette capitoli, che illustrano diversi studi di caso internazionali focalizzati su come possano svilupparsi agency e capabilities nei giovani.

La sezione comincia con il capitolo di Santi e Masi che esplora l'uso della Philosophy for Children nella scuola per sviluppare l'agency dei bambini.

DeVecchi, Rose e Shevlin, illustrano il tema della relazione tra educazione e sviluppo nei bambini con bisogni educativi speciali, mentre Schischka presenta i risultati di uno studio empirico in Nuova Zelanda su un programma di sostegno a bambini con barriere sociali, economiche e di sviluppo.

Il contributo di Hart concettualizza la natura delle aspirazioni e i processi di transizione in relazione al passaggio nella scuola secondaria. La Hart mostra come i fattori di conversione sono connessi ai processi di

transizione nella scuola secondaria, promuovendo o contrastando, a seconda dei casi, la capability to aspire dei giovani e la trasformazione delle loro capabilities in effettivi funzionamenti.

Nimeh e Baumüller descrivono il legame tra la partecipazione a scuola e il lavoro minorile in Giordania, attraverso una mappatura della struttura socio-economica e demografica della famiglia di provenienza.

Ballet, Dumbi e Lallau esplorano l'autonomia dei bambini che vivono in paesi di guerra, spesso vittime di diverse forme di violenza e persecuzione, mentre Iervese e Tuttolomondo presentano i risultati di un progetto sviluppato da una ONG italiana in Palestina. L'obiettivo del progetto era la promozione della partecipazione sociale e dei giovani palestinesi. Oltre ai risultati presentati il capitolo offre interessanti spunti per lo sviluppo di strumenti metodologici per l'analisi dell'agency e delle capabilities nei bambini e nei giovani.

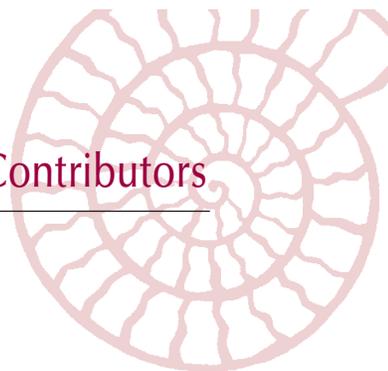
Il libro ha senza dubbio il pregio di addentrarsi in un ambito ancora non pienamente sviluppato all'interno del Capability Approach e che mostra già le sue potenzialità euristiche e di intervento, tanto sul piano della formazione che delle policy educative.

Non vi è dubbio, infatti, che il pieno sviluppo dei bambini e dei ragazzi debba passare, oltre che nella previsione di risorse, strumenti e professionalità (che sono al centro del perenne dibattito sulle riforme educative), per una chiara analisi delle disuguaglianze e dei rapporti di potere che nelle società limitano le capabilities e l'agency delle persone, soggetti in crescita in primis.

In questa prospettiva il libro è un invito, a una ricerca "impegnata" sul fronte della giustizia sociale, da raccogliere. Le Scienze della Formazione possono apportare in tal senso nuove ipotesi interpretative sulle dinamiche dello sviluppo e del mantenimento di rapporti di potere nella formazione e questo non sarebbe male, visto il prevalere nel testo (ma questa è una tendenza più generale degli studi all'interno del CA) di analisi e letture di taglio sociologico ed economico.

Riferimenti bibliografici

Pirozzi, S., Rossi Doria, M., (2010). Socievolezza e agency. *Sociologia e lavoro*, 120, 80-104.



ROSA BELLACICCO

Dottoranda in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione nel Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino. Fra le ultime pubblicazioni: (2015). La dimensione identitaria nella persona disabile. Lo sguardo della Pedagogia Speciale sulle dinamiche della cura medica (Recensione). *L'integrazione scolastica e sociale*, 14/4, pp. 433-435; (2014). Disabilità e università nella ricerca internazionale: una sfida ancora aperta. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13/4, pp. 357-363.

MONICA BIANCHI

Dottoranda in Teoria e Ricerca educativa presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Docente specialista di religione cattolica, co-autrice di un'opera in tre volumi della collana (1999) *Nuovi Orizzonti Didattici: Religione. Percorsi didattici e schede operative*. Vasto: Edizioni Didattiche Gulliver; autrice dell'appendice al libro di Rossi, R. (2003). *Persona e personalità. Società, scuola, cultura, educazione*. Ragusa: Adierre, pp. 233-256.

IMMACOLATA BRUNETTI

Dottore di ricerca in "Dinamiche Formative ed Educazione alla Politica" della Scuola di Dottorato in Scienze Umane- Filosofie, Teorie, Linguaggi, Processi culturali e formativi. Ha collaborato in un progetto transnazionale di formazione di ragazzi appartenenti alla fascia debole tra Italia, Francia e Portogallo sfociato con la pubblicazione del Libro Bianco *Progetto Lucus*. Attualmente collabora con la cattedra di tecnologie dell'istruzione e pedagogia sperimentale.

FRANCESCO PAOLO CALVARUSO

Insegna in un Liceo di Palermo, collabora con le Università di "Roma Tre" e della Basilicata ed è Ph.D. in *Modelli di formazione*. Ha conseguito l'A.S.N. alle funzioni di professore universitario di II fascia per il settore concorsuale 11/D1. Fra le ultime pubblicazioni: (2014) Fuori registro. La "pedagogia attiva" di Maria Maltoni, in *Formazione Persona Lavoro*, 10: (2014) Il sacro nell'educazione degli studenti con disabilità, in F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi*, Franco Angeli.

MARIA CHIARA CASTALDI

Dottore di ricerca in Metodologie della Ricerca Educativa e Formativa e culture della materia in Pedagogia Generale e Sociale ed Etica della Formazione presso l'Università degli Studi di Salerno. Dirige dal 2011 un centro educativo per infanzia e adolescenza, svolgendo e coordinando attività di educazione, formazione e istruzione. Tra le ultime pubblicazioni: (2014), *Knowledge and ethical thinking in pedagogy: Diachronic overview and contemporary perspectives on the issues of education, of the person and values*, Published by the Site Committee of the 14th Biennial Conference of the International Network of Philosophers of Education; (2013), L'iter psicopedagogico-relazionale alla scoperta dell'altro: l'esigenza interculturale dall'educazione del pensiero all'educazione del cuore, in Clarizia L., Castaldi M.C., Lombardi M.G., Quatrano F., *Il colloquio interculturale nella scuola*, Edisud, Salerno.

ALESSIA CINOTTI

È assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", dell'Università degli Studi di Bologna. La sua attività di ricerca è orientata allo studio della pedagogia speciale per l'inclusione; i suoi principali temi riguardano la pedagogia delle *relazioni educative familiari* in situazione complesse come quelle generate dalla nascita di un figlio con disabilità. Tra le sue pubblicazioni: con Caldin R., e Friso V. (2014). La dimensione assiologica. In L. d'Alonzo (a cura di), *Ontologia Special Education*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 170-214; con Caldin R., e Ferrari L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta "specialistica" alla risposta "ordinaria", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, pp. 44-57.

CARLA CIRILLO

È Dottore di Ricerca presso l'Università degli Studi di Bari e Supervisore alle attività di Tirocinio presso l'Università degli Studi di Salerno. Fra le sue pubblicazioni: (2013) Fondamenti teorico-conoscitivi della ricerca pedagogico-didattica: Piaget, Bruner, Gardner, in: AA.VV *Pensare, sentire ed agire pedagogicamente*, Taranto: Pubblicazioni italiane; (2013) con F. Fusaro, *Evoluzione del paradigma infanzia. "Linee di storia delle istituzioni prescolastiche"* in *Per una storia dell'istruzione e dell'educazione della prima infanzia*. Taranto: Pubblicazioni italiane.

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: (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), Vita e Pensiero; (2014) *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*, Anicia.

FRANCESCA COIN

Dottoranda in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, si occupa di bambini e ragazzi con difficoltà scolastiche. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) Didattica enattiva: cos'è e cosa può fare. *Formazione&Insegnamento*, 4/2013, pp.127-133; (2013) Alunni stranieri: il futuro nella didattica enattiva. *Formazione&Insegnamento*, 3/2013, pp. 129-134.

CHIARA D'ALESSIO

Assistant professor of General Pedagogy at University of Salerno, Department of Human, Philosophical and Educational Sciences University; Invited Professor of Fundamentals of Physiological Physiology in the years 2012/2013 and 2013/2014 at the European University of Rome, Psychoterapist.

PAOLA DAMIANI

Dottore di ricerca in pedagogia speciale, professore a contratto di pedagogia presso l'università di Torino e referente per l'inclusione per l'USR per il Piemonte. Pubblicazioni recenti: Damiani P. (2015b), *Gli allievi con Bisogni Educativi Speciali. Gli allievi con BES: svogliati, originali o creativi? Il ruolo della scuola: la didattica in aula. L'azione didattica in classe* (capitoli 5-6-10-11) in Pavone M., *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano: Mondadori Università; con Santaniello A., Gomez Paloma, F. (2015a), *Ripensare la didattica alla luce delle neuroscienze. Corpo, abilità visuo-spaziali ed empatia: una ricerca esplorativa*. Rivista Della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), 14. 83-105.

NADIA DARIO

Dottoranda presso il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università di Ca' Foscari con la supervisione del professor U. Margiotta, si occupa del progetto di dottorato "Pensiero generativo e i suoi dispositivi". Fra le ultime pubblicazioni: (2014) Sul concetto di Generatività, *Formazione & Insegnamento*, 4; (2013), La pratica argomentativa nella scuola primaria, *Formazione & Insegnamento*, 1, pp. 145-156.

FRANCESCA DE VITIS

Phd in Pedagogia dello Sviluppo. Collabora con la cattedra di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento. Tra le ultime pubblicazioni: (2013) Opportunità di Apprendimento in Ambienti a limitata libertà personale. *Problematica Educativa, Formazione&Insegnamento*, XI, 3, pp. 135-141; (2013) Complicato e Complesso. Modelli educativi convergenti, in *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di Metodi, Modelli e Programmi di ricerca*, a cura di H.A. Cavalleria, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 441-452.

FRANCESCA DELLO PREITE

Dottoranda di ricerca in "Scienze della Formazione" presso l'Università di Firenze. I suoi principali campi di indagine afferiscono agli studi di genere, con particolare attenzione alle tematiche riguardanti la *leadership* al femminile. Tra le sue pubblicazioni: (2015) Turnover and school Management. Effects on the Organizational Climate, *ECPS Journal*, 11; (2015) La Summer School SIPED e "La mia Pedagogia". Un contesto di alta formazione per i dottorandi di ricerca, in S. Ulivieri, L. Cantatore, F.C. Ugolini (a cura di), *La mia Pedagogia*, ETS, Pisa.

FABIO DOVIGO

Fabio Dovigo è Professore Associato di Metodologia per la ricerca educativa e organizzativa presso l'Università degli Studi di Bergamo. Tra le sue pubblicazioni recenti ricordiamo (2015) *Confini immaginari: arte e intercultura in una prospettiva inclusiva*, Franco Angeli e (2014) Manuale per l'osservazione educativa, Unicopli.

FAUSTO FINAZZI

Ricercatore presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano di Roma, insegna teorie e tecniche educative e didattiche presso la medesima. Tra i suoi più recenti volumi si ricordano: (2012) *Attualità del pensiero di Bogdan Suchodolski. Rilievi programmatici e didattici per l'educazione all'Europa*, Padova: Imprimerur; (2012) *Diritto all'educazione e organismi internazionali*, Padova: Imprimerur.

SEBASTIANO FINOCCHIARO

Laurea magistrale in "Scienze pedagogiche e progettazione educativa" presso l'università di Catania. Collaboratore di ricerca per la cattedra di "pedagogia sperimentale" del prof. C. Corsini e per la cattedra di "modelli di progettazione pedagogica e politiche educative" della prof.ssa M. Tomarchio.

VALENTINA GUERRINI

Dottoranda di Ricerca in Scienze della Formazione Primaria presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Cultrice della materia in: Pedagogia di genere e delle pari opportunità e in Pedagogia delle politiche educative e scolastiche. Tra le ultime pubblicazioni: (2013) Le trasformazioni del ruolo dell'insegnante verso una consapevolezza riflessiva, in Corsi M. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 167-178; (2013) Promuovere capacità in un'ottica di empowerment al femminile nella scienza, *Formazione & Insegnamento*, 3, pp.171-178.

EVA GUGU

Dottoranda di ricerca in Psicologia e Scienze della Formazione presso l'Università di Trento, Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Scuola di Dottorato in Scienze Psicologiche e della Formazione. Direttrice presso la *International Montessori School of Albania*, Tirana, con mansioni di relazioni pubbliche e coordinamento. Tra le ultime pubblicazioni: (2008) Montessori e l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile in Albania, *Vita dell'infanzia*, V. LVII.

VALENTINA IOBBI

Dottoranda in Human Sciences presso l'Università degli Studi di Macerata, specializzata sia nell'insegnamento alle classi montessoriane che di sostegno, collabora con la prof.ssa Patrizia Magnoler, e la dott.ssa Maila Pentucci alle ricerche sulla professionalizzazione degli insegnanti. Tra le ultime pubblicazioni: con Magnoler, P. (2012). Concetti organizzatori e semplicità: quale relazione? In *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari*. Lecce: Pensa MultiMedia; (2012) con Magnoler, P., I profili professionali degli insegnanti. *Nuova Didattica*, approfondimento digitale al testo P.C. Rivoltella, & P.G. Rossi *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.

MARIA LUCENTI

Dottoranda in Scienze sociali, politiche e dell'intercultura (tema: migrazioni e processi interculturali) presso il dipartimento di scienze dell'educazione dell'Università degli studi di Genova. Attualmente in mobilità dottorale con il progetto Erasmus mundus Alyssa in Tunisia per un periodo di 10 mesi.

UMBERTO MARGIOTTA

Professore Ordinario di Pedagogia generale presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, Presidente della Società Italiana Ricerca Educativa e formativa (SIREF), Direttore e fondatore della rivista *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, dirige numerose collane editoriali relative a tematiche di scienze dell'educazione e della formazione. Fra le ultime pubblicazioni; (2014) *Teorie dell'Istruzione Finalità e modelli*, Anicia; (2014) a cura di: *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*, Pensa MultiMedia.

LAURA MARTUCCI

Frequenta il Dottorato di Ricerca in Human and Social Sciences, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo, presso l'Università del Salento, dopo un percorso di studi prima linguistici e poi pedagogici. IL suo progetto di ricerca si occupa del tema: *Apprendere le lingue per partecipare, costruire democrazia, attraverso l'innovazione didattica. Il CLIL e il Cooperative Learning come metodologie integrate e chiave di accesso ad una pedagogia moderna.*

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

Ricercatrice in Storia Sociale dell'Educazione, disciplina di cui ricopre anche l'insegnamento, presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Facoltà di Scienze della Formazione. Segretario Generale SIREF (Società Italiana Ricerca Educativa e formativa). Coordinatrice del Comitato Editoriale della rivista *Formazione & Insegnamento*. Tra le ultime pubblicazioni: (2015) *Edusemiotics' understanding of virtuality / Edusemiotica del virtuale, Q-Times Webmagazine*, VII(3) pp. 1-18; (2014) *Itinerari di storia sociale dell'educazione occidentale: Modelli culturali di costruzione del sapere, rappresentazioni sociali e pratiche formative formali, non-formali, informali. 2: Dall'Umanesimo Metodologico all'Umanesimo Storico e Dialettico*, ed. Nuova Cultura.

ARIANNA LODOVICA MORINI

Dottoranda di ricerca in Pedagogia, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) con Moretti, G. Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte di scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (EPCS Journal)* 10, 443-460; (2011) Un'esperienza di lettura condivisa nelle scuole di Roma, *Libri e Riviste d'Italia*, VII, 3-4, 101-104.

DANIELE MORSELLI

Ha acquisito un dottorato a titolo congiunto Università di Melbourne e Ca' Foscari nel 2014, il tema trattato è l'educazione all'imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale. Ha appena terminato un assegno di ricerca presso l'Università Ca' Foscari sul contrasto alla dispersione scolastica finanziato dalla Provincia di Mantova oggetto di quest'articolo. Assieme a Costa e Margiotta nel 2014 ha pubblicato su *The International Journal of Management Education* l'articolo "Entrepreneurship education based on the Change Laboratory".

FRANCESCO PELUSO CASSESE

Professore Associato di Didattica e Ricerca Educativa presso l'Università degli Studi "Niccolò Cusano", Roma dove è titolare delle cattedre di Didattica e Pedagogia Speciali, Metodi e Didattiche delle Attività Motorie e Psicobiologia presso il CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione e Psicologia. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) con Melchiori F. M., *Pensare e agire con creatività: è possibile valutare le due manifestazioni? Thinking and acting creatively: are we able to assess these two manifestations?* *Formazione & Insegnamento*, XII,3, 89-102; (2013). *Ripensare i processi formativi in forme policentriche valorizzando la personalizzazione del percorso: una visione parallela apprendimento-allenamento fisico. Rethinking educational processes in multi-centred forms that enhance the value of the formative path: Parallelisms between learning and physical training.* *Formazione & Insegnamento*, XI,4 143-149.

MAILA PENTUCCI

Maila Pentucci, insegnante di Storia nella scuola secondaria, è attualmente Dottoranda di Ricerca in Education presso l'Università degli Studi di Macerata. Si occupa di trasposizione e mediazione didattica nelle discipline geostoriche. Tra le ultime pubblicazioni: *Le immagini nei libri di storia per la scuola primaria*, in *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 2 (2015), pp. 129-144. *Il Sistema Nazionale di Valutazione. Il senso e l'uso didattico*, in *Scuola Italiana Moderna*, 8 (2015), pp. 35-42.

ROSA SGAMBELLURI

Rosa Sgambelluri è Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università Telematica Pegaso. Nel 2013 è autrice di una monografia dal titolo *"Motricità e sport nei contesti educativi. Analisi comparativa tra Italia, Belgio, Spagna e Regno Unito"* e nel 2012 è autrice di un articolo internazionale dal titolo *"Italian school and integration: the strategic role of movement education"* – *Journal of Educational and Social Research*.

ANDREA STRANO

Dottorando in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove è anche collaboratore di ricerca nel CISRE (*Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata*). Tra le ultime pubblicazioni: (2013) *Il farsi dello sviluppo professionale docente nell'orizzonte del learnfare*, in *Formazione & Insegnamento*, XI, 4, 145-152; (2013) *Riconoscere le competenze per formare la professione docente. Il caso TFA*, in *Formazione & Insegnamento*, XI, 3, 223-231.

MARCO TOMMASI

Dottorando di Ricerca in Comunicazione Multimediale, Presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Udine, è laureato in Scienze dell'Informazione e ha conseguito un Master in Open Distance Learning; è impegnato da 15 anni sull'uso delle tecnologie nella didattica.

RAFFAELA TORE

Dottore di Ricerca in Pedagogia presso la Scuola Dottorale in Pedagogia e Servizio Sociale, sezione di Pedagogia, Università degli Studi di Roma Tre. Professore a contratto nel laboratorio di Didattica Generale, Università degli Studi di Torino, Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione. Ultime due Pubblicazioni: (2013). *Formazione di qualità, credibile utopia. Compendio per la scuola e l'Università, nella società complessa, anche sui disturbi specifici dell'apprendimento*. Sassari: Edes. Con Peretti D. (2014). *Il Laboratorio Didattico Calaritano: presupposti legislativi e strategici; Il contributo del Laboratorio Didattico Calaritano nelle fasi laboratoriali dell'esperienza*, In Orefice P., Del Gobbo G., Striano M., Iavarone M. L., *Insegnare discipline, Apprendere per lavorare, nei contesti Universitari. L'esperienza cagliaritana e il modello di qualità pedagogica* (pp. 54-56 e 65-68), Fondazione CRUI.

ALESSIA TRAVAGLINI

Dottoranda di Ricerca in Teoria e Ricerca educativa e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e docente di Scienze Umane nella scuola secondaria di secondo grado. Fra le ultime pubblicazioni: (2014). Un itinerario didattico alla scoperta delle emozioni. *Educare.it*, XIV, n.7; con Bianchi, M. (2015). Insegnanti e allievi: due prospettive di ricerca a confronto. *MeTis*, V, 1.

CHIARA URBANI

Dottoranda in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari, ha effettuato una ricerca comparativa sulle politiche di formazione professionale in Brasile. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) La Riflessività nei contesti prescolastici. Un dispositivo di ricerca sulla professionalità insegnante, *ERP- Educational Reflective Practices*, 1; (2015) Technologies and capability process on teachers professional development, in *Proceeding of International Conference CKGB- Collaborative Knowledge Building Group, "Innovation and Technologies: changing and continuity"*, Trieste, 9-12 september.

MARZIA VAL

Pedagogista, educatore professionale con particolare esperienza nella prevenzione e educazione al disagio sociale ed esperienza internazionale come educatore di strada, progettista di interventi formativi. Si è specializzata nel Master in Didattica e psicopedagogia per l'alunno con disabilità sensoriali dell'Università di Bologna. Attualmente collaboratrice di ricerca della prof. R. Minello, Università Niccolò Cusano, nel settore di Storia sociale dell'educazione.

MANUELA VALENTINI

Ricercatore, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Scuola di Scienze Motorie
Docente al Corso di Laurea in Scienze della Formazione e Scienze Motorie. Da anni si occupa di sperimentazioni e ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche negli ambiti pedagogico, ludico-sportivo ed organizzativo-relazionale. Ha maturato esperienza in qualità di operatore psico-pedagogico con gli alunni diversamente abili e nella conduzione di gruppi. Fra le ultime pubblicazioni: (2004) con A. Federici, C. Tonini Cardinali, *Non solo parole. Attività motoria come linguaggio*, Urbino: Montefeltro; (2007) con G. Santi, *Esprimi-Amo le Emo-Azioni. Atelier Ludico – Motorio nella Scuola dell'Infanzia. Progetto di Ricerca*, Perugia: Margiacchi- Galeno.

GABRIELLA VITALE

Dottoranda in Scienze Filosofiche e della Formazione, psicologa, svolge attività di consulenza formativa nelle scuole e negli enti di formazione e per anni ha rivestito incarichi di Coordinamento per la prevenzione e il recupero della dispersione formativa degli alunni non italofoeni e di progettazione dei Laboratori di Italiano L2 nella scuola. Fra le ultime pubblicazioni: (2015). Essere dropout: la dimensione del fallimento tra rinuncia al presente e assenza del futuro. *MeTIS Mondi Educativi. Temi Indagini Suggestioni*, anno V (1); con Margiotta U., Dos Santos Soares J. (2014). O fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio: políticas, intervenções e perspectivas. *Cadernos CEDES*, 34 (94). Campinas, Brazil.

EMANUELA ZAPPELLA

Dottore di ricerca nell'ambito delle scienze pedagogiche. Attualmente è titolare di una borsa di studio presso il Dipartimento di Scienze Umane e sociali dell'Università degli Studi di Bergamo. Tra le ultime pubblicazioni: (2015). Employers' attitudes on hiring workers with intellectual disabilities in small and medium enterprises *An Italian research. Journal of Intellectual Disabilities*; (2014). Purché dia il suo contributo: gli accomodamenti ragionevoli per i dipendenti con disabilità nel territorio lombardo. *Formazione & Insegnamento*, 12(3).

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.