

## **I FUTURI DELLA SCUOLA E LA RICERCA PEDAGOGICA**

### **THE FUTURES OF THE SCHOOL AND THE PEDAGOGICAL RESEARCH**

a cura di / editors  
Umberto Margiotta

**With the contribution of / Con i contributi di:**

P. Aiello, M. Banzato, B. Baschiera, D. Beshiri, L. Binanti, P. Botes, F. Caena, M. Calenda, C. Calleja, L. Camilleri, C. Cardinali, F. Coin, M. Costa, R. Craia, C. D'Alessio, R. D'Ugo, D. C. Di Gennaro, C. Gentili, I. Giunta, C. Greco, E. Isidori, M. Lipoma, J. Mangione, U. Margiotta, C. Maulini, F. M. Melchiori, R. Melchiori, E. Miatto, M. Migliorati, S. Nicolosi, S. Nirchi, A.M. Notti, E. Puka, G. Sedioli, F. Sgrò, F. Sisti, A. Strano, E. Tanti Burlò, F. Tessaro, G. Troiano, C. Urbani, M. Valentini, E. Visconti, G. Vitale, N. Zambaldi, E. Zappella, L. Zecca, I. Zollo.

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. 2/2016:** 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: abbonamenti@edipressrl.it

**FINITA DI STAMPARE AGOSTO 2016**



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).

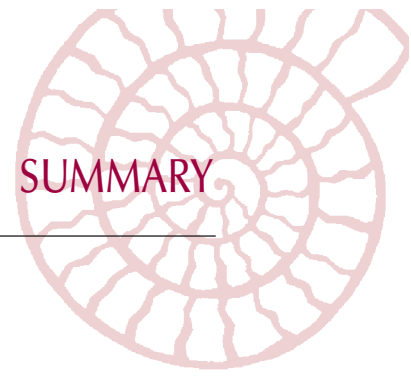
# La valutazione dei referee

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*).



- 09 Editoriale / Editorial**  
 by **Umberto Margiotta**  
 I futuri della scuola e la ricerca pedagogica / *The futures of the school and the pedagogical research*

**PROSPETTIVE TEORICHE / THEORETICAL PERSPECTIVES**

- 19 Monica Banzato**  
 Quale visione educativa del Computational Thinking? Una prospettiva di ricerca ancora aperta / *Which educational vision of Computational Thinking? A still open research perspective*
- 31 Dilina Beshiri, Edi Puka**  
 Adult Education in a global society: An historical point of view / *Educazione degli Adulti in una società globale. Una concettualizzazione da un punto di vista storico*
- 45 Luigino Binanti**  
 Tra il “facchino” e il “filosofo” il “Terzo istruito” / *Between “porter” and “philosopher”: the “third learned person”*
- 55 Francesca Caena**  
 Visible learning vs *pratiche educative e formative* in Europa: policy as discourse? / *Visible learning vs education and training practices in Europe: policy as discourse?*
- 63 Massimiliano Costa**  
 L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare / *Lifelong Learning as generative leverage for a new learnfare*
- 79 Chiara D'Alessio**  
 L'etica dell'educazione al crocevia con le neuroscienze: problemi e prospettive pedagogiche / *Ethic of the education at the crossroad with neurosciences: issues and pedagogical perspectives*
- 97 Ines Giunta**  
 Le ragioni profonde di una 'resistenza'. Una lettura sistemica del sistema scuola / *The profound reasons of a 'resistance'. A systemic reading of the school system*
- 111 Federica Sisti**  
 La teoria “estratta” dalla pratica degli educatori professionali: la scrittura come dispositivo di formazione continua / *The theory “extracted” from the practice of professional educators: writing as a device of lifelong learning*

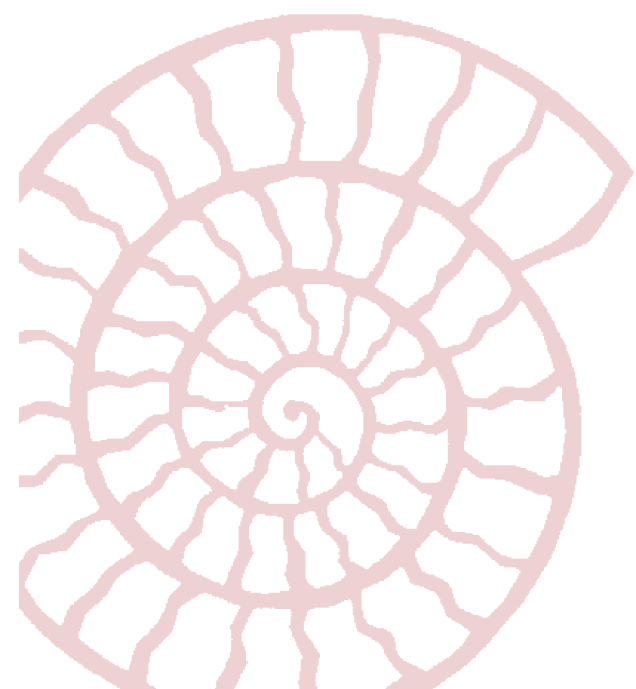
## STUDI / STUDIES

- 129 **Cristiana Cardinali, Rodolfo Craia**  
Istruzione e ri-educazione: quale ruolo per la scuola in carcere? / *Instruction and re-education: wich role for the school in prison?*
- 143 **Diana Carmela Di Gennaro, Iolanda Zollo, Paola Aiello**  
Il Responsive Teaching come strategia per una didattica inclusiva / *Responsive Teaching as a strategy for inclusive didactics*
- 153 **Roberto Melchiori, Francesco Maria Melchiori**  
Fenomenologia del bullismo: uno studio di caso / *Phenomenology of bullying: a case study*
- 171 **Achille M. Notti, Marika Calenda**  
Lettura e nativi digitali / *Reading and digital natives*
- 187 **Giovanni Sedioli, Claudio Gentili**  
Alternanza scuola-lavoro: condizioni di riuscita / *School-Work Alternation: success condition*
- 199 **Andrea Strano**  
Capacitare entrepreneurship, un futuro possibile per la scuola / *Capability approach for entrepreneurship education: an opportunity for the school's future*
- 207 **Elena Visconti**  
Pedagogia ed ermeneutica delle emozioni / *Pedagogy and hermeneutics of emoticons*

## RICERCHE / INQUIRIE

- 219 **Barbara Baschiera, Elena Tanti Burlò, Colin Calleja, Liberato Camilleri, Fiorino Tessaro**  
Il profilo delle competenze nella percezione dei curricoli formativi delle professionalità educative di supporto. Una prospettiva comparata tra Italia e Malta / *Perceived competencies of Learning Support educators: A comparative Study between Malta and Italy*
- 243 **Philipp Botes**  
Le performing arts. Un percorso di ricerca tra lingua, emozioni e movimento / *The performing arts. A research project through language, emotions and movement*
- 251 **Claudia Maulini, Mascia Migliorati, Emanuele Isidori, Enrico Miatto**  
Educazione motoria nella scuola primaria italiana: un'indagine in una scuola del Veneto / *Physical Education within Italian Primary School: A survey in a Veneto Region's school*
- 263 **Simona Nicolosi, Carla Greco, Jessica Mangione, Francesco Sgrò, Mario Lipoma**  
Verso la Physical Literacy: percorsi di riflessione e ricerca di senso nella pratica dell'educazione fisica nella scuola primaria / *Toward the Physical Literacy: Pathways of Thoughts and Search for Meaning in Teaching Primary Physical Education*
- 281 **Stefania Nirchi**  
Evaluation of university teaching through students' questionnaire / *La valutazione della didattica universitaria attraverso il questionario studenti*

- 293 **Chiara Urbani**  
Ripensare la formazione docente: tra competenze tradizionali e innovative / *Rethinking teacher education: between traditional and innovative competences*
- 307 **Manuela Valentini, Giovanna Troiano, Rossella D'Ugo**  
Cibo, Salute, Sostenibilità / *Food, Health and Sustainability*
- 321 **Gabriella Vitale**  
Agency e successo formativo: il re-engagement dei giovani drop-out nei percorsi di formazione professionale / *Agency and educational success: the re-engagement of drop-out students in VET schools*
- 333 **Nazario Zambaldi**  
Embodied Education al centro di un nuovo paradigma: un contributo da arte e teatro per un'interfaccia multimodale / *Embodied Education at the center of a new paradigm: a contribution from art and theatre for a multi-modal interface*
- 341 **Emanuela Zappella**  
Il Collocamento Mirato dei dipendenti con disabilità nel territorio lombardo: l'opinione dei datori di lavoro / *Supported employment for people with disability in Lombardy: the opinion of employers*
- 357 **Luisa Zecca**  
Progettazione partecipata intorno alla mensa scolastica: una ricerca-azione / *Participatory approach to design school canteen activities: an action-research*
- 367 **COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**







## EDITORIALE / EDITORIAL

# I futuri della scuola e la ricerca pedagogica

## The futures of the school and the pedagogical research

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

Il clamore che ha accompagnato l'approvazione della legge 127 detta della "Buona scuola" si è calmato. Possiamo finalmente discutere dei contributi che la ricerca pedagogica può apportare alla sua implementazione. Sottolineiamo quanto abbiamo ripetuto fin dal primo momento: la legge costituisce una sfida di grande momento per tutti noi pedagogisti, giovani e meno giovani. E questo non solo perché ogni legge che riguardi le politiche dell'istruzione e della formazione lo è. Ma soprattutto per la transizione epocale che l'educazione e l'istruzione oggi attraversano a livello globale. Ciascuna delle misure ivi previste, come anche delle deleghe definite nelle loro prospettive di attuazione, chiama la ricerca pedagogica a ripensare molte delle strategie, delle priorità e degli obiettivi di ricerca su cui investire il proprio presente e il proprio futuro. Si pensi alle numerose deleghe contenute nell'Art.23; alla formazione iniziale degli insegnanti secondari, alla generalizzazione e alla integrazione dei servizi per l'infanzia 0-6anni; alle norme relative alla formazione degli Istituti Tecnici Superiori; alla didattica laboratoriale; all'alternanza scuola-lavoro; alla problematica della valutazione degli insegnanti e alla necessità di provvedere a definire i quadri di competenze culturali e professionali dei medesimi; alle logiche di programmazione e di gestione qualitativa dei Piani triennali dell'offerta formativa, istituto per istituto.

Ma per affrontare in modo sistematico l'analisi dei cantieri aperti dalla "Buona Scuola" proponiamo di riguardarli sotto tre tipologie. *La prima è quella che vorremo intitolare ai "problemi di struttura"*, e cioè all'analisi delle configurazioni che la forma-scuola va assumendo nei contesti globali di modernizzazione, e se essa continua ad ottemperare al compito primario che la volontà generale le ha assegnato: quello cioè di istruire, educare e formare i corpi e le menti delle nuove generazioni in modo che esse possano competere ad armi pari con le sfide della complessità e della democrazia, oggi. *La seconda tipologia di analisi è quella che vorremo intitolare ai "problemi di sviluppo"*, e cioè all'analisi sia dei sistemi di azione che concorrono ad assicurare la qualità dell'istruzione (curricolo formativo e sua implementazione, formazione degli insegnanti, metodologie, tecnologie e loro imbricazione nel tessuto quotidiano del fare scuola, valutazione formativa, valutazione dei risultati di apprendimento e valutazione di sistema, miglioramento) sia all'analisi dello sviluppo organizzativo, della *governance* delle autonomie scolastiche e della loro innovazione ricorsiva. *La terza tipologia di analisi è quella che vorremo intitolare alle "situazioni-problema"*, intendendo per tali non le situazioni particolari o complementari, ma appunto quelle

*situazioni-problema* (BES, alternanza scuola-lavoro, inclusione, multiculturalismo, curricolo integrato, dispersione ecc.) che concorrono a qualificare o a problematizzare sia la riconoscibilità della mission educativa e formativa della scuola, oggi, sia il suo sviluppo organizzativo e la sua governance.

È a tutti evidente che il testo della Legge costituisce un ostacolo, piuttosto che un viatico, ad una analisi pedagogica e di sistema che voglia darsi ascolto dai reggitori della cosa pubblica. E l'ostacolo è maturato durante il processo di legiferazione alle Camere, sì che, infine, il testo approvato assomiglia piuttosto ad un vestito di Arlecchino ed esprime la cultura dominante tra i legiferatori. Quella cioè riconducibile alle preoccupazioni di persone con esperienze pregresse di amministratori locali o regionali dell'istruzione, attenti alla soluzione dei problemi di funzionamento e di dettaglio della qualità dell'offerta formativa, ma quantomeno disattenti ai problemi di struttura e alle conseguenze che l'adozione della legge avrebbe prodotto sulla struttura educativa e formativa della scuola italiana, soprattutto in rapporto alla evoluzione e alla trasformazione della domanda di formazione da parte dei cittadini delle nuove generazioni.

Cionondimeno, la critica pedagogica non può non continuare a porsi (sul lato dei problemi di struttura) la domanda antropologica fondamentale seguente: una "buona scuola" potrà generare una "scuola dei talenti"? Compito della Scuola del terzo millennio è quello di assicurare ai suoi allievi lo sviluppo pieno, riconosciuto e condiviso del loro potenziale di apprendimento; nonché la possibilità concreta di orientare conoscenze, abilità e competenze verso l'esercizio dei propri talenti. Soltanto "entrando dentro" (e non ponendosi di fronte: in una posizione falsamente illuministica) la fitta trama dei saperi e dei problemi socioculturali del proprio ambiente di vita è possibile corredare il curricolo di conoscenze ed esperienze dirette, problematiche, plurali, mobili, e trasformarle in competenze.

Una delle evidenze della ricerca pedagogica contemporanea è che solo una parte dell'apprendimento personale avviene a scuola (Scheerens, 2016). È stato sempre così, invero. La scuola, anzi, nel corso dell'ultimo mezzo secolo e in modo impressionante, ha progressivamente imposto il monopolio dei codici e la sclerosi dei metodi e degli ambienti di apprendimento. Questo ha relegato in spazi secondi e terzi il corpo, l'autonoma formazione del carattere, il rischio di fare, disfare, scegliere, provare conseguenze dei gesti, assumere compiti, eseguire opere, impegnarsi in "capolavori". Ma tutto ciò non ha rivelato la sua drammatica sterilità, perché la vita ha provveduto ad incapsulare queste "replicazioni" in un nuovo larghissimo apprendistato cognitivo che occupa una scena immensa nelle autobiografie personali di ogni giovane. Una scena, invero, che realizza apprendimenti "prossimali" per lo più fuori dalla scuola; che proietta anche tutte le discipline del sapere su nuovi piani di libero, erratico, accesso, in mille forme e in ogni luogo. E ciononostante la didattica universitaria non cambia; e le diatribe tra disciplinari e pedagogisti su come formare i futuri insegnanti della scuola secondaria continuano ad imperversare.

È evidente che solo un nuovo pensiero strategico, e non le dispute di dominio su micro-aggiustamenti del sistema scolastico, può consentire al Paese di ricostruire un capitale formativo idoneo ad accompagnare la ricostruzione morale, sociale e produttiva che ci attende.<sup>1</sup> Ma ciò che difetta, non solo nella legge ma anche, purtroppo, nella ricerca pedagogica, è proprio quella

1 Abbiamo più ampiamente analizzato il deficit di pensiero strategico sulle politiche scolastiche in un prece dente articolo: cfr. Margiotta U. (2014). Un pensiero strategico che dia forma alla scuola secondaria superiore. *Scuola Democratica*, 3, 32-41.

visione strategica di medio-lungo periodo delle politiche di educazione e di formazione correlate strettamente a quelle di sviluppo del Paese. E un pensiero strategico che riguardi la scuola e la formazione dei giovani non può che partire da una analisi rigorosa di ciò che va trasformando il lavoro come agire generativo delle persone.

Oggi siamo chiamati a confrontarci con una legge il cui articolato si propone di modernizzare il sistema nazionale di istruzione e di formazione. Esso rappresenta un monumento alla cultura dello sviluppo organizzativo, intervenendo su quelle che si considerano le leve del buon funzionamento di una organizzazione che assicura servizi alla persona: autonomia scolastica, alternanza scuola-lavoro, stabilizzazione dei docenti, qualificazione degli ambienti scolastici, potenziamento dell'offerta culturale. Da questo punto di vista, la "buona scuola" corrisponde in pieno ad una visione "organizzativa" dell'istruzione e della formazione che volge in pratica una delle evidenze principali della ricerca internazionale sulla qualità dell'istruzione (Baldacci, 2015; 2014). È ormai acquisito, infatti, il convincimento che l'efficacia dei sistemi scolastici nel ridurre le disuguaglianze di partenza dei giovani e, più in generale, la dispersione scolastica non sembra dipendere dall'ammontare delle risorse (in termini di spesa pro capite o di docenti per alunni) ma dalla qualità delle strutture scolastiche, dalla diffusione del tempo prolungato e dalla stabilità dei docenti presso la stessa scuola. Per quanti dubbi si possano esprimere a questo riguardo, in ogni caso l'astuzia della ragione ha consentito agli estensori dell'articolato di non rinchiudersi entro una visione puramente "tecnocratica", ma di aprire alla discussione dei diversi portatori di interesse attraverso l'adozione del sistema delle deleghe che vengono precisate ampiamente nel testo. Insomma alla governance amministrativa del sistema si riserva la barra del timone, all'iniziativa delle diverse culture l'onere di remare.

Ma allora (e qui ci confrontiamo con i problemi di sviluppo) la cifra della buona scuola è nella sua modernizzazione funzionale e amministrativa, oppure in una direzione di senso e di formazione che ne rinnovi profondamente l'anima? È evidente, che qualora la nostra risposta propenda per la prima soluzione, allora la trasformazione delle deleghe in decreti legislativi non costituirà che un complemento e una attualizzazione ancora amministrativa della intellaiatura portante del disegno di legge; e nei prossimi anni tempo e fatiche saranno assorbiti dall'organamento ordinamentale delle disposizioni conseguenti. In breve l'orizzonte di lavoro delle Commissioni che vi lavoreranno sarà caratterizzato dal "dejà vu": micropoteri e microcorporazioni si confronteranno tra loro alla ricerca estenuante di compromessi e di equilibri relativi all'insegna del "tutto cambia, nulla si distrugge". Qualora invece la nostra attenzione propenda per la seconda soluzione, allora dovremmo ragionare e operare intorno a ciò che, per la volontà generale del Paese, significa promuovere, organizzare e sviluppare una scuola dei talenti, e insomma una scuola che intanto risulti buona in quanto promuova autonomia di pensiero e di scelta, formazione allargata e rigorosa di conoscenze ed esperienze, orientamento responsabile, agenziale e personalissimo alla vita e al lavoro.

In questo secondo caso lavorare a riempire di senso le deleghe previste dal disegno di legge è il compito che attende la ricerca pedagogica, tutta. Significherà operare secondo una visione di sistema che non settorializzi i singoli punti di proposta di delega, ma che insieme li tratti fino al punto di prevedere da subito una prospettiva di riarticolazione complessiva dei cicli attuali del sistema scolastico e formativo. Sappiamo tutti, infatti, che i colli di bottiglia, per i nostri ragazzi, sono oggi costituiti dai servizi formativi per l'infanzia (0-6 anni); dalla scuola media attuale, dalla disomogenea revisione ordinamentale che ha interessato la scuola secondaria superiore (maturità a 18 anni) e della integrazione

scuola-lavoro. Trasversali ad essi sono i buchi neri che affliggono la qualità percepita dell'istruzione nel nostro Paese: e cioè abbandono e dispersione scolastica, per un verso, scarsa autonomia di orientamento e di scelta dei percorsi di vita in conseguenza di una formazione scolastica ossessivamente disciplinaria e formalista, per l'altro. Insomma il fulcro intorno al quale si giocheranno le sorti della "buona scuola" è costituito, ancora una volta, dalla forma che riusciremo a dare unitariamente alla scuola nel nostro Paese, e al principio formativo che la ispirerà. Dunque le considerazioni fin qui fatte dicono chiaramente verso quale opzione ci orientiamo. Volendo compendiare in una frase i riferimenti teorici con gli obiettivi di una nuova politica scolastica, possiamo dire che il nostro punto di arrivo è quello di realizzare una formazione, lungo tutto l'arco della vita, che contribuisca a capacitare i talenti dei giovani, promuovendo ambienti di apprendimento traboccanti di qualità.

Perché una prospettiva siffatta? Perché è urgente che la pedagogia e i pedagogisti contribuiscano e concorrano ad elaborare una nuova idea di società e di democrazia. Perché solo in questo modo diventa possibile rinnovare l'anima di questa scuola.

E rinnovarla secondo un disegno che assicuri alle misure di attuazione della nuova legge basi di evidenze, di modelli e di orientamenti strategici tali da preparare il campo alla necessaria futura riarticolazione del sistema educativo e formativo italiano su cinque cicli: un primo ciclo della capacitazione formativa (0-6 anni); un secondo ciclo dell'istruzione di base (dai 6 ai 13 anni); un terzo ciclo (o dell'orientamento) dai 13 ai 15 anni; un quarto ciclo (o della formazione integrata) dai 15 ai 18 anni; un quinto ciclo (o del *longlife, longwide learning*) dai 18 anni in poi.

Si consideri da quali sentieri sghembi proveniamo: l'attuale biennio della scuola secondaria superiore è infatti lo snodo essenziale per lo sviluppo e il consolidamento di conoscenze e competenze fondamentali. Prima il movimento regressivo della gestione Moratti, poi la politica ondivaga della gestione Gelmini, ci hanno consegnato una secondaria (sia di primo che di secondo grado) che rifiuta, in larga parte, modernità ed inclusione e si riduce ad un troncone di saperi pre-universitari impoveriti. Sarebbe invece determinante trasformare l'attuale biennio di scuola superiore e riorganizzarlo come un ciclo vocato all'orientamento formativo e al raggiungimento degli standard internazionali OCSE-PISA per le competenze relative, nonché conclusivo dell'obbligo di istruzione, al fine di non interrompere l'esperienza scolastica in una età in cui il consolidamento culturale non si è ancora pienamente realizzato. Dopo l'obbligo, a 15 anni, percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale ed anche vere e proprie alternanze scuola-lavoro, potranno corrispondere meglio alle esigenze formative dei giovani. Non si risolve il problema disinvestendo su percorsi lunghi, ovvero differenziando precocemente i percorsi formativi. In realtà si abbassa la qualità di tutto il sistema formativo, con il rischio di ricollocare l'Italia in coda fra i Paesi europei a partire dalla durata del percorso obbligatorio di istruzione.

La riarticolazione in cinque cicli dell'intero sistema formativo avrebbe poi la forza di ricomprendere la scuola e l'istruzione all'interno di una vocazione formativa del Paese capace di integrare le azioni di *formal learning* con quelle di *non-formal* e *informal learning* che costellano le esperienze di vita delle nuove generazioni. E tale visione potrebbe costituire la bussola e il principio formativo di un'idea di scuola per la società globale, intorno a cui orientare l'insieme delle mosse di modernizzazione del suo sviluppo organizzativo, appena enunciate e promosse dal disegno di legge sulla "buona scuola". La scuola dei talenti sarebbe cioè chiamata ad offrire percorsi di istruzione e di formazione, tra loro integrati, caratterizzati da una prospettiva internazionale e globale, da una cura continua e preventiva dei talenti individuali e da un ethos orientato a coltivare l'integrità e l'equilibrio dello

sviluppo personale, in dialogo con i diversi backgrounds culturali di provenienza, e con gli ambiziosi obiettivi di apprendimento perseguiti (Margiotta, 2014). E dunque scuola dei talenti significherà: sviluppare elevati standard internazionali nell'insegnamento e nell'apprendimento; coltivare un approccio internazionale e globale sia nell'insegnamento che nell'apprendimento; sviluppare la formazione del carattere; galvanizzare negli studenti la curiosità per la ricerca, l'innovazione e l'imprenditorialità; sviluppare ed esercitare ideali e valori di comunità.

Il numero monografico di Formazione e Insegnamento dedicato a *I futuri della scuola e la ricerca pedagogica* si articola in tre sezioni, ognuna delle quali comprende una dimensione chiave di sfide e le tendenze attuali per la ricerca delle regioni educativo-formative, l'innovazione e lo sviluppo, che a tale sfondo teorico si richiamano:

1. Prospettive teoriche.
2. Studi.
3. Ricerche.

Come ormai tradizione annuale, il numero monografico è stato sviluppato in modo che rifletta la vasta gamma di contesti e questioni discusse durante la Summer School organizzata dalla Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) e attraverso gli scambi culturali dei mesi seguenti. Essi attingono ai diversi contesti sociali, storici, culturali e professionali dei vari autori e riflettono diversi modi di guardare le questioni individuate in precedenza da diverse posizioni e metodologie di ricerca.

*All'interno delle varie sezioni i contributi sono presentati in ordine alfabetico.*

La **prima sezione**, Prospettive teoriche, discute le sfide e le direzioni di ricerca attuali, criticamente mediate attraverso la riflessione e l'esperienza, l'importanza di collaborazione professionale e le implicazioni dello spazio pubblico dedicato alla ricerca e alla formazione.

Aprè il numero di *Formazione & Insegnamento* il contributo di Monica **Banzato** dedicato alle prospettive di ricerca aperte dal *Computational Thinking*, seguita da Dilina **Beshiri** e Edi **Puka**, che concettualizzano, da un punto di vista storico, i cambiamenti della globalizzazione sull'educazione degli adulti. Luigino **Binanti** affronta sul piano epistemologico-ermeneutico le problematiche relative all'educabilità dell'uomo, rimessa in discussione alla luce delle nuove credenze sulla formazione dei saperi e delle competenze, mentre Francesca **Caena** esamina le pratiche educative e formative europee secondo l'ottica del *visible learning*. Massimiliano **Costa** si occupa di analizzare quelle forme del *learnfare* in grado di porre le condizioni per lo sviluppo nei cittadini di capacitazioni volte alla realizzazione del progetto umano e sociale di vita. Da altre prospettive, Chiara **D'Alessio** esplora la possibilità di intersezione tra studi neuro-scientifici e loro implicazioni etiche nel campo dell'educazione morale ispirandosi ad un'antropologia pedagogica personalista. Le fa eco Ines **Giunta**, che rilegge criticamente – tanto sul piano teorico quanto su quello empirico – le ragioni profonde della resistenza all'innovazione del sistema-scuola. Conclude la sezione Federica **Sisti**, che, attraverso una teoria "estratta" dalla pratica degli educatori professionali, identifica dispositivi di formazione continua per gli operatori della formazione.

La **seconda sezione**, riservata a studi di settore, studi relativi a modelli eco-sistemici, analisi di caso, studi su contesti e attori, fornisce quadri concettuali e analisi empiriche che orientano la ricerca del presente, mentre indicano direzioni e focus per la ricerca futura, spaziando in vari contesti.



Con Cristiana **Cardinali** e Rodolfo **Craia** entriamo nei problemi concreti della ri-educazione attraverso la scuola in carcere. Diana Carmela **Di Gennaro**, Iolanda **Zollo** e Paola **Aiello** sembrano offrire una diretta risposta identificando nel Responsive Teaching una valida strategia di didattica inclusiva. Roberto **Melchiori** e Francesco Maria **Melchiori** presentano uno studio di caso finalizzato a una miglior comprensione del fenomeno, sempre più pregnante, del bullismo.

Achille M. **Notti** e Marika **Calenda** dedicano un contributo all'evoluzione profonda dei modi di leggere, attività sempre più necessaria per riuscire a comprendere il mondo, a rappresentarlo, ad esprimerlo. Giovanni **Sedioli** e Claudio **Gentili** utilizzano la vasta esperienza nel settore per e presentare un quadro di partnership formative entro il quale i processi di alternanza possono e devono svolgersi. Ma nuove partnership presuppongono un ripensamento del nostro paradigma di welfare e di sviluppo sociale e culturale, e di ciò si occupa il contributo di Andrea **Strano**. Conclude la sezione il quadro concettuale di Elena **Visconti** che interpreta attraverso l'ermeneutica delle emozioni i significati fondamentali dell'educazione intesa come umanizzazione dell'uomo.

La terza sezione, riservata alle indagini empiriche, alle sperimentazioni e alle ricerche "sul campo", fornisce una serie di evidenze che attirano l'attenzione su contesti formativi dell'educazione formale e non formale e offrono uno spaccato della vasta gamma di ricerche e iniziative operanti nelle regioni educativo-formative.

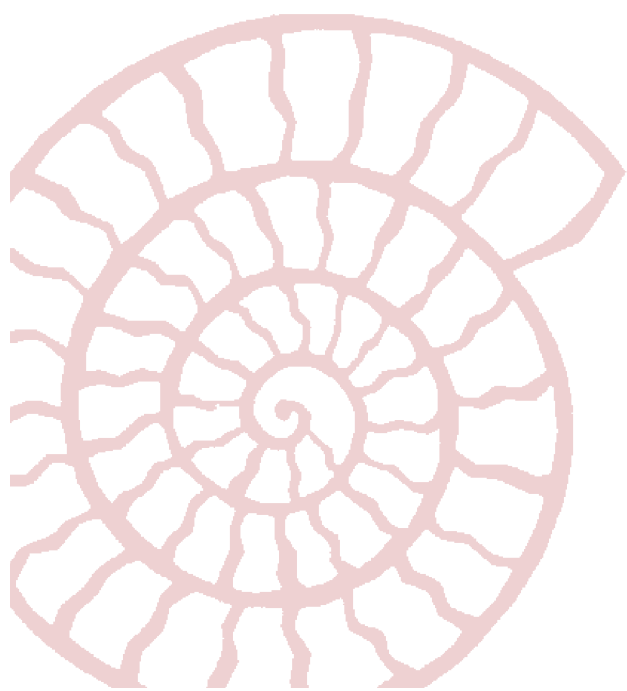
La ricerca di Barbara **Baschiera**, Elena **Tanti Burlò**, Colin **Calleja**, Liberato **Camilleri**, Fiorino **Tessaro**, punta a comparare, nella realtà italiana e maltese, il profilo delle competenze nella percezione dei curricoli formativi delle professionalità educative di supporto. Segue il percorso di ricerca di Philipp **Botes**, che si muove tra lingua, emozioni e movimento, alla ricerca delle *performing arts*.

Claudia **Maulini**, Mascia **Migliorati**, Emanuele **Isidori**, Enrico **Miatto** presentano gli esiti di un'indagine in Veneto relativa all'impatto dell'educazione motoria nella scuola primaria. Anche Simona **Nicolosi**, Carla **Greco**, Jessica **Mangione**, Francesco **Sgrò** si muovono in ambito di educazione fisica nella scuola primaria, identificando empiricamente le rappresentazioni della pratica didattica dell'educazione fisica di un gruppo di insegnanti. Guarda invece all'alta formazione la ricerca di Stefania **Nirchi** sulla valutazione della didattica universitaria attraverso questionari degli studenti. Sul versante iniziale si muove invece la ricerca di Chiara **Urbani** mirata alla definizione della professionalità prescolastica. Manuela **Valentini**, Giovanna **Troiano**, Rossella **D'Ugo** hanno colto l'occasione dell'Expo 2015 per una ricerca sulla relazione col cibo più corretta da un punto di vista nutrizionistico e di rispetto dell'ambiente. La ricerca di Gabriella **Vitale** punta ad indirizzare più efficacemente le policy educative relativamente al problema di re-engagement dei giovani drop-out nei percorsi di formazione professionale. Con Nazario **Zambaldi** si identifica il contributo di arte in generale e specifico teatrale per contribuire al potenziamento del paradigma dell'*embodied education*. Concludono la ricca panoramica i lavori di Emanuela **Zappella**, che indaga le problematiche del collocamento mirato dei dipendenti con disabilità, e di Luisa **Zecca**, che procede con una ricerca-azione sulla mensa scolastica, considerata come sfida all'innovazione educativa.

Numero dedicato al lettore che vuole guardare oltre le vicende. Ancora una volta, buona lettura.

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., (2014). *Per un'idea di scuola- Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (a cura di) (2015). *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*. Milano. Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2014). *Teorie dell'istruzione. Insegnamento e curricolo formativo*. Roma: Anicia
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness an Ineffectiveness. A critical Review of the Knowledge Base*. Berlin: Springer.





---

Prospettive Teoriche  
Theoretical Perspectives







# Quale visione educativa del Computational Thinking? Una prospettiva di ricerca ancora aperta

## Which educational vision of Computational Thinking? A still open research perspective

---

Monica Banzato

Università Ca' Foscari, Venezia

banzato@unive.it

### ABSTRACT<sup>1</sup>

Computational thinking has recently been introduced by the Educational Reform of La Buona Scuola, scheduled to begin in primary schools (diffusion has already occurred in most European countries and others in the developed world). The addition of this new competence is considered a literacy essential which every child has to learn. It is understood not so much as a technical skill, but as logical thinking across all the disciplines. The problems to be addressed are: What is the definition of computational thinking? Why has computational thinking now assumed a central role in education from primary school through university? Which educational vision of computational thinking for children in their early years of development emerges and is shared by the scientific community of Computer Science? What are the cognitive and educational implications for computational thinking? This work aims to investigate the state of art on computational thinking in education for primary and lower secondary education, examining its spread in Europe and the recent academic literature, with the aim of identifying the critical issues in the research field and the priorities for implementation and future investigation.

Il pensiero computazionale è stato recentemente introdotto dalla Riforma Educativa della Buona Scuola, prevista a partire dalla scuola primaria (diffusione avvenuta nella gran parte dei Paesi europei e in altri Paesi del mondo). L'aggiunta di questa nuova competenza è ritenuta una literacy fondamentale che ogni bambino deve apprendere in quanto viene intesa non tanto come abilità tecnica, ma come pensiero logico trasversale a tutte le discipline. I problemi da affrontare sono: Qual è la definizione di pensiero computazionale? Perché il pensiero computazionale ha assunto ora un ruolo fondamentale in campo educativo su tutta la filiera formativa? Quale visione educativa per la primaria e secondaria inferiore del pensiero computazionale emerge e condivide la comunità scientifica del Computer Science? Quali sono le implicazioni educative e cognitive del pensiero computazionale? Questo lavoro è teso a indagare lo stato dell'arte sul pensiero computazionale in materia di istruzione per la scuola primaria e secondaria di primo grado, esaminando la sua diffusione in Europa e la recente letteratura accademica, con l'obiettivo di identificare le criticità e di individuare le priorità di attuazione e per le indagini future.

### KEYWORDS

Computational Thinking; Coding; Primary Education; Cognitive and Educational Implications; Educational Research on Computational Thinking. Pensiero computazionale; Coding; Istruzione Primaria; Implicazioni cognitive ed educative; Ricerca educativa su pensiero computazionale.

## 1. Introduzione

*Computational Thinking is the thought processes involved in formulating problems and their solutions so that the solutions are represented in a form that can be effectively carried out by an information-processing agent” (Cuny, Snyder, & Wing, 2010).*

*When I use the term computational thinking, my interpretation of the words ‘problem’ and ‘solution’ is broad; in particular, I mean not just mathematically well-defined problems whose solutions are completely analyzable, e.g., a proof, an algorithm, or a program, but also real-world problems whose solutions might be in the form of large, complex software systems. Thus, computational thinking overlaps with logical thinking and systems thinking. It includes algorithmic thinking and parallel thinking, which in turn engage other kinds of thought processes, e.g., compositional reasoning, pattern matching, procedural thinking, and recursive thinking (Wing, 2011).*

**Computer programming** (when referring to software) and **coding** are used interchangeably and refer to more or less the same activities of writing the instructions (recipe) for the computer to perform a specific task following a logic. However, based on the definitions above, coding can also be seen as a specific subtask of software computer programming which arranges the implementation of the algorithm in the target programming language (Schoolnet, 2014).

L'introduzione del pensiero computazionale (*computational thinking*) e del *coding* nella scuola primaria e secondaria di primo grado è una delle novità introdotte sia dal documento della Buona Scuola (2014), sia dalla Riforma (2015). I due termini (che si rincorrono nei due documenti) sono diversi (al momento si fa riferimento alle citazioni dell'articolo in apertura. Successivamente saranno ripresi e ulteriormente sviluppati). Nel documento della Buona Scuola (2014), alcune volte troviamo *coding*, altre volte pensiero computazionale. L'indice fa un chiaro riferimento solo al *coding*, riportato al punto 4.2 che recita: *“La prossima alfabetizzazione: lingue straniere, coding, economia”*. A pagina 42, il termine *coding* appare ancora da solo come segue: *“Serve quindi un piano nazionale che consenta di introdurre il coding (la programmazione) nella scuola italiana. A partire dalla primaria: vogliamo che nei prossimi tre anni in ogni classe gli alunni imparino a risolvere problemi complessi applicando la logica del paradigma informatico anche attraverso modalità ludiche (gamification)”*. A pagina 131, quando il documento della Buona Scuola (2014) presenta il suo tentativo di sintesi delle maggiori novità della prossima riforma, ritroviamo di nuovo, al punto 10, il *coding* insieme al termine pensiero computazionale, come segue: *“10. Le nuove alfabetizzazioni. Rafforzamento del piano formativo per le lingue straniere, a partire dai 6 anni. Competenze digitali: coding e pensiero computazionale nella primaria e piano “Digital Makers” nella secondaria”*. Per la prima volta compare il *coding* e il pensiero computazionale insieme, senza presentare una definizione o una spiegazione della differenza tra i due termini. Il testo fornisce solo un accenno di uso di sinonimo per *coding*, come abbiamo visto a pagina 42: *“coding (la programmazione)”*. Ma l'uso di un termine come “programmazione” come sinonimo potrebbe in questo caso forviare, e comunque non è una definizione. Invece, non appare emergere una definizione per il pensiero computazionale.

Nella riforma LEGGE 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Riportata in Gazzetta Ufficiale (15/07/2015 Serie generale - n. 162), il termine *coding* scompare, mentre il pensiero computazionale appare a pagina 2, comma 7, punto h) il testo recita: *“h) sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e con-*

sapevole dei social network e dei media nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro”.

I testi ministeriali non hanno l'obiettivo di definire i termini in quanto rispondono ad una funzione legislativa che invece il documento della “La Buona Scuola” avrebbe potuto rispondere a questa esigenza. Comunque, si possono evincere le difficoltà di chi ha steso il documento di riforma in quanto, come vedremo, la stessa comunità scientifica del *Computer Science* a livello internazionale non è giunta a una definizione condivisa del pensiero computazionale (*computational thinking*). “*Although computational thinking has received considerable attention over the past several years, there is little agreement on what a definition for computational thinking might encompass* (Allan et al., 2010; Barr & Stephenson, 2011; *National Academies of Science, 2010*)” (Brennan, Resnick, 2012).

L'insegnamento del pensiero computazionale/coding nella primaria e secondaria di primo grado appare quindi tra le novità sostanziali e sembra essere uno spazio di lavoro tutto nuovo da costruire (e tra l'altro “in corsa”, dato che dovrà andare a regime nei prossimi tre anni). Il problema educativo è: che cosa (pensiero computazionale, programmazione o *coding*? O entrambe?) e come.

La sfida da affrontare a livello educativo appare senza precedenti (fin ora tale settore era considerato una nicchia per appassionati sia tra docenti, sia tra studenti), in quanto il pensiero computazionale (riferimento alle definizioni all'inizio di paragrafo) appare promuovere uno spazio educativo di cruciale importanza che può avere degli sviluppi (1) non solo per l'area scientifica in sé (sviluppo di competenze di programmazione), (2) ma come pensiero trasversale a tutte le aree promuovendo il pensiero logico, di *problem solving* e *decision making* e strategie di pensiero critico (Wing, 2011). Come afferma Werner et al. (2005: p.303), citando NRC, 1999: “*IT fluency should not be regarded as an end state that is independent of domain, but rather as something that develops over a lifetime in particular domains of interest and that has a different character and tome depending on which domains are involved*”. Kolodner è ancora più incisiva su questo punto: “*computational thinking is a set of skills that transfer across disciplinary domains*” (CNR, 2011, p. 54). O come asserisce Wing (2006): “*For everyone, everywhere. Computational thinking will be a reality when it is so integral to human endeavors it disappears as an explicit philosophy*”. O come recita Resnick, in un suo famoso discorso su TED (2012): “[...] *children aren't just learning to code, they are coding to learn*”. Ci sono molte esperienze di ricerca e si sono concentrate fin ora soprattutto in un contesto di scuola secondaria di secondo grado, mentre per le scuole primarie e secondarie di primo grado, esiste un corpo abbastanza consistente di sperimentazioni sull'insegnamento soprattutto del *coding* (tuttavia circoscritte a interventi medio brevi e non su piani temporali annuali o pluriennali), ma non ancora tante sul pensiero computazionale. Secondo Grover et al. (2013) e Wing (2011) questa area di ricerca avrebbe bisogno di maggiori attenzioni e “*much remains to be done to help develop a more lucid theoretical and practical understanding of computational thinking in children*” (Grover et al., 2013).

Il presente lavoro si concentrerà sui seguenti problemi: Qual è la definizione di pensiero computazionale? Perché il pensiero computazionale ha assunto ora un ruolo fondamentale in campo educativo su tutta la filiera formativa? Quale visione educativa del pensiero computazionale emerge e condivide la comunità scientifica del *Computer Science* in ambito di scolastico per gli studenti in fase di sviluppo (scuola primaria e secondaria di primo grado)? Quali sono le implicazioni educative e cognitive del pensiero computazionale? Questo lavoro è teso a indagare lo stato dell'arte del discorso sul pensiero computazionale in materia di istruzione per la scuola primaria e secondaria di primo grado, esaminando la sua diffusione in Europa e la recente letteratura accademica, con l'obietti-

vo di identificare le criticità nel campo della ricerca e di individuare le priorità di attuazione e piste per le indagini future.

## 2. Diffusione pensiero computazionale, programmazione e coding in Europa

Dai risultati dell'indagine esplorativa del report dell'European Schoonet pubblicato nel 2014 dal titolo: *Computing our future Computer programming and coding - Priorities, school curricula and initiatives across Europe*, appare che gli obiettivi presentati dell'Agenda Digitale (EU, 2010) siano stati immediatamente condivisi e messi in atto dai Ministeri dell'Istruzione dei diversi Paesi europei, inserendo il pensiero computazionale/coding tra gli insegnamenti curriculari, sia a livello obbligatorio o facoltativo (a seconda dei livelli di scuola). Dove è stato attuato un programma di riforma o di aggiornamento del sistema educativo, il *Computational Tinking* (da ora in poi CT) viene considerato in generale una competenza essenziale per lo sviluppo della *literacy* del 21° secolo.

Marianne Thyssen, la commissaria europea responsabile per l'Occupazione, gli affari sociali, competenze e la mobilità del lavoro afferma che "oggi, il 90% di tutti i posti di lavoro richiedono almeno un livello base di competenze nelle TIC e queste ora includono il coding" (Jacobsen, 2015).

Il rapporto fornisce una panoramica delle iniziative di *coding/programming/computational thinking* in tutta Europa e appare riportare uno stato dell'arte davvero positivo almeno sulla sua diffusione nei vari Paesi. In fase preliminare, il rapporto cerca di disambiguare i diversi termini utilizzati nei vari Paesi, anche se vedremo non appare semplice. Per *computer programming* si intende "the process of developing and implementing various sets of instructions to enable a computer to perform a certain task, solve problems, and provide human interactivity. These instructions (source codes which are written in a programming language) are considered computer programs and help the computer to operate smoothly".

In questo report, i termini *computing* e *coding* vengono usati in modo intercambiabile e si riferiscono ad attività che permettono ai bambini non solo di imparare come utilizzare i programmi specifici, ma a imparare a programmare computer, tablet o altri dispositivi elettronici.

*Programmazione* è il termine comunemente usato in Norvegia, Estonia, Finlandia, Spagna, Grecia, Danimarca, Cipro, Bulgaria, Belgio (Fiandre), Turchia. Alcuni Paesi come la Lituania e la Polonia preferiscono utilizzare un termine più ampio come la programmazione, invece di *coding*. Molti Paesi hanno messo l'accento sul pensiero computazionale / pensiero algoritmico come Spagna, Cipro, Bulgaria, Belgio (Fiandre) e Portogallo. L'Irlanda è l'unico Paese che si riferisce esclusivamente al termine *coding*.

Sugli aspetti educativi, il report si limita a dichiarare: "La scelta dei termini da parte dei Paesi riflette un po' la filosofia che ispira il tipo di abilità o competenze da sviluppare" (Scholnet, 2014).

Dal momento che la prima relazione è stata pubblicata nel 2014, nel frattempo nuovi Paesi hanno aderito a questa tendenza, come la Spagna e la Francia. Repubblica Ceca, Polonia, Lituania e Malta non hanno reso completamente disponibili i dati, ma dal rapporto si evince che esprimono l'intenzione di integrare i programmi educativi in tempi brevi.

Dei 20 Paesi che hanno partecipato l'indagine, 12 hanno dichiarato che il *coding* e il *programming* fanno parte dei curricula come: Bulgaria, Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Grecia, Irlanda, Italia, Lituania, Polonia, Portogallo e Regno Unito. Altri 7 paesi (come Belgio Fiandre, Spagna, Finlandia, Francia, Lussemburgo, Olanda e Turchia), dichiarano che è già in agenda nel prossimo futu-

ro. L'obiettivo di questi Paesi non è solo insegnamento del CT/programmazione/coding fine a se stesso (inteso come programmazione), ma soprattutto promuovere il pensiero logico e il problem solving, oltre a incentivare i corsi di studio nel settore delle scienze dell'informazione nella formazione terziaria per promuovere l'occupabilità.

In tutto, 15 paesi dell'UE hanno integrato nel curriculum il CT/programmazione/coding, sia a livello nazionale e regionale e sia a livello locale come: Austria, Bulgaria, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Francia, Ungheria, Irlanda, Lituania, Malta, Spagna, Polonia, Portogallo, Slovacchia e Regno Unito.

Il coding entrerà a far parte della formazione di base in Finlandia entro il 2016, mentre la regione delle Fiandre in Belgio attualmente stanno discutendo la questione.

L'insegnamento del coding/programming/computational thinking è già inserito a livello di scuola primaria in Estonia, Francia, Spagna, Slovacchia, Italia e Inghilterra. Mentre nelle Fiandre, Finlandia, Polonia e Portogallo è in fase di attuazione nell'anno corrente.

Il coding è anche una parte obbligatoria del programma per specifici livelli di istruzione, soprattutto nel quadro di corsi di informatica in Bulgaria, Repubblica Ceca, Danimarca, Portogallo, Slovacchia, Spagna, e Regno Unito. In Danimarca, la conoscenza della programmazione di base è una parte obbligatoria del curriculum di fisica, chimica e matematica. La Slovacchia va oltre in quanto ha previsto l'integrazione del coding su tutta la filiera formativa (ogni ordine e grado) come materia obbligatoria.

Dei 20 Paesi esaminati, 11 dichiarano che l'obiettivo esplicito è di attrarre più studenti a scienze informatiche, mentre 8 Paesi dichiarano che hanno anche l'obiettivo di promuovere l'occupabilità nel settore.

Altri Paesi nel mondo appaiono coinvolti in questo rinnovo del curriculum, come: Israele, Nuova Zelanda, Australia, Sud Corea, India (Jones, 2011).

### 3. Definizioni e analisi della letteratura

Le domande che hanno guidato l'analisi delle definizioni e della letteratura sono le seguenti: quali sono i significati attribuiti al pensiero computazionale? Come mai solo ora il pensiero computazionale è diventato così importante tanto che questa disciplina è entrata in quasi tutti i curriculum delle scuole primarie e secondarie di primo grado di molti Paesi a livello globale? Esiste una definizione condivisa di pensiero computazionale? Nei diversi Paesi l'introduzione del CT è stata anticipata da una discussione allargata a livello educativo, pedagogico e formativo? C'è una visione educativa sull'introduzione del pensiero computazionale lungo la filiera formativa?

Quando ci si addentra nella letteratura di ricerca soprattutto degli ultimi dieci anni, ci si accorge subito che la discussione seppure sfaccettata e complessa, è rimasta in generale all'interno dell'ambito del Computer Science e quindi l'ambito accademico è disciplinare. La discussione sugli aspetti educativi e pedagogici appare ancora poco condivisa a livello interdisciplinare. Anche se, come vedremo, ci sono stati dei tentativi di promuovere e condividere la questione, come i due workshop organizzati dal *National Research Council* (NRC) di cui, il primo rivolto a discutere la definizione di pensiero computazionale (NRC, 2011) e il secondo ha avuto l'obiettivo di indagare "*the nature of computational thinking and its cognitive and educational implications*" (National Research Council [NRC], 2011, p. viii).

Comunque, l'interesse sulla visione educativa del pensiero computazione sembra che sia partito da un articolo breve e influente scritto da Jeannette Wing



“Computational Thinking”, apparso nella sezione Punto di vista (*Viewpoint section*) del numero di marzo 2006 del *Communications of the ACM* (*Association for Computing Machinery*) con il seguente pronunciamento: “[The Computational Thinking ] represents a universally applicable attitude and skill set everyone, not just computer scientists, would be eager to learn and use” (p. 33).

Le argomentazioni di Wing hanno catturato l’attenzione della vasta comunità accademica, ma anche quella politica (fatto mai accaduto prima). Sotto la spinta del suo articolo e supportata da una crescente comunità di ricercatori, educatori, il pensiero computazionale è diventato una “questione educativa cruciale”, oltre a un “programma educativo” da mettere tra le priorità dell’agenda politica (negli Stati Uniti il pensiero computazionale è citato nei documenti sui curricula scolastici nel 2012; in Gran Bretagna è entrato nel curriculum nel 2013; in Estonia, nel 2013, etc.).

La Wing (2006) propone la seguente definizione di pensiero computazionale:

- *“Si riferisce a concettualizzare e non a programmare.* Informatica non significa programmazione dei computer. Pensare come un informatico significa molto più che esser capaci a programmare con il computer e richiede soprattutto **saper pensare a livelli multipli di astrazione.**
- *Si riferisce a competenze fondamentali, non capacità meccaniche* di basso livello. Una abilità fondamentale è qualcosa di cui ciascuno deve disporre per operare nella società moderna.
- *È un modo di pensare degli uomini, non dei computer.* Si riferisce cioè a una modalità in cui gli uomini possono **risolvere i problemi**, non è un tentativo di fare in modo che gli uomini pensino come i computer; i computer sono intelligenti e noiosi mentre gli uomini hanno intelligenza e fantasia.
- **Punta più sulle idee** che sugli specifici artefatti. Non sono gli artefatti che produciamo che possono esser presenti ovunque e influenzare le nostre vite. Sono invece i concetti computazionali che utilizziamo per **risolvere i problemi**, per gestire le nostre vite quotidiane e per comunicare e interagire con gli altri.
- *È per tutti ed è applicabile ovunque.* Il pensiero computazionale diventerà una realtà quando sarà così integrato con l’attività umana da cessare di essere una filosofia esplicita” (Wing, 2006).

Appare emergere con chiarezza l’importanza del pensiero computazionale, come una nuova literacy non solo di natura “tecnica”, ma una literacy di “pensiero trasversale e critico” che punta a sviluppare capacità di ragionamento, astrazione, risoluzione dei problemi, rappresentazione e generalizzazione. L’idea comunque non è nuova come sottolineato da diversi esperti (Olimpo, 2015). Nel 1960, Alan Perlis ha sostenuto la necessità per gli studenti universitari di tutte le discipline dovessero imparare a programmare e conoscere la “teoria della computazione” (Guzdial, 2008). Tuttavia, nel contesto della formazione primaria, la prima volta che l’informatica ha guadagnato attenzione “popolare” è stato grazie a tutto il lavoro del MIT e soprattutto di Seymour Papert nel 1980. Papert è il pioniere dell’idea che anche nei bambini in fase di sviluppo possono imparare il pensiero computazionale attraverso la programmazione LOGO (Papert, 1980 1991).

Al di là del fatto che l’idea sia nuova o meno, questa recente attenzione sul tema assume una prospettiva nuova nel 21° secolo rispetto al passato, e l’articolo di Wing del 2006 costituisce un punto di partenza.



#### 4. Quali implicazioni cognitive e educative del pensiero computazionale?

Secondo Grover e Pea, nel loro articolo *Computational Thinking in K-12: A Review of the State of the Field* (2013), ritengono che ci sia stata una convergenza positiva di intenti sia in ambito accademico, sia a livello politico che sono stati il trampolino di lancio per l'inserimento del pensiero computazionale nel curriculum scolastico. Il processo è stato talmente rapido che tutt'ora questa introduzione del pensiero computazionale o del *coding* (vedi sessione 2), seppure necessaria e importante nella società ad economia digitale, è afflitta da due problemi cruciali: il primo, non esiste ancora definizione condivisa di CT tra gli esperti del settore; secondo, non è ancora definita quale sia la visione educativa del pensiero computazionale.

Wing è stata capace di catalizzare l'attenzione sul pensiero computazionale ed è servita (come accennato nel paragrafo 3) come punto di partenza per due workshops del *National Academy of Sciences*: il primo si è concentrato sulla definizione del pensiero computazionale e il secondo ha avuto l'obiettivo di esplorare "la natura del pensiero computazionale e le sue implicazioni cognitive ed educative" (National Research Council [NRC], 2011, p. viii). In particolare il secondo workshop sembra essere più interessante per entrare in merito a come viene discussa la relazione tra pensiero computazionale ed educazione, non tanto perché i partecipanti siano arrivati a delle soluzioni su questo preciso obiettivo (motivo stesso del workshop), anzi il contrario (gli stessi esperti che hanno partecipato ne hanno lamentato le mancate ricadute). Ma seguire la discussione del workshop consente di entrare in merito agli stessi approcci degli autorevoli esponenti che hanno partecipato e come questi affrontano le questioni educative. Dalle discussioni emergono interessanti elementi da cui partire che potrebbero essere condivisi anche qui in Italia, in una discussione allargata con un approccio interdisciplinare.

#### 5. Quale visione educativa del pensiero computazionale?

A questa domanda appare ancora prematuro rispondere, tanto più nel workshop del 2011 (NRC, 2011). Dal workshop, emerge che molti esperti sostengono che la comunità scientifica non sia stata ancora in grado di definire esattamente che cosa si intenda con pensiero computazionale e tale passo è fondamentale, in quanto consentirebbe di orientarsi su quali programmi di ricerca educativi investire le energie. In generale, molti contributi in questo workshop appaiono molto interessanti, ma quasi sempre orientati alla disciplina in sé piuttosto che sugli aspetti cognitivi, educativi e di apprendimento, pur presentando molte ricerche educative nel settore e esperimenti formativi di successo.

Tra i diversi contributi, l'intervento della Kolodner (le sue ricerche si concentrano nell'area delle scienze cognitive e delle tecnologie educative) appare tra coloro che abbiano affrontato in modo diretto la questione (senza posizionarsi tra coloro che definiscono o coloro che presentano esperienze/sperimentazioni educative), puntando il dito sulla criticità del simposio, ovvero sulla faticosa convergenza tra definizioni e aspetti educativi e cercando arrivare a una proposta.

Secondo la Kolodner, partire da più definizioni è un buon inizio per la discussione, ma non è abbastanza per poter decidere quale tipo di approccio/strategie cognitive, quale visione educativa e come affrontare i processi di apprendimento/insegnamento del pensiero computazionale con bambini in fase di sviluppo. Kolodner afferma che ritiene il pensiero computazionale "un set di competenze trasversali tra i domini disciplinari" (NRC, 2011, p. 54). Siamo chiaramente agli esordi ma questa sarebbe una buona occasione per ripensare alla *literacy* di base.

Il merito del contributo della Kolodner è di aver tentato di portare a sintesi le definizioni emergenti nel simposio e farle convergere sulle questioni dell'apprendimento/insegnamento e dell'educazione, rispetto agli altri interventi in generale molto orientati e preoccupati ai contenuti in sé del pensiero computazionale. A suo avviso si possono sintetizzare le diverse definizioni in due posizioni, che sono utili anche per noi per un ragionamento successivo.

1. Nel gruppo della prima definizione ci sono esperti come Tinker e Edelson (citati dalla stessa Kolodner), secondo i quali il pensiero computazionale consiste nel decomporre i problemi in parti più piccole che sono risolvibili da dispositivi computazionali: “[...] *computational thinking as fundamentally about breaking problems into smaller and smaller problems that are solvable by rather simplistic computational devices*” (p. 53). Secondo la Kolodner, questa definizione è condivisibile ma limita il pensiero computazionale all'ambito della disciplina in sé. In effetti, questo passaggio della Kolodner mira anche qualcosa di più evidentemente, in particolare agli aspetti di trasversalità e ad interpretare allo stesso modo l'apprendimento del problem solving non collegato necessariamente a un ambito disciplinare. (Un problema esiste quanto lo stato corrente delle cose non è quello desiderato, ovvero lo stato obiettivo. La risoluzione di un problema consiste nella trasformazione dello stato corrente nello stato obiettivo attraverso metodi soddisfacenti. Ma l'aspetto ancora più importante: la nostra capacità di risolvere un problema è influenzata dalla nostra rappresentazione del problema stesso. Le teorie dell'apprendimento spiegano che ogni nostra azione corretta o non corretta nei confronti di un problema parte sempre dalla rappresentazione che abbiamo del problema stesso).
2. L'altro approccio al pensiero computazionale che rappresenta un passo in avanti rispetto alla posizione precedente è quello proposto da Mitch Resnick. Secondo Resnick, il pensiero computazionale non è solo limitato alla soluzione dei problemi in ambito scientifico, ma significa esprimere se stessi utilizzando il calcolo in modo fluente in tutti gli ambiti di studio, lavoro e in ultimo della vita. Per Resnick, il pensiero computazionale è permettere a tutti (e non solo quelli che sono buoni risolutori di problemi), di esprimersi attraverso una varietà di mezzi di comunicazione. In questa prospettiva pedagogicamente inclusiva dei diversi talenti, motivazioni e interessi degli studenti (non si può immaginare una scuola primaria dove si formano solo dei futuri scienziati del Computer Science), il pensiero computazionale significa essere in grado di creare, costruire, inventare presentazioni e rappresentazioni con e attraverso il calcolo (ma non esclusivamente). Ciò richiede fluidità con i media computazionali. L'approccio di Resnick è quello che ha una tensione verso gli aspetti educativi, pedagogici, formativi in modo esplicito, oltre a presentare un approccio inclusivo, nel senso che tiene conto delle diversità cognitive, emotive e relazionali in una classe. La definizione di Resnick appare essere diversa rispetto alla posizione precedente, non solo per la definizione in sé, ma anche per il background delle esperienze e sperimentazioni educative da cui deriva, avendo una lunga storia partita dalle sperimentazioni educative di Papert (Resnick è stato infatti allievo di Papert). L'approccio educativo all'apprendimento del bambino è di matrice costruttivista. Infatti, anche la soluzione educativa e didattica di Resnick (una delle poche, forse l'unica, presenti nel report che in qualche modo apporta il suo contributo alla questione educativa del workshop e che tiene conto dello sviluppo cognitivo del bambino) è basata sull'apprendimento situato ed *embedded*. L'approccio educativo di Resnick appare sì più largo, ma comprende anche l'approccio precedente (ovvero la definizione di CT) senza escludere che il pensiero computazionale consista nella soluzione di problemi (a diversi livelli di complessità) e per contribuire a rompere problemi a pezzi e comporre i pezzi in modo nuovo.

La Kolodner ritiene che sia necessario arrivare a una sintesi delle due posizioni ma nel suo tentativo si sente che rimane a metà del guado:

*Computational thinking is a kind of reasoning in which one breaks problems/goals/challenges into smaller pieces that are doable by a stupid computational device. This, in general, means thinking in terms of functions that need to be carried out to achieve a goal or solve a problem (not functions in the mathematical sense, but rather in terms of how things work) and pulling apart those problems/goals/challenges into smaller pieces that are functionally separate from each other and where the functions that are pulled out tend to repeat over many different situations. Computational thinkers tend to break problems into functional pieces that have meaning beyond the particular situation in which they are being used. These functional pieces can then be called on repeatedly in solving the problem or combined in new ways to solve new problems and achieve new goals and challenges.*

Il tentativo di ridurre la tensione tra le due posizioni da parte della Kolodner ha il merito di continuare lo sforzo di affrontare la questione, anche se sembra concentrarsi soprattutto sulla prima posizione, aggiungendo altre abilità cognitive al computational thinking, ma l'aspetto educativo appare rarefarsi nella ridefinizione.

Risulta un po' difficile mettere in relazione le due posizioni senza trovare ostacoli (ma la sfida è affascinante) in quanto queste appaiono definire il pensiero computazionale, partendo a monte da presupposti diversi. La prima posizione appare esprimere una definizione di contenuto che in qualche modo potrebbe essere utile come punto di partenza, ma senza arrivare al dunque sugli aspetti educativi; e soprattutto, non parte da un riferimento pedagogico/educativo o da una teoria dell'apprendimento (proprio non c'è). Il gap pedagogico educativo della prima posizione è evidente rispetto alla seconda posizione (quella presentata da Resnick) che invece nella sua definizione (che è sempre epistemologica) ma deriva e parte da una solida tradizione di ricerca educativa e di apprendimento (costruzionismo, definito da Papert, partendo dagli studi di J. Piaget sul costruttivismo). Un evidente vantaggio rispetto agli altri per l'obiettivo posto dalla comunità scientifica del simposio tesa a trovare non solo una definizione, ma una visione educativa. Tuttavia la posizione di Resnick appare dominante in quanto non può confrontarsi con un'altra. Infatti, come sottolineano Grover e Pea (2013):

*Barring some recent studies, such as Fadjo, Lu, and Black (2009) and Berland and Lee (2011), few others have taken into account contemporary research in the learning sciences in socio-cultural and situated learning, distributed and embodied cognition, as well as activity, interaction and discourse analyses.*

## 6. Conclusioni aperte

Bruner afferma:

*Finally, a theory of instruction seeks to take account of the fact that a curriculum reflects not only the nature of knowledge itself but also the nature of the knower and the knowledge-getting process. A curriculum is the enterprise par excellence where the line between subject matter and the method grows necessarily indistinct. A body of knowledge, enshrined in a university faculty and embodied in a series of authoritative volumes, is the result of much prior intellectual activity. To instruct someone in these disciplines is not a matter of getting him to commit results to mind. Rather, it is to teach him to participate in the process that makes possible the establish-*

*ment of knowledge. We teach a subject not to produce little living libraries on the subject but, rather, to get a student to think mathematically for himself, to consider matters as historian does, to embody the process of knowledge-getting. Knowing is a process, not a product (Bruner, 1970, p. 72).*

Questo pensiero di Bruner pubblicato quasi cinquanta anni fa, appare ancora valido e non ha perso assolutamente la sua incisività, da quanto sembra emergere dallo stesso simposio.

Sul piano della ricerca educativa si apre un terreno davvero interessante. L'introduzione del pensiero computazionale, come area trasversale di *literacy* e di competenze, richiede necessariamente uno sviluppo e un confronto interdisciplinare di ricerca. Un progetto di visione educativa comune e condivisa gioverebbe a rilanciare un confronto proficuo e di collaborazione, dove l'accento non sia solo nella definizione del contenuto (chiaramente necessario) se non relazione alla conoscenza come processo, tenendo conto di tutte le dimensioni educative: cognitivo, sociale ed emotivo e contestuale degli studenti in fase di sviluppo.

Anche in Europa e in Italia, permangono le problematiche che sono state (parzialmente) presentate in questo lavoro (Banzato & Tosato, 2016; Banzato e Tosato, 2017), come ad esempio: quale visione educativa adottare per introdurre il pensiero computazionale nella scuola? Quali modelli educativi e pedagogici per l'insegnamento e apprendimento del *coding/programming/computational thinking*? Modelli che si basano su quali strategie di insegnamento e apprendimento? Quale tipo di formazione iniziale per gli insegnanti della primaria e secondaria di primo grado? Quale tipo di formazione è prevista per gli insegnanti in servizio sul pensiero computazionale e sul coding o su entrambe? La formazione del pensiero computazionale è prevista solo per gli insegnanti di materie scientifiche o anche umanistiche? Altro problema, quale tipo di aggiornamento? Come insegnare il pensiero computazionale e il coding per gli studenti in fase di sviluppo cognitivo? Quale progettazione del curriculum del pensiero computazionale e/o coding lungo tutta la filiera formativa? Rimangono altre questioni in sospeso come: che cosa fare e come includere i BES (ovvero i soggetti disabili, o con disturbi di apprendimento o con disagi)? Di converso, anche agli studenti più dotati dovrebbero essere sostenuti a perseguire una carriera nel campo della scienza computazionale. Al momento, molti concorsi in ambito scolastico (esempio sul coding, robotica, etc.) sono offerti in diversi Paesi europei come un modo per premiare gli studenti che eccellono con grande talento in questo settore, ma una particolare attenzione dovrebbe essere rivolta anche agli studenti con un interesse generale e dovrebbero essere altrettanto sostenuti con pari opportunità di espressione e creatività. Il gap gender è una questione di cruciale importanza e comprendere quali siano le azioni che incentivano il coinvolgimento delle ragazze allo studio di questa nuova literacy. Con l'introduzione di questa materia nel curriculum, sarebbe interessante indagare e monitorare quali siano i diversi fattori che incidono su questa introduzione del pensiero computazionale/coding, attraverso studi longitudinali a medio e lungo periodo per valutarne le ricadute. Qui solo per citare alcuni problemi, senza la pretesa di essere esaustivi. Visti i tempi di attuazione entro i prossimi tre anni, non si può ignorare che le singole scuole in Italia si stanno già muovendo da sole<sup>1</sup> ad attivare esperienze, attività e la-

1 In rete si possono trovare diversi corsi gratuiti di *coding*, come quelli offerti da istituzioni accademiche (esempio, Coursera [<https://www.coursera.org/>], Open University), o alla Comunità Europea (European Coding Initiative [[www.allyouneediscode.eu/](http://www.allyouneediscode.eu/)]) o da organizzazioni e associazioni indipendenti (esempio CODE [<https://code.org/>], Code Club [[www.codeclub.org.uk/](http://www.codeclub.org.uk/)]), CAS - Computing at School [[www.computingatschool.org.uk](http://www.computingatschool.org.uk)] e commerciali (es. da Google o CodeAcademy).

boratori in questo settore, basandosi sull'aiuto o di docenti interni o di formatori esterni che hanno competenze in coding, programmazione e robotica educativa. "Dietro ogni problema c'è un'opportunità" (Galileo Galilei).


Nota: Il presente lavoro è una parte della presentazione dell'intervento tenutosi alla SIREF Summer School, *I futuri della scuola e la ricerca pedagogica*, Catania, 5 7-8-9 Settembre 2015. La selezione bibliografia (normative, articoli scientifici, volumi) fa riferimento fino alla data della medesima conferenza.

## Riferimenti bibliografici

- Banzato, M., & Tosato, P. (2017). An Exploratory Study of the Impact of Self-Efficacy and Learning Engagement in Coding Learning Activities in Italian Middle School. *AACE - International Journal on E-Learning (IJEL)* 17 (1) (In corso di pubblicazione).
- Banzato, M., & Tosato P. (2016). Self-efficacy degli insegnanti in attività di coding: uno studio di caso nella primaria e secondaria di primo grado. P., Limone & D., Parmigiani (eds.), *Atti del convegno Sirem 2016. L'educazione digitale*. (In corso di pubblicazione).
- Brennan, K., & Resnick, M. (2012, April). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada*.
- Bruner, J. S. (1970). Some theorems on instruction in reading. *Educational Psychology*. London: Methuen.
- Chiocciariello, A. (2013). Il pensiero computazionale. In V. Midoro e D. Persico (a cura di), *La pedagogia nell'era digitale*. Pescara: Menabò.
- Cuny, J., Snyder, L., & Wing, J.M. (2010). *Demystifying computational thinking for noncomputer scientists*. Unpublished manuscript in progress, referenced in <http://www.cs.cmu.edu/~CompThink/resources/TheLinkWing.pdf>
- EU (2010). *Digital Agenda for Europe: Communication from the Commission* (26/08/2010). Eur-Lex, Available: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010DC0245R\(01\):EN:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010DC0245R(01):EN:NOT)
- European Commission (2015, July 20). *Digital Agenda for Europe, Coding - the 21st century skill* [online]. Available: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/coding-21st-century-skill>
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational Thinking in K-12 A Review of the State of the Field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.
- Guzdial, M., Ericson, B. J., McKlin, T., & Engelman, S. (2012, September). A statewide survey on computing education pathways and influences: factors in broadening participation in computing. In *Proceedings of the ninth annual international conference on International computing education research* (pp. 143-150). ACM.
- Jacobsen, H. (2015). Coding classes trending across EU schools. In EU code week 2015. Available: <http://www.euractiv.com/sections/eu-code-week-2015/coding-classes-trending-across-eu-schools-318374>
- Jones, S. P. (2011). Computing at School. International comparisons. Retrieved May, 7, 2013.
- MIUR (2014, July 25). La Buona Scuola. Facciamo crescere il Paese [online]. Available: <https://labuonascuola.gov.it/documenti/La%20Buona%20Scuola.pdf?v=d0f805a>
- MIUR (2015). *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Gazzetta Ufficiale (LEGGE 13 luglio 2015, n. 107).
- National Research Council (US). Committee on Information Technology Literacy. (1999). *Being fluent with information technology*. National Academies Press.
- National Research Council. (2010). *Committee for the Workshops on Computational Thinking: Report of a workshop on the scope and nature of computational thinking*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council. (2011). *Committee for the Workshops on Computational Thinking: Report of a workshop of pedagogical aspects of computational thinking*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academies Press.
- Olimpo, G. (2015). Pensiero computazionale = buona programmazione e non solo. In V. Midoro (a cura di), *La scuola ai tempi del digitale*. Milano: Franco Angeli.

- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc..Chicago.
- Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. *Constructionism*,36, 1-11.
- Pólya, G. (1957). *How to Solve It*. Garden City, NY: Doubleday: 253.
- Resnick M. (2012). *Let's teach kids to code*. [TED Talks]. Video: [https://www.ted.com/talks/mitch\\_resnick\\_let\\_s\\_teach\\_kids\\_to\\_code?language=en](https://www.ted.com/talks/mitch_resnick_let_s_teach_kids_to_code?language=en)
- Schoolnet, E. (2014). *Computing our future. computer programming and coding priorities, school curricula and initiatives across europe*. Technical report European Schoolnet.
- Werner, L., Denner, J., & Campe, S. (2006). IT fluency from a project-based program for middle school students. *Journal of Computer Science Education Online*, 2, 205-206.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*,49(3), 33-35.
- Wing, J. M. (2011, March). Computational thinking. In *VL/HCC* (p. 3).





# Adult Education in a global society: An historical point of view

## Educazione degli Adulti in una società globale. Una concettualizzazione da un punto di vista storico

---

Dilina Beshiri

University "A. Moisiu" Durres  
dilina\_b@hotmail.com

Edi Puka

European University of Tirana  
edi.puka@uet.edu.al

### ABSTRACT

In the light of this preliminary reflection, we can therefore assert that even today, at the beginning of the Third Millennium and in the full-time of information technology and complete realization of the global village, in short, in the area of diffused knowledge, the Adult Education, both as a scientific discipline and as institutionalized activity, retains the essential and original double meaning, on the one hand, of reflection/intervention to help the adult literacy to recover a deficit of alphabetization caused by the increasing technological complexity and knowledge of the contemporary world, and on the other hand, to care for the needs of self-education, cultural and spiritual growth of each person in the whole course of his life.

Just at the time when Adult Education is becoming more and more the character of an utilitarian, instrumental intervention required by the exigencies of technological upgrading of production world and signs of serious employment crisis in all sectors, it must also preserve the other function, that of activity meeting the most intimate needs, of more intense spirituality and freedom of the individual.

Alla luce di questa riflessione preliminare, possiamo quindi affermare che ancora oggi, all'inizio del Terzo Millennio e nel tempo pieno della tecnologia informatica e nella compiuta realizzazione del villaggio globale, insomma nell'area della conoscenza diffusa, l'Educazione degli Adulti, sia come disciplina scientifica, sia come attività istituzionalizzata, conserva il duplice significato essenziale ed originario, da una parte, di riflessione/intervento per aiutare l'adulto a recuperare un deficit di alfabetizzazione causato dalla crescente complessità tecnologica e conoscitiva del mondo contemporaneo, e, dall'altra, di sollecitudine per le esigenze di auto-educazione, di crescita culturale e spirituale di ogni uomo in tutto il corso della sua vita. Proprio nel momento in cui l'Educazione degli Adulti assume sempre più il carattere di un intervento di tipo utilitaristico, strumentale, richiesto dalle esigenze di aggiornamento tecnologico del mondo della produzione e dai gravi segni di crisi occupazionali in tutti i settori, essa deve conservare anche l'altra funzione, quella di attività rispondente ai bisogni più intimi, di più intensa libertà e spiritualità della persona.

### KEYWORDS

Education, Globalization, Society, Adults, Technology.  
Educazione, Globalizzazione, Società, Adulto, Tecnologia.

## 1. Introduction

Globalization is one of the most popular arguments of contemporary non-fiction. It is dealt with everywhere, from newspapers to television, from specialized texts to informative work. The formulations range among sociologicistic and ideologicistic ones, and thus, this cultural, social and political phenomenon ends up splitting in a Manichean and dogmatic way those approaching it. Some consecrate its manifestations, convinced that the economic model supporting it is the best possible, resulting in the exaltation of a conservative mindset of free market and, in short, of a substantial neo-colonialism. (Genovesi, Bellatalla & Marescoti, 2005)

In this sense, globalization and education are touching almost until merging in the constant pursuit of the relationship between all individuals, without exception, and of all things, in a perspective that seeks to achieve personal and social welfare, never aiming to exclusion, but always to inclusion and recognition of equal opportunities for everyone. In this line, education and globalization seem to restore a circular relationship strained to following of the same goal: the creation of a global, systemic and interactive world, on a human scale, where to each individual is recognized the own diversity, a real pivot of education itself and a secure basis for the refinement of conceptual strategies in the global world we have to face every day. The instituting of such a relation is made possible by belonging to a school, pedagogically founded, becoming formation place of the individual-citizen of the world, that thanks to formalization of knowledge to which the school always tends, manages to own and transfer at any time and place the conceptual mechanism of "as if" in order to design different and better worlds.

The public-economic transformations, above all, cause a true *displacement*, expressed in eschatological, apocalyptic attitudes (Della Mora, 1995).

As asserted by Francesca Rigotti, the globalization phenomenon, read in terms of history philosophy, or rather equipped with an origin in the past and a projection into the future, seams collocated at the end of the history. (Rigotti, 2000)

Globalization, therefore, induces liberating and progressive enthusiasms and, at the same time, fears of various kinds: political fears that assume birth of world totalitarian states, decrease of local expertise, subordination of national interests, abnormal growth of a political-economic-military power, abstracted from the world, ending up in exploiting and influencing individual behaviour; moral and psychological fears, loss of local identity in the name of a universal condition seen as not always desirable; cultural fears, of dismay in front of the loss of traditional cultures in the name of the global "*civilisation de pacotille*". (Ricoeur, 1964)

It takes only these brief opening remarks to motivate the commitment and the subject of this work: the effects of globalization are of cultural and moral character, manifested in the consciousness of every man and therefore can be *cured*, if not exclusively, primarily through the education.

It is no coincidence that in this decade we have been witnesses of a renewed commitment to reform in the field of training systems not only in the countries complaining backwardness or lack of reform, but in all countries, looking for the most advanced levels of quality and more effective answers to the educational needs of society.

At the same time, globalization has caused, or at least has meant and continues to mean the disappearance of labour (Mothè, 1997) as an expression of a crisis that seems irreversible, and that has created a new model of work to be qualified as *flexible*, as *temporary*: this emergency also requires a new kind of educa-



tional intervention, because the education system does not have to set out to prepare for a job that will last for a lifetime, but it has to promote the acquisition of such skills and abilities that enable each individual to address the systematic and permanent changes in the workforce.

Thus, the era of globalization, that is, our time, requires a rethinking of education in its two dimensions: education as training of spirit and education as training for work.

But most importantly, it is necessary to rethink all the organizational and institutional models, in which education has traditionally been pursued: for life, no more in specific agencies and institutions only, but in the whole society; in a word, it is necessary to move a view, already theorized in the early '90s (Frabboni & Genovesi, 1990) of an integrated and into perspective oriented *training system*, clearly elaborated in the 70s (Legrand, 1997) of permanent and educating society.

What are the educational goals of “social” culture? Basically two: the use – understanding – legitimization of the old and new “alphabets” (personal, impersonal, of mass) and participation – production of new cultural “values”. (Frabboni & Genovesi, 1990)

So did the educator, in 1989-90. We must emphasize it, because this intervention, among the many that could be certainly indicated, documents in an exemplary way the delay of politics compared to the analysis/proposals of pedagogical science: only because of the dramatic urgency and pressure of *social question*, we will have, in 1998, the “Social Pact for development and employment”, with which the government undertook to develop, by 2000-2002, a multi-year plan (*Master plan*) of activities, of time and resources necessary to achieve the objectives of reform and modernization of education, training and research, in a logic of development and integrated governance of the system. Before this document there had been a whole series of formal interventions and officials of international organizations (OSCE, Council of Europe), that had attracted the attention of national governments on the influence that education policies were intended to exercise more and more incisively on policies for the development of economy and employment.

However, pedagogy cannot refer only to the acquisitions already made, nor feel satisfied of theoretical elaborations responsive to social needs – training of past decades or years, but it needs to continue providing its contribution not only in terms of theoretical research, but we would say especially in terms of researching the methods and operational solutions through which the *ongoing education*, from the *utopia* of educator or political and social operator, would become an educational programmatic and intentional prospective, able to transform the *city* and, even before that, the *educational institutions* and the social and cultural *agencies* equipped with the educational potential, to make of them a *permanent educational environment*.

## 2. Historical evolution of Adult Education

In the UNESCO General Conference, held in Nairobi in 1976, was adopted the following definition of adult education: “The whole of the educational processes (whatever the content, level and method, whether formal or non-formal; prolonging or replacing initial education dispensed in school institutions or in the form of professional training) through which people considered adults by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, improve their technical or professional qualifications and develop their attitudes or behaviour, from the double perspective of an integral development of man and

of a participation in a socio-economic and cultural well-balanced and independent." This definition sums up, it seems to us, the essential contents of Adult Education, in the sense that we have described above, and also the historical evolution that has characterized this activity. (Russo, 2001)

It seems essential, in the economy of this work of ours, to dedicate a space large enough to the historical reconstruction of some moments of Adult Education that still today are more significant, certainly not to respond to simple needs of historical erudition, but for a substantial reason: because we are convinced that, in a discussion about the type of functions and tasks to be assigned, today, to Adult Education, it is of the very historical reflection that there can be a more authoritative indication, up to found and justify based on *really scientific reasons* a model of educational activity in adulthood that not only responds to abstract sociological or psychological theories, but is also rooted in a reading of the concrete needs of contemporary man.

Generally, the origin of Adult Education, as institutionalized activity through specific structures, with specific programs and appropriate teaching techniques, dates back to the movement created in Denmark by N. Grundtvig and C.Kold; this movement, in the mid-nineteenth century, promoted the creation of the first *folk high schools (Folkehojskole)*; it should be stressed that Grundtvig fought for the peasants, who were leaving the school after having completed their compulsory schooling, in order to have kept alive Danish popular culture and strengthened, through culture, the national feeling. (Lorenzetto, 1976)

Thus, the inspiration for this model of educational institutions for adults was of a political and cultural character, responded to the need for educational continuity and for cultural updating and not so much to a recovery of non-literacy, as would happen instead in other social and historical realities.

The history of Adult Education is thus also the history of the battles fought by adults in society, in which they, as students and as teachers, were more and more incisively to assume a leading role and political significance.

"In Sweden with the People's University of Brunswick, and then in England with the founding in 1903 of WEA (*Workers Education Association*), the Adult Education, that was born and had grown especially in rural environment, is connected with the labour movement, with the unions, with the universities. "As long as we conceive education as destined to the development and utility of the individual, rather than as something he should keep and use, as trustee, for the greater benefit of the society, we encourage the individual to isolate himself from his social duties", wrote the founder of WEA, Albert Mansbridge. (Russo, 2001)

In front of the ethical-social rigor of WEA, independent of political parties and of trade unions themselves, in advancing through the discourse of adult education, the formation of a workers' consciousness is matched by the sensitivity to cultural themes that characterized the popular German universities, in particularly those of Leipzig and Weimar.

"Parallel to this movement, even of more ancient origins that date back to the French Revolution, was gradually developed and consolidated the whole movement of popular culture in France. Already in texts such as the report presented by Codorcet on *l'Organisation Générale de l'Instruction Publique* in the Legislative Assembly in April 20 and 21, 1792, we read the following statement: "Education should be universal and that is to be extended to all citizens. It must embrace, in its different levels, the entire system of human knowledge and ensure men in all ages of life the ease to keep their knowledge and acquire new ones."

In 1866, in France was constituted the *Ligue de l'enseignement* and in 1892 the *Ligue pour les droits de l'homme*. Also in this year was opened the first *Popular Universities*, having a considerable development in all these countries until the

First World War. In the years between the First and Second World War, associations of Adult Education in some countries began to denounce the elements of crisis and stagnation, with respect to the momentum of the first two decades of the century; in others, as in Italy and Germany, they were suppressed by anti-democratic regimes.

### 3. From Adult Education to lifelong learning

The concept of *lifelong education*, as evolution, transformation and enrichment of simple Adult Education (often seen as pure instrumental literacy), appears after the Second World War and it is stated fully in the 60s.

As observed by Mario Mencarelli, the perspective of continuing education has emerged, rather than through theoretical reflection of educationists, in the concrete action of educators among adults, who realized, working in the spiritual and cultural ruins scattered by the war, that the illiterate adult does not need only the tools used to read and write, but he especially needs to recover the reasons of his own identity and freedom, to have a full awareness of his dignity as a human being. This was an intuition of great importance, because it not only helped to radically change the methods for literacy skills, but above all, it gave birth to a new confidence, a renewed hope in education, a real new philosophy of education: that of continuous emancipation of man in the perspective of authenticity. (Mencarelli, 1973)

The discovery of this new dimension of education, that is, of its educational potential in the field of political rights of man and for the recovery of his self-propulsive abilities, determined the interest of major international organizations, first of all the UN, that through UNESCO awarded to the continuing education the strategic function of pursuing the actual triumph of *democratic virtues* in the whole world, spreading the ethics of human rights, promoting the economic development of underdeveloped countries and groups that were living, even in rich countries, in conditions of marginality.

It contributed much to the clarification of the concept of lifelong education, the succession of conferences organized by UNESCO, from that of 1949 in Elsinore, Denmark, to that of 1960 in Montreal, Canada; of great importance was the "World Congress of Ministers of education for the elimination of illiteracy", which was held in 1965 in Tehran, Iran, attended by representatives of the UN and its organizations (including UNESCO). (Hely, 1966)

The concept, rather than the expression, was born in Montreal; it was during the conference that in Elsinore an idea had just flashed: education is a process that lasts a lifetime. It should be noted though, as already well-known, that the philosophy expressed by this statement was considered labile, equivalent to a real "compromise philosophy" ignoring the trends operating in the past and recent history.

It remains the historical importance of the Conference of Montreal, full of reunions forming a set of unprecedented international meetings on the subject, offering an opportunity for a deeper and complete study of the special problems implying adult educators. They allowed taking advantage of the experience, and technical specialists came to Montreal from all over the world. The idea of lifelong education was able to establish itself becoming a fundamental pedagogical principle in all countries of the world: for school education, as well as for education outside school.

We should also mention the action of the *Conseil de l'Europe*, which has been attracting the attention of member states on the problem; it intended to gather information on the experiences born spontaneously; it wished to con-

tribute, with the help of experts, to the conceptual clarification and the analytical detection of the true proportions of the concept of lifelong education; and it intended finally to rally around the implementation of some “projects” (we can remember the project *Animation* under the leading of J. Simpson and the *Permanent Education* project designed and created by Bertrand Schwartz in collaboration with experts from all over Europe). As international conferences have marked the work of UNESCO, a number of *Symposia* have marked over years highlights of the initiative of the Council of Europe. From these *Symposia*, which are served to the knowledge and dissemination of avant-garde experience, has emerged, as it did during the conference of UNESCO, the political relevance of permanent education, that postulating the most extensive and continued promotion of human potential, is identified with democracy or – more properly, with the *vis democratica*. That certainly cannot be denied, but we cannot assert that it has allowed a semantization of the concept of lifelong education in such a univocal way. (Lengrand, 1973)

It is difficult to determine how, in this process of clarification, there has been an influence – just for the remembered political dimension of lifelong education – of the ideological inspiration. It is certain, however, that more than once, if not recurrently, it happened that “lifelong education cannot be neutral”, making positioning more than legitimate, as it denies to the root the belief that the educational work should be indifferent to the values or in front of the great needs moving people and social groups. But it is not enough just to state that “lifelong education must not be neutral”. It is necessary to declare which side it will take: the side of the man, the side of the society, the side of the work that mutates its production criteria demanding an ever new preparation, or the side of technological development?

The questions do not constitute a complete list: their formulation should be to keep alive the issue and perhaps to invite to a more complex and not reductive explanation of the concept of lifelong education.

A second significant response is offered by Paul Legrand, among other frequent contributors to UNESCO: this response pays attention to the need to weld the two periods in which the individual has long been divided in views on life: the period of evolutionary age for education and that of adult age, to allocate to the responsibilities (work, family, social roles, etc.). There is in this thesis the facing of a widespread and therefore eclectic philosophy in our time: the philosophy of believing in productivity of *continuum* of experience, from which one builds the wealth of knowledge, skills, values, rules in front of life. Beyond eclecticism, in which the thesis is expressed, it is to admit in evidence that, in this way, the same expression *permanent education* becomes a philosophy, i.e. a way of thinking: the subject needs to be reared since childhood, right from basic schooling, also to avoid the traumatic force expressing the responsibilities of life when they occur.

There is no doubt that the permanent education can only be based on a secular, critical mindset, based on the dynamic activity of the region. But you cannot wait for all this to be achieved by spontaneous germination: the society can't avoid planning carefully what it takes for lifelong education to work the miracle expected by it. At this rationalism, to which are equivalent sharp geometries, is inspired the already mentioned project of *Education Permanente*, which condenses the meaning of visits to avant-garde experiences performed in Europe (in the school and outside the school, with children, youth and adults, people and the community) in order to set up an ideal system, however limited, of permanent education.

It should also be considered the answer to the problem of teaching of *personalism*, which takes the person as a principle of a of lifelong education peda-

gogy, because the person has within himself the principle of his being and his existence, and therefore the reasons legitimizing his rights. The identification of permanent education with the principle of self-education allows us to consider the whole movement for Adult Education as a special moment of the broader movement of contemporary pedagogy, that is, the activism pedagogy.

*Problems and perspectives.* Each segment of discourse has highlighted various challenges, ranging from the availability of facilities to the necessary skills, not to mention the lack of motivation that people and social groups reveal sometimes to the initiatives of permanent education. The most conspicuous problem, after having noted that permanent education is an “emergent culture”, is that of starting that will set in motion all processes that make living a system of permanent education. In this respect, the legislative action, both at central and regional or departmental level, it is important: to open spaces, to provide resources, to elicit motivations.

It is typical to consider even in times of economic recession the legislative intervention carried out in France with the so-called law of 1%, that privileging at a starting point the professional training, establishes that 1% of the annual wage bill is redistributed to companies, professional associations, etc. to increase the professional skills, for a more complete realization of those working. In other countries (such as Netherlands, Norway etc.), is privileged the socio-cultural animation. In Italy, a secure datum is the usability of so-called “150 hours”, a kind of “paid leave”, used primarily for the achievement of a qualification.

The comparative study of situation of individual countries shows that unfortunately achievements on this plan are rather modest. In reality, there is perhaps still to acquire a precise conviction on this plan: educators, precisely at the level of permanent education, are writers and journalists, film and television directors, politicians and legislators, political parties and professional associations. Simply put: you can give credit to school education as well as education outside school, but all can draw life from an *educating society*, i.e. a society that intends to give humanity to man, more than it intends to take it away from him through alienation, discrimination, exploitation or even through omissions alone.

#### 4. A school and culture policy for lifelong education

The prospect of lifelong education would be destined to remain little more than a utopia, if every time it is discussed, are not indicated also ways, forms, concrete means by which it can be realized. The commemoration of reasons, of instances, the economic circumstances of an economic nature, which in different historical moments in the past or in the present have led to maturation the design of permanent education, is the most useful way to elaborate achievable proposals “that meets the deepest needs of the person”. (Puka, 2012)

First of all, we must begin with what we have: the school in the first place, followed by other traditional educational agencies (family, associations, church, etc.); then the social and administrative institutions (local authorities, local health authorities, the media etc.).

Therefore, a serious and pragmatic approach of a policy aiming to build a model of permanent education must start from the critical analysis of these agencies and institutions that already exist, assessing their consistency and compliance with respect to the project and need for a lifelong educational process, rethinking and updating them as necessary, to imagine and create new ones; most importantly, to create a coordination and planning of training activities that the society, in its complex, is able to express.

In fact, that’s exactly what happened, at times with full awareness, and some-



times because of the urgency of contingent phenomena, in almost all countries.

The process of critical reassessment of educational institutions has developed since the '70s, in most industrialized countries, as recalled already in 1988 by Franco Frabboni: "Authoritative European and overseas countries – with those possessing models of high economic and social development in first line – have questioned without complexes the *state of health* of their *training systems* (in and outside school)." (Frabboni, 1988)

The result of diagnosis carried out in those years in the seven most industrialized countries of the world maintain a *therapeutic* utility still present today; as it seems due to bring again Frabboni's text containing, with the effectiveness of words and images usual to it, diagnostic and therapeutic elements altogether: "The report is in unison and lapidary on *one point*. This one. The negative *look*, the most obvious pathology exhibited by the education system is that of *disintegration*: that is materialized in the "incompleteness/discontinuity" within the school system and in the "shredding/separation" within the extra-school system "the human life coincides with a pedagogical plan", (Puka, 2008)

Within this dilapidated scenario of *disintegration* are to be isolated and reported *two images/ ne*, *two effects/notes* in charge of the school system.

*The first image* is that of the school as a cultural toy increasingly *broken*, *to pieces* in its interior degrees and in its relationship with other training agencies: *historical and otherwise*. It is the ancient scourge of *discontinuity*: flailing, longitudinally, the "*integration/unity*" of its subsectors (the interaction-fitting between maternal elementary and upper middle education), and across the board, the cultural "interdependence/reciprocity" between "knowing the inside" and "knowing the outside of school".

*The second image* is that of "senescence/non-productivity" of *knowledge* because of a school increasingly as a slow wagon of a train with the cultural locomotive (development/scientific and technological progress) literally in a *spaceship*. In other words, the *turtle-school* awkwardly impersonating a cultural coin (education) *off-course*, rarely spent in social districts that possess cultural goods by *alphabets* and *knowledge* from one thousand miles more advanced than those cooked – often rhetorically and pathetically – inside the school.

This *double image* is likely to transform school systems from capital city to cultural "suburban", from centre of gravity to "marginal" terrain (although *reserve of luxury*, because of its high cost) of the training system.

The *report cards* on the education system are not limited to formalization of non-sufficiency, but suggest also corrective/amendatory lines, unavoidable to achieve the "sufficiency", to proceed further, to give "centrality" to the training system. And the "winning" recipe, edited in different languages, to cure the illnesses of school and extra-school, is that which has as a title the call to the cause of individual nations to inaugurate the *season of great choices*. This is the strong thesis, shouted chorally by the international relations. Precisely because such *structural nodes* of single countries – as model of economic development and labour market – tend to limit and marginalize, on the outskirts, the *structural archipelago* of training system (of school and culture), it is necessary more than ever – immediately and without hesitation – to qualify and enhance this "archipelago": the only one capable of ensuring – tomorrow – a solution and a development of *structural nodes* in harmony and in the equation with the existential objective of the *quality of life*. A "*quality*" that is possible by starting from a widespread maturation, near future generations, of elevated coefficients of *cultural emancipation, social solidarity, collective morality*.

## 5. A pedagogy between theoretical and operational dimension

The pedagogy has always devoted her attention to the problems of growing age, moving on the general assumption that the intellectual, theoretical training preceded the practical application: the school curriculum was characterized by the prevalence of knowledge over competences, understood as ability and skills.

The reflection on the new focuses the attention on a hypothesis built for both the institutional and organizational aspect, as well as for the content-cognitive aspect.

There are various elements that are introduced and that qualify the new option, but for the fact that they are considered important and essential, represent the values around which to build the new model. The pedagogical option remains, however, the central point giving a new meaning to these components and it is based on the *concept of relationship*. "The image of oneself that every individual tries to affirm in respect to others is inspired on the largest autonomy and personal freedom". (Puka, 2011)

With this choice are addressed differently classic dichotomies of study and work, intellectuality and manuality, basic training, technical-professional-citizenship training.

The study is certainly an acquired value; it has always been a value, even if in the past only for a few. Today it is definitely considered an essential value for all. The problem to be addressed is not so much the value of the study for all, but the relationship that the study needs to establish with another value, that of labour. The news does not therefore regard the study, but the introduction of labour concept in the curriculum of study as a training concept, essential to understanding the labour itself. In this different vision of curriculum, the subject of labour represents the new fact and contributes to a better definition of the relationship with other contents and, above all, with the fundamental value: the man and his actions in the world. The cognitive aspect of labour covers only one part of the subject, while the other regard real operations, that is its dynamic in the moment in which it is implemented and put in act.

The organization of training must therefore be established, compared to the past, in a different relationship with the labour world and its multiple expressions. Between study and work are identified a series of cooperation forms representing articulated models of possible modalities and, as a result, of learning. We can thus enter into the logic of identification of learning not with the study only, but also with different forms of study - labour.

So it can be argued that the study is only a modality of knowledge and that in order to achieve a better knowing, it is essential to correlate the forms of study with the forms of labour. The study is not the only condition for knowing. Knowledge is the product of integration between theoretical and operational dimension. The man is a unity in the itinerary of his training, and such unity must be constantly maintained. It should therefore be avoided to implement forms of separation which would lead to consider periods, in which is present only the formation of the intellect, followed by other periods, in which is present only the technical operational training. The immediacy of the operations is instead maintained during the period of training in all of its moments. The integral formation of man, before being a fact of content, is a profound methodological option. Along the same line of thinking must be considered the distinction between basic education and technical-professional training. (AA.VV. 2000)

Another element of this new training strategy regards the relationship between education, labour and "right of citizenship". Here should be recalled a fundamental constitutional assumption, that the republic is "founded on labour". This statement clearly expresses the link existing between labour and citizenship.

The constitution has intended to give labour a primary value as reported to the manner in which the subject, the person, is placed with his entire life in the productive and cultural environment. What the labour today requires, in pedagogical point of view, is to be correlated in a closer way to the reflexivity and therefore to be able to establish a different relationship with the traditional world of study. While at school and in different educational institutions is asked for more attention in the subject of labour and its relationship with the world of production, at work, today, one must be required to be open to reflection about the own operations and therefore to consider this new aspect as an essential element of the own qualitative development.

The right to citizenship passes through these very important moments: the subject acquires the right to work as his humanization through reflexivity. He must pass from the concept of labour as a means to that of labour as a significant object for his humanization. The first political citizenship of man addresses this need, to contribute to the social development through the humanisation of labour; it passes through reflection and awareness. This appears as the fundamental political option understood as participation in the social construction; for the subject that assumes and builds it, this is an essential and personal pedagogical option.

Recent data on schooling of workforce show a strong need to enhance and strengthen the area of basic skills. It is in fact difficult to deal with personal and professional life relying on a very small wealth of basic skills, with half of the employed population made up of workers deprived of title, with a certificate of primary school and up to a level of compulsory schooling. (Lodigiani, 1999)

The need to participate in educational activities at different moments of personal and working life is a right which must to be accessed by large numbers of populations, with particular development of reception measures for the strata at high risk of social exclusion and productive in relation to the necessities of restructuring their personal and working projects.

Another area of primary importance which could partly meet the school institutions is the offer of orientation moments and counselling services to facilitate the re-entering into training routes, to support learning outcomes and marketability, in collaboration with other local structures in charge of them.

"The most recent documents of the EU and UNESCO in the field of education and training indicate also an unstoppable evolution towards "a society of diffused learning", with learning playing a vital role in the function it takes in construction of knowledge structures, and it is on this basis that the European organisms have come to recognize as the main educational priority "the learning to learn", which is becoming a conscious and shared educational goal, requiring a deliberate improvement of learning capacity, modalities and strategies of each and everyone. (Smith, 1994).

Learning to learn, learning to know, are also the essential functions of the apprehension model that the *International Commission on Education for the Twenty-first Century* of UNESCO indicates as one of the founding pillars of education and training for the millennium to come.

It is a model not to be focused on the acquisition of structured knowledge, but is directed instead to the development of the *instruments to learn*, (Delors, 1997), highlighting the extreme importance of enhancing the individual "active potential of learning" through the "promotion of personal characteristics" functionality to future learning. The goal of any educational process becomes therefore the facilitation of construction and development of cognitive and affective-motivational structures that allow being able to learn more and better in the future. In this perspective, the apprehension comes to represent thus not only and not that much the condition of possibility of every educative intervention, but



rather an essential goal of such intervention: if it's true that every human being is naturally predisposed to learn, it's true also that the educative contexts must not recognize learning as the only way and potential to activate and stimulate, but also – in deweyan terms – as “end in sight”, together with constitutive dimensions and regulative orientations of training processes.

The focalization of international debate on the *process of apprehension* solicits thus the pedagogical reflection of “recalling” the apprehension in the complexity and variety of its forms, with the aim of building a more adequate and articulated theoretical and epistemological framework of reference through the confrontation with a plurality of contributions of research, from those developed in the ambit of cognitive sciences, to those proposed by psycho-pedagogy or andragogy. The studies in the ambit of cognitive sciences of psycho-pedagogy of apprehension have contributed to a deep redefinition of the concept in question.

## 6. Conclusions

On the one hand was recognized the importance of individual differences in the configuration of the “different learning styles”, and on the other hand, it has highlighted the essential role and incorporation of socio-cultural learning processes that present themselves as actually “situated”, “mediated” and constructed intersubjectively through “socio-cognitive” procedures. It is recognized therefore the centrality of the subject, understood as “epistemic agent” and identified as active, autonomous and self-regulating manager of the learning processes he is involved in, but it highlights also the need to consider the environmental and socio-cultural contexts as equally important factors in determining the learning processes. The apprehension is thus understood as both individual and social process, peculiarly connoted by the cognitive configuration of the subject and the bio-cultural conditions having produced, and also substantially modulated and solicited him by the characteristics of the respective contexts and social relations. The development and dissemination of a “unified theory of adult learning” or “andragogy” determines also the possibility of declining the “*lifelong learning*” in different ways, depending on the different stages of life and the characteristics of individuals who learn. (Knowles, 1997)

The adult learning is configured as unique and peculiar compared to that of childhood or adolescence. In the adult, the cultural ego is more structured, and the previous experiences of training are more settled both in cognitive and affective terms. They mutate the necessities of knowledge in self-concept, the role of lived experiences, willingness to learn, guidance and motivation. The cognitive procedures and structures of knowledge brought into play are also very different. At the base of apprehension processes in adult age exists in fact a particular need to know, of which it is important to become fully aware. The subjects see themselves as responsible for their own choices and cognitive apprehensive choices and are therefore deeply implicated in “learning projects” undertaken by them. The personal experiences of life and training, previous learning and educational experiences constitute a solid *background*, which represents an important and significant resource to recognize and use. The willingness to apprehend is strongly oriented to the satisfaction of specific and particular needs and the cognitive orientation to learning is strongly centred in real life and focused on specific tasks. The reasons, finally, are primarily internal, and learning is seen as an opportunity for personal growth, expansion and improvement. In this perspective, the adult is recognized as being able to personally manage his apprehension processes depending on the individual choices and training needs.

It becomes thus possible to hypothesize experiences of *self directed learning*, built on basis of demands for change and growth that should be identified and recognized in order to be transformed into viable projects for self-training, through mediation interventions facilitating the clarification and promoting awareness of their needs and ways of learning. The very close relationship between *learning and changing* is highlighted by all the authors that – in a pedagogical perspective – have proposed hypothesis of definition and analysis of complex mechanisms by which man is adapted to the environment and, together, assimilate him to his own cognitive structures and patterns of action.

In some cases, the change is seen as an intrinsic condition to learning; in others, the change is understood rather as an indicator of learning; and in still others, learning and change are even identified with each-other. In any case, regardless of the different emphasis placed on the role and function of learning in relation to change, it is evident that the pedagogical intervention becomes possible precisely in virtue.

To learn means to implement a complex process of “assimilation” and “accommodation” that puts us in a position to change the structures of knowledge through which we enter in relation to the world to interpret and understand it. (Piaget, 1970)

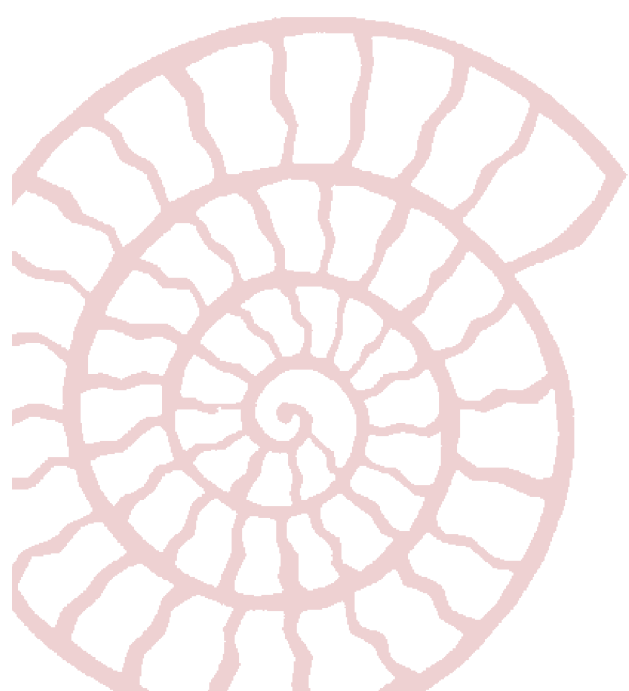
It means to deeply modify the own epistemological and existential asset. It means giving new and different meanings to the own experiences. It means changing attitudes and habits. Learning represents therefore an instance of change, which deeply affects the processes of formation and constitutes the condition for the possibility of educational intervention, built by its nature in function of change. “Education and change” are in fact “Siamese ideas” and it is their relationship that determines the ability to recognize and evaluate the learning experiences in educational function. The concept of “change” – together with those of “conditioning” and “communication” – can therefore be assumed as “ordering concept” of the pedagogical discourse, in particular regarding the adult condition. (Demetrio, 1997)

Learning, change, education are therefore the elements of a *continuum* that enriches and modifies the process of human formation, determining in it continuous occasions for growth, in terms of a positive transformation.

## References

- AA.VV. (2000). *La formazione verso il Terzo Millennio*. Roma: SEAM.
- Della Mora, R. (1995). *Postmodern Apocalypse. Theory and Cultural Practice at the End*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di Educazione degli Adulti*. Bari: Laterza.
- Frabboni, F., & Genovesi, G. (1990). *La Scuola e i suoi problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F. (1988). *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra “policentrismo” e “specialismo”*. Firenze: La Nuova Italia.
- Genovesi, G., Bellatalla, L., & Marescotti, E. (2005). *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?* Milano: Franco Angeli.
- Hely A.S, M. (1966). *Nouvelles tendances dans l'Education des adultes. D'Elseur a Montreal*. Paris: UNESCO.
- Knowles, M. (1997). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Legrand, P. (1973). *Introduzione all'educazione permanente*. Roma: Armando.
- Lodigiani, R. (1999). *La formazione e lo sviluppo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lorenzetto, A. (1976). *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Roma: Stu-

- dium.
- Mencarelli, M. (1973). *Scuola di base e educazione permanente*. Brescia: La Scuola.
- Mothé, D. (1997). *L'Utopie du temps livre*. Paris: Editions Esprit.
- Orefice, P., & Saracino, V. (1981). *Comunità locali e educazione permanente*. Napoli: Liguori.
- Piaget, J. (1967). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Puka, E. (2012). From adult education to continuous training: the origins of transformation. *Journal of Education and Social Research*, 2(6), 211.
- Puka, E. (2011). Globalization as a breakthrough in the education field, the role of the human identity in the contemporary society. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(2), 259.
- Puka, E. (2008). Educazione degli adulti e dinamiche interculturali. *Laboratorio Educativo Meridionale per l'Europa*. (32), 15.
- Ricoeur, P. (1961). *Civilisation universelle et cultures nationales*. Paris: Editions Esprit.
- Rigotti, F. (2000). Chi ha paura della globalizzazione? *Iride*, (31), 565.
- Russo, P. (2001). *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Smith, R. M. (1994). Learning to learn. Adult education. *International Encyclopedia of Education*, 6, 3345-3349.





# Tra il “facchino” e il “filosofo”: il “Terzo istruito” Between “porter” and “philosopher”: the “third learned person”

Luigino Binanti

Università del Salento

luigino.binanti@unisalento.it

## ABSTRACT<sup>1</sup>

People educability is apparently a topic to be debated again, starting from the new beliefs about how to build knowledge and competences. The only interpretation is an epistemological-hermeneutical one. It is definitely evident how theory and praxis are merging, resulting in the shift from a contemplative to an active knowledge: from the knowledge of a viewer to the knowledge of an actor, engaged actively to face educational issues.

As a consequence, the educational instance derives from the mix of special-temporal categories, from conventional and subjective processes leading to a reinterpretation of the scientific aspect in an educational research based on more stable and flexible grounds, on “palafittes”. In science of education, we must ban the constraints deriving from a programming of an adult type and activist infatuations in the name of a spontaneity without any humanity.

Educators and pedagogists should wonder about the possible responsibilities correlated to the event.

Pedagogy must take new routes than the ones covered up to now, which often produced a kind of an isolation with respect to the other human sciences.

To do so, it should acquire the skill to discuss with both the philosopher and the porter.

L’educabilità dell’uomo sembra rimessa in discussione alla luce delle nuove credenze sulla formazione dei saperi e delle competenze. La chiave interpretativa può essere solo di natura epistemologico-ermeneutica. Emerge con la massima evidenza l’unità tra teoria e prassi che comporta il passaggio dalla conoscenza contemplativa alla conoscenza attiva: dal sapere dello spettatore a quello dell’attore, impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi.

Ne risulta che l’istanza educativa deriva dal mescolamento di categorie spazio-temporali; da una convenzionalità ed una soggettualità che portano a reinterpretare la scientificità della ricerca educativa su basi più instabili e flessibili, su “palafitte”. Nelle scienze dell’educazione vanno bandite le costrizioni derivanti da programmazioni adultistiche e le infatuazioni attivistiche esaltate in nome di uno spontaneismo privo di autentica umanità.

Educatori e pedagogisti dovranno interrogarsi intorno alle “eventuali” responsabilità, intendendo il termine derivante dal sostantivo evento.

La pedagogia dovrà percorrere strade diverse, rispetto a quelle percorse fino ad ora, che spesso l’hanno condotta in una sorta di isolamento rispetto alle altre scienze umane. Per far questo dovrà avere la capacità di dialogare sia con il filosofo che con il facchino.

## KEYWORDS

Educability, Trans-disciplinarity, Capabilities, Experience, Educational demand.

Educabilità, Transdisciplinarietà, Capabilities, Esperienza, Domanda educativa.

Il dibattito scientifico in tema di scienze dell'educazione – tanto sul panorama nazionale, quanto su quello internazionale – sta animandosi intorno ad alcune questioni chiave. Stanno emergendo riflessioni che rimettono in discussione la *educabilità* dell'uomo, i processi che portano l'esperienza a diventare educativa, le logiche dell'educativo, il ruolo delle credenze nella formazione dei saperi e delle competenze, etc. Da uno sguardo d'insieme ciò che emerge è che la relazione teoria - prassi costituisce una delle tematiche teoretiche trasversali. Queste due categorie epistemologiche rappresentano i due fuochi di una "ellisse" ermeneutica, imprescindibile alla comprensione e alla crescita della conoscenza pedagogica, in una prospettiva pragmatistica, nella quale ci riconosciamo.

Come ha sottolineato Baldacci (2003, 2007, 2012), il rapporto teoria-prassi rappresenta uno dei nodi cruciali dell'epistemologia pedagogica. Esse si trovano in un rapporto dialettico. Concordando, poi, con quanto sostenuto da Dewey (1948), l'unità tra teoria e prassi implica la transizione dal paradigma della conoscenza contemplativa a quello della conoscenza attiva. Ovvero, si passa da una forma di sapere che è tipica di uno spettatore disinteressato, ad una forma di sapere che è propria dell'attore, di colui che è impegnato attivamente (generativamente) a far fronte ai problemi educativi.

Tutto ciò, non può comunque esitare positivamente se non si riconosce anche una "nuova" educabilità. Vale a dire, se non si intreccia il processo generativo dialettico della relazione teoria-prassi con gli *a priori* dell'educazione dell'oggi. Non intendendo, però, con questo un lasciarsi andare ad una visione limitata e limitante del semplice qui ed ora, ma proiettandola nella condizione epocale della esistenza umana. *A priori* dell'educabilità umana come principio di agentività, che si attua nel qui ed ora, ma che potenzialmente apre funzionamenti capacitanti per la crescita e per il futuro. Entrambe le condizioni sono indispensabili e inderogabili.

In questo mescolamento di categorie spazio-temporali si colloca l'istanza educativa. Un riconoscimento di "convenzionalità" e di "soggettualità" che porta a reinterpretare la scientificità della ricerca educativa non più su una estenuante e inconcludente ricerca di pilastri fondativi, ma su basi più instabili e flessibili, su palafitte (Binanti, 2007). Questa provvisorietà recupera – sotto una nuova luce – la dimensione storica del sapere educativo. In questo modo, infatti, la storicità, letta nel e per il contesto, riscatta la dimensione soggettiva dell'educazione, per la quale l'unicità del sapere descrive la pluralità dell'umano. Per queste ragioni, come sostiene Luigina Mortari (2006), la pedagogia si caratterizza per una riflessione radicale sulle condizioni dell'educabilità e sulle forme storicamente determinate in cui essa si traduce.

Com'è noto, la condizione imprescindibile di ogni riflessione o pratica educativa è nella stessa educabilità dell'uomo. Senza questo *a priori*, nessuna azione pratica sarebbe giustificata e nessuna teoria fondata. Il discorso pedagogico ha iniziato a definire i propri osservabili di partenza, ma non potrà mai giustificare l'irriducibile appartenenza specifica, almeno finora, perché la natura di tali osservabili o si annulla nella tecnologia o sfuma in una teoria della creatività. Ed in particolare è noto che quest'ultima non può fondare il proprio statuto epistemologico sopra un sapere.

Si potrebbe tentare di sostenere che l'educazione e l'istruzione oggi si presentano, nel linguaggio comune e nell'ambito della comunicazione epistemologica e scientifica, quasi come un paradosso: un paradosso dell'esperienza, per essere più precisi. Non si tratta di una idea nuova, ma già Immanuel Kant nell'*Antropologia prammatica*, opera pedagogica autentica forse anche più delle cosiddette *Lezioni di pedagogia* curate dal Rink, concludeva dichiarando sostanzialmente antinomica l'esperienza educativa. Il filosofo di Königsberg considerava, dal punto di vista della sua pura *effectiveness*, impossibile l'educazione del ge-

nere umano. Per queste ragioni ricostruire la riflessione sul valore dell'esperienza pedagogica e sulle sue prerogative epistemologiche, diventa un passaggio fondamentale, per comprendere meglio e ritessere le fila di un discorso che non può essere tralasciato.

Sul suo terreno, forse mai esemplare come nell'esperienza educativa, si incontrano e riverberano due istanze originarie: l'esigenza di affermazione della creatività, la cui radice è sempre individuale, e l'esigenza di formalizzazione dell'universo socio-culturale, che oggi trova nell'universalità tecnologica una forma di espressione epocale. Per conoscere, descrivere e trasformare insiemi limitati di fatti, siamo condizionati dal modo in cui noi "decidiamo" di conoscerli. In breve il problema della legalità, relativamente al dispositivo creativo, rinvia a un principio meta-teorico di costruzione e di legittimazione delle rilevazioni e delle descrizioni d'insiemi limitati di fatti, che sono poi le singole scienze. Ne deriva l'insussistenza dell'idea di evoluzione culturale umana, come prodotto di condizioni di fatto, di operazioni pratiche, di invenzioni e di salti di qualità, spiegate mediante il ricorso al principio di causalità. Ne consegue che anche il metodo per "ben educare" deve corrispondere alle risorse attuali dell'educando, agli interessi del momento, agli entusiasmi ed alle convenienze sfruttabili durante l'azione educativa. Il fine dell'educazione va compreso in una considerazione dinamica nella quale viene giustificato e spiegato il processo della progressiva maturazione della personalità dell'educando: così concepito, esso si presenta come il punto di arrivo di una graduale conquista di competenze. Il fine dell'educazione, inteso nella sua vera qualificazione pedagogica, consiste proprio nella complessiva valutazione di quella graduale conquista, fatta di continue mediazioni tra un momento presente e un punto di arrivo, tra stato e condizione attuale dell'educando e il termine della sua maturità personale, tra interessi immediati ed attenzioni mediate.

A fondamento di tale percorso c'è la logica dell'intenzionalità, per cui l'azione educativa attua progetti solo con la partecipazione attiva dell'educando; partecipazione che, se attiva, non può non essere attuale, e nello stesso tempo non qualificarsi in prospettiva futura.

Pedagogicamente parlando, vanno bandite tanto le costrizioni derivate da programmazioni adultistiche che, per la presunta eccellenza di un traguardo futuro, ignorano la vitalità e la più realistica eccellenza delle attuali risorse e forme espressive della personalità dell'educando, quanto le infatuazioni attivistiche dell'immediatezza degli interessi, esaltati in nome di uno spontaneismo, senza serie e ponderate e progettazioni, e quindi privo di autentica umanità.

Contro gli enfatici attaccamenti alle posizioni tradizionalistiche, negatrici delle ragioni culturali emergenti dalla personalità dell'educando e contro i non meno enfatici appelli alle naturalistiche o vitalistiche giustificazioni dell'immediatezza dell'ispirazione educativa, il vero problema pedagogico consiste nella mediazione di fattori, esigenze, esercizi valutati in prospettiva psicologicamente, cronologicamente e culturalmente dinamica.

In tale prospettiva, non si può dimenticare il domani (la competenza futura) anticipato e preparato dall'oggi (la capacità attuale), attraverso una graduazione di passaggi in cui mai vengono trascurate le risorse attuali dell'educando, ma nemmeno l'affermazione del valore della sua personalità. In quei passaggi, anzi, questo valore ispira le citate risorse nell'unitaria manifestazione di ciascun soggetto. È evidente, dunque, come tale problema pedagogico investa della sua problematicità tutti gli aspetti dei settori della riflessione sul fatto e sull'atto educativo.

Dobbiamo pertanto interrogarci, come educatori e come pedagogisti intorno alle "eventuali" responsabilità. In questo caso il termine "eventuali" non è da intendersi nell'accezione più classica, che fa riferimento a qualcosa che può acca-



dere, quanto alla sua derivazione dal sostantivo “evento”, che indica un fatto, un avvenimento che si è già verificato.

Procedendo in questa direzione, la pedagogia dovrebbe percorrere strade diverse rispetto a quelle percorse fino ad ora e che spesso l'hanno condotta in una sorta di isolamento rispetto alle altre scienze umane.

Non le sarebbe affatto estraneo, ad esempio, confrontarsi con i temi della politica o dell'etica, che scuotono l'attuale dibattito culturale, così come con i grandi temi sociali contemporanei. Occorre cercare le interconnessioni esistenti tra i diversi fattori che costituiscono la realtà dell'uomo, e di conseguenza, tra le diverse scienze.

È in questa interconnessione, infatti, che si può cogliere l'autentica realtà umana, come il paradigma della complessità ci ha obbligato a prendere atto (Morin, 2001).

Si devono comprendere non solo i fenomeni che riguardano l'uomo, complessi per il sovrapporsi di molti fattori, ma anche la scorrettezza epistemologica consistente nei vari tentativi di superare quella complessità, ricorrendo a varie forme di semplificazione della realtà stessa. Da qui il problema non tanto della *multidisciplinarietà*, né dell'*interdisciplinarietà*, quanto quello della *transdisciplinarietà*. È evidente allora la necessità di uno sforzo di comprensione dei rapporti fra pedagogia e ciascuna delle altre scienze dell'uomo, per dare un serio contributo al superamento degli steccati che spesso artatamente le separano e quanto tali steccati vengano nascosti o volontariamente non ammessi.

Probabilmente, esiste ancora una reciproca incomprensione dei linguaggi usati rispettivamente dagli operatori dell'educazione e dagli altri operatori delle scienze umane; una spesso profonda, anche se non sempre esplicitata divergenza nei loro piani operativi, nonché l'esistenza di veri e propri sospetti di reciproca sopraffazione. Le letture specifiche della realtà, come pure i conseguenti contenuti delle varie scienze, vanno considerati piuttosto come interpretativi e parziali: non definitivi o chiusi, ma costantemente esposti ad una trasformazione che nasce dall'interazione tra i soggetti e gli oggetti, nonché dagli stimoli che il confronto con gli altri codici è in grado di determinare. Dovrebbe essere allora del tutto normale e scientificamente legittimo che di altre esperienze possano esistere letture di senso diverso, non necessariamente corrispondenti a quella pedagogica. Alla stessa stregua, dovrebbe essere normale e scientificamente legittimo che di altre esperienze possano esserci letture dalla chiara connotazione pedagogica: questo dovrebbe avvenire, ad esempio, per l'esperienza medica, ma anche per quella psicologica, sociologica e persino politica.

Sui concreti fatti educativi hanno sicuramente influenza i complessi rapporti, sincronici e diacronici, tra i vari gruppi che costituiscono una comunità sociale e che, in certi casi, intervengono anche pesantemente su di essi: si pensi alla famiglia, al gruppo dei pari e, principalmente, alla scuola. Da una posizione strettamente epistemologica è quindi legittimo che le opinioni emergenti da ciascuna lettura di senso, considerino l'esperienza educativa come una dei possibili oggetti della loro ricerca, ma nessuna scienza può arrogarsi il diritto di essere l'unica o la principale fonte di conoscenza di quell'esperienza. La condizione indispensabile perché si possa impostare un approccio autenticamente transdisciplinare, deve consistere nella disponibilità di ciascuna scienza a riconoscere le altre e a farsi riconoscere da esse, rinunciando a logiche classificatorie per le quali ci sarebbero scienze più degne e valide di altre. La questione non va più posta come “logica del potere”, ma deve mirare al rafforzamento della pedagogia come scienza, non soltanto sul piano teorico-epistemologico, quanto su quello pratico-operativo, ad iniziare dalla formazione degli operatori dell'educazione, fino all'ammissibilità della stessa figura dell'educatore come autentico professionista.

Da questo punto di vista, riteniamo che il momento teoretico-filosofico, inve-

ce di precisarsi nella prospettiva di una “filosofia applicata”, dovrebbe acquistare il significato di una ricerca nazionale e critica sul senso della realtà umana che costituisce l’esperienza educativa. Lo stesso momento linguistico-formale, anziché limitarsi ad essere una sorta di terapia antipedagogica, semanticamente confusa e disponibile ad una svariata strumentalizzazione, dovrebbe acquistare la capacità di organizzare correttamente l’universo linguistico della realtà educativa. Il senso del mondo, il come o, per meglio dire, i molti come, con cui il mondo si specifica a seguito della presenza attiva e costitutiva dei soggetti umani non sono mai da intendersi in una direzione unica, anche perché l’unicità e non la dialetticità crea i fondamentalismi, non solo religiosi, che caratterizzano il tempo presente. L’unità delle scienze, che epistemologicamente viene posta ed esaltata dall’unitarietà del mondo, dell’uomo e del suo essere nel mondo, non può non essere dialettizzata con la pluralità dei punti di vista, con la pluralità delle formazioni di senso, che emergono dall’incontro dei soggetti con gli oggetti, cioè con la pluralità delle scienze. Immaginiamo, dunque, una pedagogia “in situazione” illuminata dai traguardi ideali, ma basata sulle solide gambe dell’impegno (che implica un sistema di valori da costruire) secondo la logica della possibilità e della scelta etico sociale quale “capacità di agire nella storia per realizzare in essa l’esigenza razionale” (Bertin,1968).

Sembra che l’oggettività delle trasformazioni e delle innovazioni e l’implosione stessa dei modelli concettuali ed epistemologici, aprano un tempo nuovo per la pedagogia. Un tempo in cui, la relazione teoria-prassi declina orizzonti e mondi possibili e reali, la cui esistenza e concretezza si lega al livello di capacitazione dei soggetti che descrivono, riempiono, significano e sostanziano quei mondi.

La possibilità di vivere esperienze culturali “capacitanti”, permette di attivare un meccanismo di sostegno sia alla domanda, che all’offerta, di nuove dimensioni di consumo e di produzione, attraverso un processo di acquisizione di competenze. Il punto centrale dell’analisi si riferisce al passaggio che, dall’esperienza culturale, porta allo sviluppo di nuove competenze e mette in moto quello che è stato definito il circolo virtuoso delle competenze. È l’“esperienza culturale capacitante” che fa generare, quindi, circoli virtuosi, produttivi e di sviluppo “individual-locale”, attraverso l’identificazione, nel territorio, delle potenzialità in esso nascoste e di quella componente “intangibile” che spesso si nasconde nella rete di relazioni tra individui.

Questo è ciò che ha organizzato quello che indichiamo come “capitale sociale”. Vale a dire quello che si costituisce da quello che emerge dall’insieme delle risorse potenziali insite in un territorio. Tuttavia, implica un’altra esigenza per lo sviluppo “individual-locale”. Negli ultimi anni si è affermato che il capitale sociale ha un’influenza positiva sulla competitività di qualsiasi sistema economico o d’impresa. Parallelamente è cresciuto l’interesse per il ruolo delle reti e delle aggregazioni tra imprese. Non soltanto sul piano della produzione, ma anche sul piano delle innovazioni e dello scambio di conoscenze (Field,2004). Pertanto, è ampiamente considerato un obiettivo importante stimolare l’offerta creativa e sinergica di un territorio. Tenendo conto che occorre sfruttare le leve di sviluppo individuale, tanto quanto occorre strutturare un’interazione sociale produttiva e collaborativa. Inoltre occorre affinare e indirizzare le potenzialità del capitale sociale territoriale verso quel modello di capitale sociale che Putnam definisce “inclusivo”, che “collega”, rispetto al modello “esclusivo”, che “unisce”(Putnam, 2000). È evidente che il primo prende la forma di legami con persone che si conoscono più “a distanza” o si frequentano di meno, per cui genera identità più ampie, innescando nuovi meccanismi di reciprocità, anziché rafforzare una specifica identità di gruppo.

Da questo punto di vista, si può ritenere che l’istituzione che tutti conosciamo con il nome di “scuola” (spesso arenata su molti fronti rispetto alle interazio-

ni territoriali ed alla reale possibilità di veicolare dei processi di sviluppo “glocale”), sia oggi superata. Molto più utili e produttivi appaiono, ad esempio, quelle organizzazioni che, attraverso strutturazioni alquanto eterogenee, attuano iniziative di spessore sul piano pedagogico, sociale e anche morale, quando non addirittura economico. La ricchezza delle reti di relazioni che possono essere coltivate in un ambiente informale e poco soggiogato alle logiche politiche e mediatiche, ma è strettamente coeso con le problematiche del tessuto locale, rappresenta un’autentica possibilità di sviluppo per l’individuo e per la collettività, se tali potenzialità sono adeguatamente valorizzate.

Se “capacità” vuol dire opportunità di scelte, favorite dall’educazione, promuovere capacità vuol dire promuovere sfere di libertà. Compito dell’istruzione, allora, sarà quello d’incentivare le “capacità interne” degli individui, il sostegno alla cura e all’amore familiare. Come, giustamente, sostiene Jean Vanier, “il problema è rappresentato dall’individualismo e dalla competitività. Ciò che ci salverà è la capacità di unire le forze. Rovesceremo i destini se impareremo a stare assieme. La debolezza altrui ci aiuta a trasformare una realtà negativa in qualcosa di più ampio e positivo. È il passaggio dall’individualismo alla comunità”. Le *capabilities*, quindi, rappresentano il potenziale affettivo su cui si basa la “fioritura umana” (Sen, 1993; Nussbaum, 2003) e il “benessere” va ben oltre il possesso di denaro. Consiste nella possibilità di realizzare i propri progetti di vita.

Va anche detto che nel contesto filosofico, l’esperienza tende a essere definita come ciò che riceviamo attraverso i sensi. Tutto lo sforzo di comprensione che l’uomo da millenni compie quotidianamente è un sistematico tentativo di comprendere l’esperienza. E la comprensione consiste nella individuazione dei *significati* delle relazioni logiche.

La nozione scientifica di esperienza, appena descritta, tradisce un interesse in una oggettività che facilita il controllo dei processi naturali. Potremmo dire che la scienza incarna una visione di esperienza che è teleologicamente connessa alla manipolazione. D’altra parte, per noi l’esperienza non è mai una concatenazione di particolari non interpretati. La nuda esperienza è indifferenziata e non può parlare. Una volta che sia stata posta sotto analisi e quindi differenziata deve essere ri-sintetizzata e poi integrata nel *continuum* delle nostre storie di vita. È attraverso questa sintesi o re-integrazione che riemerge il senso e il significato dell’esperienza.

Ebbene, in ambito educativo vi sono coloro che sostengono che l’unicità dell’esperienza umana segna la fine di ogni speranza per l’applicazione di metodi scientifici nello studio della formazione. Questa situazione è valida tanto all’interno della ricerca educativa e formativa, quanto in tutte le scienze sociali e dell’uomo.

Come sostiene Dewey, se l’esperienza umana riflette questo mondo, non si può fare a meno di considerare, al contrario di quanto sostengono alcuni filosofi, che essa è mossa da una impronta di necessità. È la natura stessa dell’esperienza, il suo legame con l’esistenza, la vita e la storia che la pongono al centro della ricerca metodologica. Si fonda sulla “percezione” delle cose reali e in un circolo virtuoso di acquisizione e riflessione genera il flusso delle idee. Rilevante è la considerazione che essa, attraverso il circolo testé descritto, produca un movimento di raffinamento e schiarimento delle esperienze stesse. Cosicché tanto il “facchino” quanto il “filosofo” vivono nell’esperienza: la differenza, sostiene Dewey, è nel fatto che spesso il filosofo fa della sua riflessione un *a priori*. Vale a dire che questi considera la dimensione “sovrastutturata” della esperienza l’unico e il solo punto di contatto della teoria con la realtà. (Logica del “Terzo Istruito” di M. Serres, 1992)

Dall’altra parte, il metodo scientifico, invece, deve rifarsi costantemente all’esperienza delle cose. Lo scienziato, si pensi ad esempio al nostro Galilei, ha

l'obiettivo di studiare i fenomeni naturali (la formazione delle valanghe). Il fenomeno è tutto nell'esperienza delle cose. Lo scienziato riflette su di esso e genera ipotesi di spiegazione su modelli interpretativi elaborati dalla esperienza. Occorre, poi, tornare all'esperienza concreta, e lo scienziato ha il compito di percorrere anche questa strada di ritorno. Verificare attraverso procedure (anche con calcoli, modelli matematici e quant'altro sia frutto del lavoro d'indagine compiuto) e "controllare" in situazione i risultati raggiunti. Si dirà che questo processo può essere compiuto con fenomeni naturali, fisici, chimici etc.; ciò è vero se si pensa univocamente alla applicazione di modelli matematici di calcolo e di controllo. Non è altrettanto vero, se invece si sviluppano azioni di valutazione e controllo che siano aperte ad altre tipologie di verifica.

Una impresa diventa scientifica soltanto quando si cercano e individuano teorie esprimibili in proposizioni empiricamente dimostrabili. Le operazioni coinvolte in tale impresa sono comunemente assunte sotto il termine "ricerca". La questione in discussione, pertanto, si trasforma nella domanda: qual è la natura della ricerca scientifica? O, più specificamente, qual è la natura della ricerca educativa? In quanto scienza, l'educazione non si occupa delle leggi generali dell'apprendimento di per sé, soltanto di quelle proprietà di apprendimento che possono essere collegate a modi efficaci e volontari di effettuare cambiamenti stabili negli individui e che hanno valore sociale. L'educazione, dunque, si riferisce a un apprendimento guidato intenzionalmente verso specifici fini pratici. Più tipicamente, indaga la natura delle esperienze (in corso, frammentarie, o brevi) piuttosto che i tipi di apprendimento a lungo termine. Quindi delimita uno specifico campo problematico che può essere confinato all'interno dei seguenti percorsi:

- a) Scoperta e analisi della natura e degli aspetti del processo di apprendimento e di tutte quelle componenti che ne compromettono o favoriscono la stabilità e la significatività dei corpi organizzati di conoscenze;
- b) Studio dei processi che consentono la modifica e il miglioramento delle capacità di apprendimento;
- c) Ricerca di quegli aspetti della personalità, cognitivi, interpersonali e sociali dei discenti e del ruolo dell'ambiente di apprendimento che influenzano la motivazione alla crescita con l'ampliamento di competenze;
- d) Ricognizione, ideazione e sviluppo di pratiche e modi di organizzare e presentare i materiali di studio, allo scopo di dirigere e sostenere il processo di capacitazione.

Quindi la pedagogia è una pratica in cui la teoria, ovvero la sua risoluzione è costituita da raccomandazioni per la pratica stessa. La sua struttura contiene alcune ipotesi sulla desiderabilità dei fini, sulla natura degli uomini e sulla conoscenza dei metodi pedagogici. In base a queste ipotesi asserisce le sue raccomandazioni pratiche.

Lo sforzo di comprendere meglio la struttura della pedagogia ci consente di vedere come tale teoria potrebbe essere messa alla prova. Infatti, una teoria scientifica può essere dimostrata come insufficiente se contiene false ipotesi circa il modo in cui tratta il fenomeno che studia. Una teoria educativa potrebbe essere dimostrata come inadeguata se le sue ipotesi sono difettose. Ovvero, false rispetto alle evidenze, oppure non testabili o incompatibili con i principi morali accettati o se sono inconciliabili con i presupposti. In altre parole, una teoria educativa è una struttura complessa e logicamente può essere valutata in un certo numero di modi diversi. Può essere controllata da riferimenti a fatti empirici nella misura in cui contiene affermazioni empiriche. Può essere vulnerabile alle argomentazioni filosofiche in quanto tratta giudizi di valore. In ultimo, poiché è un argomento può essere testata sulla sua coerenza interna. Se fallisce in uno di

questi aspetti può essere respinta. D'altra parte, se una teoria educativa può essere criticata, è altrettanto possibile che possa venire difesa e le sue conclusioni considerate come meritevoli di accoglimento pratico. Questo potrebbe essere fatto, ad esempio, mostrando che i suoi obiettivi sono stati realizzati. Oppure che questi sono moralmente accettabili. Che le sue ipotesi sono state sostenute da adeguate prove. Inoltre, potrebbe essere considerata coerente rispetto ai suoi presupposti teorici sulla natura della conoscenza e l'adeguatezza dei metodi. In altre parole, la teoria potrebbe essere convalidata dimostrandosi razionalmente difendibile. Ciò concorda con la metodologia popperiana già menzionata precedentemente. Una teoria educativa valida è quella che può resistere ai tentativi di respingerla sulla base del fatto che i suoi presupposti, argomenti o conclusioni sono in qualche modo inaccettabili. Se riesce a sostenere tale critica, viene corroborata nella misura in cui chiunque può applicarla e ritrovare le medesime conclusioni pratiche.

Non ci pare di poter sostenere che la teoria educativa, nel senso della "teoria generale", sia una teoria solo di cortesia, una sorta di pseudo-teoria. È la teoria di per sé che esponendosi alla possibilità di critica e al rifiuto, si qualifica come "la teoria", non meno delle teorie di altra natura. Ci possono essere, naturalmente, teorie indifendibili, in quanto vi sono teorie indifendibili in ogni ambito. Non tutte le teorie educative possono essere in grado di resistere al tipo di critica di cui sopra: ma non c'è nulla, in linea di principio, su una teoria generale dell'educazione che giustifichi la revoca del titolo. Ci sono procedure razionali per respingere o confermare una teoria educativa. Tuttavia, la teoria generale, per quanto sostenibile, sarà sempre in corso, non definitiva, se si preferisce sotto esame. Cosa comporta ciò? L'insegnante, il formatore che opera nel concreto, domanda: cosa dovrei fare nella mia classe? È davvero alla ricerca di una guida. Allora ci si accorge che vi sono una infinità di obiettivi, una altrettanto varietà e molteplicità di scopi, fini, idee di uomo, individuo adulto, allievo, scolaro etc.

Il punto importante qui è che l'obiettivo generale deve poggiare su qualche impegno morale deliberatamente scelto, non su qualche assunzione 'metafisica' o comunque non verificabile sulla natura dell'uomo. Un insegnante che, ad esempio, voglia essere sicuro nel suo lavoro professionale deve avere una teoria generale in questo senso. Deve essere chiaro circa i suoi obiettivi e la misura in cui essi possono essere giustificati. Egli deve conoscere i metodi più probabili per realizzare tali obiettivi e la conoscenza degli allievi su cui i metodi devono essere utilizzati. Presi insieme, questi gli daranno le prescrizioni generali di cui necessita che possono essere applicate nelle particolari circostanze della sua classe. Tale teoria non avrà l'eleganza deduttiva di un sistema logico. Non procederà da assiomi evidenti a conclusioni incontrovertibili. Ad ogni passo ci sarà spazio per dubbi, discordanze e riadattamenti. La struttura della teoria sarà alquanto vagamente collegata, ma, ai fini pratici, sarà abbastanza vicina e il punto centrale di una teoria educativa è che dovrebbe servire uno scopo pratico.

Dal momento che il contenuto dettagliato di tale teoria generale sarà una questione di scelta personale sulle prove disponibili, ci saranno inevitabilmente le differenze di enfasi nelle teorie realmente adottate. Per queste ragioni, ad esempio, Mario Gennari (2009) riteneva che la pedagogia sia scienza in quanto costituita da un organico sistema di saperi. Il destinatario dei prodotti teorici e pratici della pedagogia è l'Uomo, che è il soggetto agente e, nel contempo, anche l'oggetto primario delle pratiche educative. Egli è il destinatario di questa scienza e, pertanto, il fine di tutta la ricerca pedagogica. Il suo fine ultimo, secondo Pellerey (1999), non è quello di creare teorie generali dell'educazione. A quello servirebbero, in questa interpretazione, le altre scienze dell'educazione e della formazione. Il suo compito dovrebbe essere di costituire modelli d'intervento educativo spendibili nella pratica educativa immediata. Per fare questo, la peda-



gogia rivisita e rielabora modelli di intervento già proposti e/o attuati. Esamina e valuta strumenti, risorse e contesti già disponibili. Allo scopo di progettare e attuare interventi educativi. Fatto ciò, la pedagogia – sempre per Pellerey – organizza strategicamente le sue conoscenze per individuare un possibile percorso educativo ed elabora un progetto, che sta alla base dell'intervento educativo da attuare. Sulle stesse questioni, Cosimo Scaglioso (1995) sostiene che lo scopo della pedagogia non starebbe nella formulazione teorica, ma nella risoluzione di problemi pratici dell'esperienza educativa. È grazie alla progettazione che la pedagogia può formulare le basi di un intervento educativo. Una azione riferita però a uno specifico contesto. Non si può creare un progetto educativo unico per tutto e tutti, ma la pedagogia si fa carico dell'analisi di ogni problematica presentata progettandone una possibile risoluzione. E ancora, secondo De Giacinto (1997), per progettare interventi educativi la pedagogia si fa carico di esaminare problematiche pedagogiche, cioè situazioni educative disfunzionali che hanno ripercussioni sul piano comunitario. Una problematica pedagogica ha elementi caratteristici:

1.  *Pubblicità*: deve essere rilevante per una comunità (o gruppo esteso) di persone, non per un singolo individuo;
2.  *Contestualità*: deve riferirsi a un contesto specifico e concreto su cui agire;
3.  *Multidimensionalità*: devono comparire fattori interni (psicologici, sociali, etici, relazionali, ecc.) che interagiscono costituendo un quadro problematico a più livelli di indagine;
4.  *Risolvibilità*: una problematica per poter essere definita pedagogica deve contenere una cosiddetta "Domanda educativa", cioè deve essere tale da essere pertinente per le questioni educative e deve essere risolvibile dalla pedagogia.

Molti possono essere i fattori che compongono una problematica pedagogica: le difficoltà delle relazioni genitori-figli, gli svantaggi sociali, i conflitti culturali, l'inserimento delle persone diversamente abili, il reinserimento dei detenuti, la riabilitazione dei tossico-dipendenti etc., sono tutti fattori che possono essere oggetto di specifici interventi educativi, oppure possono far parte di un insieme di elementi problematici rilevanti per l'agire pedagogico.

Educare significa "tirar fuori" ciò che è dentro alla persona: cioè valorizzare quanto di meglio ci sia potenzialmente in un individuo. L'educazione consiste in un rapporto tra due persone: un educatore ed un educando. L'educatore deve adeguarsi (e di conseguenza adeguare l'intervento educativo) al livello dell'educando, comprendendo i suoi bisogni e incentivando le sue competenze.

È noto che il problema della conoscenza, nell'ambito della riflessione filosofica della seconda metà del Novecento, ha assunto una matrice prettamente metodologica. Va da sé che questo problema e la sua riduzione al piano metodologico costituisce un nuovo modo di leggere e interpretare il piano teorico della pedagogia. Come "tecnica per l'accertamento di un oggetto" la conoscenza diventa operatività nella produzione di oggetti, regole di relazione, metodi di verifica/falsificazione etc. Di conseguenza, come per tutte le altre scienze (a prescindere se siano "dure" o "mollì") anche la pedagogia deve fare i conti con il continuo stato di crisi dei suoi fondamenti. Soprattutto deve chiarire quali siano, in termini operativi, quindi non assoluti o definitivi, i confini del suo orizzonte conoscitivo e per raggiungere tale obiettivo deve rispondere ad alcune questioni fondamentali.

Ciò che è importante non è che un insegnante radichi se stesso saldamente in questa o quella posizione (empirista-razionalista; pragmatista-utopista), ma che ne riconosca la necessità e l'opportunità quando serve. Ciò significa che l'in-

segnante non può mantenere la propria posizione dogmaticamente, deve saper dare buone ragioni per le sue ipotesi o cambiare quelle ipotesi in cui mancano buone ragioni per tenerle.

A conclusione di queste riflessioni viene da dire che, seguendo l'insegnamento di Banfi "non è il pensiero che insegna a vivere alla vita, ma la vita che insegna al pensiero a pensare".

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci, M. (2003). *Il problematicismo*. Lecce: Milella.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di Pedagogia Generale*. Roma: Carocci.
- Banfi, A. (1961). *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia
- Bertin, G. M. (1961). *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*. Roma: Armando.
- Binanti, L. (2007). *Identità educazione e socializzazione*. Manduria: Barbieri.
- Binanti, L. (2014). *La capacitazione in prospettiva pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Giacinto, S. (1977). *Educazione come sistema: studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*. Brescia: La scuola.
- Dewey, J. (1996). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia: Firenze (ed. or. 1929).
- Dewey, J. (1998). *Rifare la filosofia*. Donzelli: Roma (ed. or. 1948)
- Field, J. (2004). *Il capitale sociale, un'introduzione*. Trento: Erickson.
- Gennari, M. (2009). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Kant, I. (1969). *Antropologia pragmatica*. Roma-Bari: Laterza.
- Kant, I. (2009). *La Pedagogia*. A cura di L. Bellatalla e G. Genovesi, Roma: Anicia.
- Margiotta, U. (2011). *Il paradigma assiale della formatività*. In U. Margiotta, G. Falle Fratte. *Pedagogia, scienza prima della formazione. Un Manifesto* (pp. 67- 93). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L.(2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nussbaum, M. C. (2003). *Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice*. *Fem. Econ.* 9(2-3), 33–59.
- Pellerey, M. (1999). *Educare: manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Putnam, R. D.(2000). *Bowling alone, the collapse and "revival of American community"*. New York: Simon & Schuster.
- Ria, D. (2014). *L'esperienza educativa come problema epistemologico. Per una rilettura del pensiero di J. Dewey*. Rom:, Anicia.
- Scaglioso, C. (1995). *L'agire educativo: ragioni, contesti, teorie*, in Dalle Fratte G., *L' agire educativo: ragioni contesti teorie*. Roma: Armando.
- Serres, M. (1992). *Il mantello di Arlecchino: il terzo-istruito*. Venezia: Marsilio.





# Visible learning vs pratiche educative e formative in Europa: *policy as discourse*?

## Visible learning vs education and training practices in Europe: *policy as discourse*?

Francesca Caena

Università Ca' Foscari, Venezia

francesca.caena@unive.it

### ABSTRACT

Visible, meaningful learning that links knowledge to the real world - focused not only on knowledge at skills, but also on dispositions and values - links the competences of teachers and school leaders to learning outcomes, and foregrounds the evaluation of the impact of teaching. This requires collaborative professionalism, and a widespread evaluation culture in schools and training contexts, organized as professional communities of practice. This can also tackle the challenges of future global scenarios, where school institutions might become key learning hubs, or compete with a variety of resources and organizations, as just one out of many possible options. The recommendations of the European Commission, within the cooperation programme ET2020, are attuned with these perspectives. The preparation of teachers, trainers and school leaders is viewed as a learning continuum in collaborative environments, supported by effective leadership and governance. However, the shift from recommendations (*policy as discourse*) to effective implementation in specific contexts (*policy as practice*) requires implementation capacity and effective structures. A key role can be played by human capital, and professional responsibility - of individuals and communities.

Un apprendimento significativo e visibile, legato al mondo reale - con adeguata attenzione non solo allo sviluppo di conoscenze e abilità, ma anche a disposizioni e valori - considera i profili di competenze di insegnanti e dirigenti scolastici come strettamente intrecciati ai risultati di apprendimento, e pone l'accento sulla valutazione dell'impatto dell'insegnamento. Ciò richiede una professionalità docente collaborativa, e una cultura valutativa diffusa nelle istituzioni scolastiche e formative, come comunità di pratiche professionali. Può rispondere alle sfide di scenari globali futuri, dove le istituzioni scolastiche potrebbero divenire centri di apprendimento cruciali, oppure competere con molteplici risorse e organizzazioni, come una delle opzioni possibili.

In sintonia con queste prospettive, le raccomandazioni della Commissione Europea, nell'ambito del programma di cooperazione ET2020, delineano la formazione di insegnanti, formatori e dirigenti scolastici come un continuum di apprendimento, in ambienti collaborativi, sostenuti da leadership e governance efficaci. Tuttavia, le raccomandazioni politiche (*policy as discourse*) richiedono capacità di intervento e infrastrutture per una implementazione efficace in contesti specifici (*policy as practice*) - con un ruolo centrale per la valorizzazione del capitale umano, e della responsabilità professionale, individuale e collettiva.

### KEYWORDS

European Policies, Meaningful Learning, Teacher Professionalism, Collaborative Learning Environments, Teacher Education.

Politiche europee, Apprendimento significativo, Professionalità docente, Ambienti di apprendimento collaborativo, Formazione insegnanti.

## 1. Apprendimento significativo e il ruolo degli insegnanti

Una prospettiva sistemica della formazione degli insegnanti risulta necessaria per promuovere equità di opportunità educative e migliorare gli esiti di apprendimento. Preparare i docenti a sviluppare in tutti i discenti le competenze richieste nel nuovo millennio – *problem solving*, creatività, pensiero critico, collaborazione, per contribuire attivamente al bene comune – comporta una attenzione particolare a curricoli e approcci atti a sostenere apprendimento significativo, in insegnanti e studenti (OECD, 2014; Schwille & Dembélé, 2007). Il ruolo degli insegnanti diventa ancor più cruciale per scoprire e incrementare il potenziale dei discenti, progettando e realizzando esperienze e contesti di apprendimento che consentano loro di diventare consapevoli dei propri talenti (Newport, 2012).

Insegnare per promuovere apprendimento significativo significa ripensare le relazioni insegnante-alunno, costruendo nuove *learning partnerships* che bilancino struttura e autonomia, sostenute da processi continui di monitoraggio e valutazione degli apprendimenti. Le nuove tecnologie possono offrire un supporto decisivo per facilitare processi intrecciati di scoperta e padronanza di conoscenze disciplinari nei discenti, con opportunità per collaborare in modo creativo e applicare le conoscenze nel mondo reale. A proposito della necessità di portare alla luce i talenti (spesso ignorati) dei discenti, Michael Fullan usa la metafora del filone d'oro di una miniera (Fullan and Langworthy, 2014).

Gli insegnanti non soltanto facilitatori, ma soprattutto attivatori di apprendimento significativo, sono chiamati a progettare attività e processi che promuovano, insieme alla padronanza di conoscenze e abilità, disposizioni per uno sviluppo integrato della personalità dei futuri cittadini globali – autoregolazione, responsabilità, perseveranza, empatia. Le sfide legate a queste prospettive di apprendimento/insegnamento significativo si trovano in culture profondamente radicate nei sistemi educativi, che tendono ad erigere barriere al cambiamento.

Una sfida importante – trasversale ad ambiti scolastici e formativi – riguarda processi e strumenti di valutazione in pratiche e curricoli – se si concentrano sui contenuti, invece di valorizzare il coinvolgimento e le abilità metacognitive dello studente. Un altro aspetto cruciale riguarda l'uso delle nuove tecnologie – se risponde a fini strumentali, oppure agisce da stimolo alla creatività. Fullan e Langworthy associano gradi crescenti di autonomia e padronanza dei discenti per un apprendimento significativo, con l'uso collaborativo e creativo delle nuove tecnologie, orientato a compiti legati al mondo reale (*ibidem*) (fig. 1).

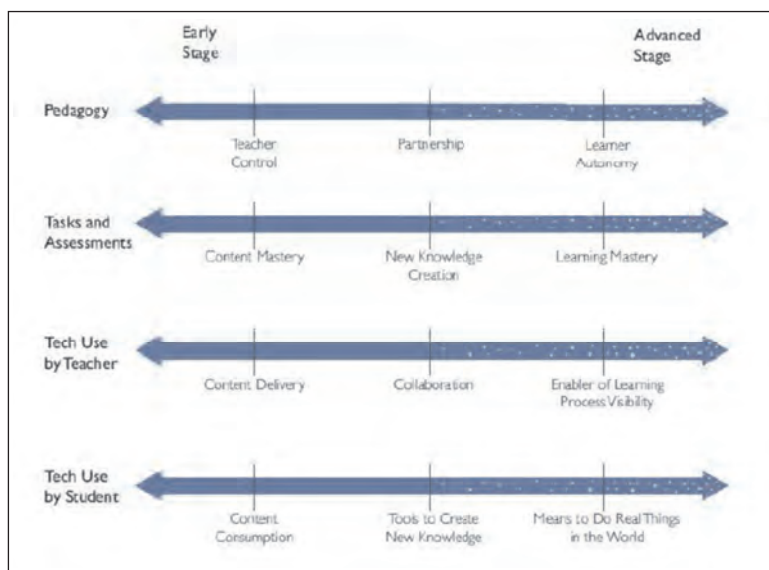


Fig. 1. Uso delle nuove tecnologie e apprendimento significativo (Fullan e Langworthy, 2014)

Gli insegnanti come 'attivatori' di apprendimento dovranno allora essere – a seconda di necessità, circostanze e contesti – mentori per stabilire relazioni di fiducia con i discenti, alchimisti che bilanciano con cura strategie, processi e risorse per catalizzare apprendimento e creatività, e fabbri che strutturano, saldano e consolidano conoscenze, esperienze ed esiti di apprendimento in un artefatto organico e coerente.

## 2. Apprendimento visibile e professionalità docente

Per promuovere un apprendimento 'visibile' e significativo, l'insegnamento – come professione – deve realizzare pienamente il paradigma del professionista clinico: definendo modalità per descrivere e analizzare l'impatto dell'azione professionale, e stabilendo basi sicure, condivise di conoscenze e pratiche professionali (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Ciò pone l'accento su processi continui di valutazione e monitoraggio, collegati ad esigenze crescenti di individualizzazione e personalizzazione degli apprendimenti.

Hattie descrive così la complessità dei compiti degli insegnanti:

«essere in grado di prendere decisioni rapide e corrette in modo istantaneo, e allo stesso tempo sapere cosa far fare a gruppi di venti-quaranta discenti, sapere come diagnosticare e implementare in modo affidabile più interventi didattici e valutare l'impatto dell'insegnamento sugli apprendimenti ... assicurarsi che le decisioni prese abbiano un valore condiviso per insegnanti e comunità scolastica» (Hattie, 2015, p. 26).

Parte quindi dal presupposto che i livelli altissimi di professionalità ora richiesti agli insegnanti, per gestire sfide sociali, culturali e cognitive crescenti, devono essere affrontati con modalità di collaborazione orizzontali (tra docenti e professionisti dell'istruzione, tra istituzioni scolastiche e formative) e verticali (tra inse-

gnanti, dirigenti scolastici e coordinatori formativi, e decisori politici). Individua quindi la radice del problema (la mancanza di equità e pari opportunità educative in contesti scolastici) nelle differenze significative tra i risultati di classi diverse all'interno di ogni scuola (in gran parte collegabili all'efficacia didattica e all'impatto dei docenti sui discenti), definite come la barriera maggiore all'apprendimento (Ibidem, p.1). I dati delle indagini internazionali OCSE PISA sembrano confermare questa prospettiva: la varianza di risultati (competenze di lettura) all'interno delle scuole (64%) è quasi il doppio di quella tra scuole (36 %) (OECD, 2010).

La soluzione viene individuata nello sviluppo di una 'professionalità collaborativa', con un ruolo chiave per dirigenti scolastici e coordinatori formativi, e un sostegno cruciale necessario a livello di *governance* di sistema – mediante incentivi e risorse, con supporti strutturali, valutativi e normativi (Hattie, 2015, p.2).

In questa visione, una cultura valutativa in contesti scolastici e formativi (che Hattie definisce *empowerment evaluation* – una valutazione che porta alla crescita e alla consapevolezza individuale e collettiva) diventa fondamentale; implica dialogo e negoziazione su un significato condiviso di impatto, uso di strumenti valutativi condivisi, riflessione sugli esiti dei processi di valutazione, e una cultura di eccellenza ed alte aspettative che includa tutti gli studenti (Ibidem, p.15).

### 3. Una 'professionalità collaborativa' dei docenti

Il concetto di 'professionalità collaborativa' potrebbe associarsi ad una riduzione dell'autonomia professionale dei docenti – una professione solitaria per tradizione. Tuttavia, Hattie sostiene la necessità di un'etica professionale fondata sulla collaborazione, per un dialogo e apprendimento reciproco tra docenti, concentrato sull'impatto della didattica, e sui processi di apprendimento – superando la convinzione diffusa che sia impossibile effettuare generalizzazioni e confronti, a causa delle variabili specifiche e uniche di ogni contesto educativo e di ogni classe (Ibidem, p. 23).

Collaborazione, in questa prospettiva, significa apprendimento cooperativo trasversale – che coinvolga dirigente scolastico, docenti e discenti – e creativo, che consenta di imparare dagli errori e sperimentare, ricorrendo se necessario al supporto di esperti esterni. Tuttavia, le esperienze di *cooperative learning* dei docenti in contesti professionali (dalle comunità di pratiche o di ricerca-azione, alle reti professionali o istituzionali) possono vedere spesso come obiettivi principali della cooperazione la semplice condivisione di risorse, strumenti e tecniche didattiche, o la narrazione di 'studi di caso' riferiti a contesti specifici.

Per sviluppare pratiche di *empowerment evaluation* che conducano ad autentici processi di crescita professionale, è necessaria invece una *leadership* attenta e distribuita (tra dirigente scolastico, docenti e figure di coordinamento – ad esempio i capi dei dipartimenti disciplinari o i responsabili di progetti didattici), che promuova un clima di fiducia, dialogo e rispetto reciproci. Un accento prevalente su aspetti di *accountability* e assicurazione di qualità potrebbe provocare, per contro, reazioni di chiusura nei docenti, con pratiche didattiche 'conservatrici'.

Gli ostacoli allo sviluppo di istituzioni scolastiche caratterizzate da professionalità collaborativa e cultura valutativa possono venire dalla loro struttura organizzativa burocratica, a gerarchia piuttosto piatta (come le strutture ospedaliere), dove gruppi di professionisti esperti tendono a considerare gli interventi delle autorità come elementi di disturbo, e i processi di cambiamento come potenziali minacce per autonomia e giudizio professionale (Grossman & Salas, 2011).

#### 4. Il futuro delle istituzioni scolastiche: *de-schooling* oppure *re-schooling*?

Tuttavia, una professionalità collaborativa dei docenti potrebbe rappresentare una risposta efficace a possibili derive future riguardo il ruolo delle istituzioni scolastiche. In contesti sociali ed economici di rapidi mutamenti, dove le aspettative riguardo l'istruzione potrebbero spostarsi sempre più da aspetti valoriali e sociali ad aspetti tecnici e individualistici, il ruolo dei docenti potrebbe variare enormemente di importanza.

In contesti nazionali e globali di decentralizzazione e frammentazione di *governance*, le istituzioni scolastiche potrebbero acquisire maggior rilevanza (*re-schooling*) e diventare 'centrali di apprendimento' – centri sociali di importanza cruciale nei contesti delle comunità di appartenenza locali. D'altro canto, le caratteristiche dei discenti moderni (tempi di attenzione brevi, ubiquità di strumenti di apprendimento e conoscenze mediante le nuove tecnologie, partecipazione in molteplici *social networks*) potrebbero comportare l'estensione di un modello di istruzione che ricalchi l'economia di mercato (*de-schooling*), dove le istituzioni scolastiche competerebbero con altri centri di risorse per l'apprendimento, rappresentando soltanto una delle opzioni possibili (McBeath, 2012).

Nel primo caso (*re-schooling*), gli insegnanti possono affrontare le sfide legate ad un loro ruolo sociale e professionale più rilevante nelle comunità locali soltanto in un'ottica collaborativa – dove le competenze e i profili individuali vengono integrati e valorizzati all'interno di una squadra di professionisti educativi. Nel secondo caso (*de-schooling*), diventa cruciale, per l'istituzione scolastica, diventare più competitiva, potenziando la propria efficacia mediante un'analisi collaborativa dei punti di forza e debolezza, per processi di miglioramento individuali e collettivi.

Se le istituzioni scolastiche riescono a diventare davvero comunità professionali e collaborative di apprendimento (*Collaborative/Professional Learning Communities – PLCs/CLCs*), una missione comune, focalizzata su apprendimento degli studenti, valori comuni e responsabilità condivise, è in grado di promuovere pratiche di apprendimento reciproco e supporto tra docenti. Di conseguenza, i processi continui di valutazione, monitoraggio, dialogo e riflessione professionale necessari per l'individualizzazione e la flessibilità di apprendimenti significativi diventano più facili da implementare nella cultura dell'istituzione scolastica.

#### 5. Politiche europee: *teacher policy as discourse*

Il discorso dominante delle politiche educative europee, nell'ambito del Quadro Strategico *Education and Training 2020*, è in piena sintonia con queste prospettive. Partendo dalla constatazione che gli obiettivi posti dall'Agenda di Lisbona e dal *Lifelong Learning Programme* per il traguardo del 2010 erano stati solo parzialmente raggiunti – maggiore efficacia ed equità dei sistemi educativi e formativi, per potenziare crescita economica e competitività – il programma di *ET2020* dedica ancor più attenzione alla professionalità e alla preparazione dei docenti.

Già nella Comunicazione *Rethinking Education* (European Commission, 2012a) e nei documenti di lavoro allegati, ad esempio *Supporting the Teaching Professions* (European Commission, 2012b), si insiste sull'importanza di una formazione iniziale realistica e adeguata ai bisogni individuali dei docenti, di un sostegno sistematico in fase iniziale di carriera, e di modalità collaborative di formazione in servizio, con il sostegno coerente di un quadro di riferimento efficace, che descriva le competenze professionali richieste in fasi diverse della carrie-

ra. Con obiettivi complementari, si raccomandano politiche che sostengano la selezione, preparazione e qualità di formatori e dirigenti scolastici. Viene ribadito il ruolo decisivo della cooperazione intra- e inter-istituzionale, tra scuole e università – in partenariati, reti professionali e istituzionali, comunità professionali di pratiche e ricerca – per un apprendimento individuale e organizzativo. Ciò richiede una visione sistematica del cambiamento, che colleghi le dimensioni strutturali, culturali e politiche degli contesti educativi – con una pianificazione e una gestione di politiche e riforme a livello di sistema, che rifletta una strategia coerente e a lungo termine, e che promuova azioni combinate, *top-down* e *bottom-up*.

L'accento sulla dimensione collaborativa viene ripreso nell'analisi secondaria dei dati dello studio TALIS 2013, da parte della Commissione Europea, che delinea le seguenti priorità per investimenti a livello di politiche nazionali nel campo dell'istruzione e della formazione:

- modalità collaborative della formazione in servizio dei docenti, e sviluppo di competenze digitali (mediante l'uso di *Open Educational Resources/OER*);
- cooperazione all'interno delle istituzioni scolastiche, e in reti di scuole, per progetti di ricerca azione e attività di *mentoring* tra pari;
- collaborazione in comunità di pratiche online (*e-communities*) e partenariati strategici;
- sviluppo delle capacità collaborative degli insegnanti sia all'interno delle scuole, sia nei contesti sociali locali, per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica (European Commission, 2014).

Il rapporto intermedio sull'implementazione del programma ET2020, pubblicato nell'agosto del 2015, focalizza l'obiettivo strategico 2 (migliorare la qualità e l'efficacia di istruzione e formazione) sul supporto ai professionisti dell'istruzione, raccomandando le seguenti linee d'azione future per la cooperazione europea:

- potenziare le attrattive e il profilo sociale della professione docente;
- sostenere la formazione iniziale e in servizio dei docenti, in particolare riguardo l'innovazione didattica, l'attenzione alla diversità, le competenze digitali e la lotta alla dispersione scolastica;
- esplorare nuove modalità per valutare la qualità della formazione iniziale;
- promuovere l'eccellenza nell'insegnamento con incentivi (European Commission, 2015).

Uno dei prodotti finali del lavoro di *peer learning* del gruppo di esperti europei sulle politiche nel campo dell'istruzione – una guida per decisori politici, con l'obiettivo di migliorare la qualità della formazione dei docenti, per un maggiore impatto sugli esiti di apprendimento scolastico – tratteggia una visione della professione docente come un *continuum* di apprendimento individuale, reciproco e collettivo. Questa prospettiva della carriera docente come 'un viaggio, non una destinazione' deve essere quindi sostenuta con una *governance* dialogica e collaborativa con gli *stakeholders* a vari livelli, ed implementata mediante ambienti di apprendimento collaborativi (European Commission, 2015b). L'accento viene posto inoltre sul profilo di competenze professionali e la *leadership* che vengono richieste ai docenti, ai formatori e ai dirigenti scolastici, per operare in modo efficace in tali contesti e rispondere a sfide di complessità crescente.



## Conclusioni: *policy as discourse vs policy as practice*

Il ruolo delle politiche europee nell'area dell'istruzione e della formazione – regolate prevalentemente dal principio di sussidiarietà – può essere catalizzatore di cambiamenti e riforme nazionali che sfidano le culture e pratiche locali, stimolando quindi l'innovazione a livello locale (Michel & Halász, 2011). Ad esempio, lo sviluppo di quadri di riferimento per le competenze dei docenti, ed un loro uso efficace per la formazione e la carriera professionali, hanno un ruolo centrale nelle riforme politiche raccomandate dalla strategia ET2020, per i loro collegamenti con molte altre aree di intervento – le competenze chiave nell'istruzione scolastica, la formazione iniziale e in servizio dei docenti, i quadri di riferimento delle qualifiche, e l'assicurazione di qualità e valutazione nei sistemi scolastici e formativi.

Tuttavia, le raccomandazioni politiche europee riguardo la professione docente (*policy as discourse*) comportano dinamiche di adattamento e resistenza a livelli nazionali, con esiti di eterogeneità e diversità. Il ruolo, l'equilibrio e le capacità di intervento delle istituzioni chiave a livello governativo e istituzionale, infatti, possono determinare la velocità ed efficacia di implementazione delle strategie politiche di intervento (*policy as practice*) (Caena, 2014).

Per assicurare una implementazione efficace di riforme che sostengano un profilo docente mirato ad apprendimenti visibili e significativi – sviluppando professionalità collaborativa e valutativa, *leadership*, competenze di ricerca sulle pratiche, disposizioni all'apprendimento professionale continuo – sono necessari cambiamenti significativi di culture e pratiche a livello individuale e istituzionale, in contesti scolastici, formativi e universitari.

Al macro livello governativo statale, serve non solo la volontà politica; servono capacità e infrastrutture per una implementazione efficace delle riforme e delle strategie di intervento – il che comprende meccanismi adeguati di monitoraggio e valutazione delle riforme stesse. In tale prospettiva, un aspetto fondamentale riguarda anche lo sviluppo e la valorizzazione del capitale umano nelle istituzioni, facendo leva sulla responsabilità professionale, individuale e collettiva, per obiettivi sociali condivisi (Looney, 2011).

Si possono individuare alcuni punti fermi, in un terreno caotico e sconnesso come quello delle competenze dei docenti e della loro preparazione alla professione. Il primo riguarda l'apprendimento professionale per lo sviluppo di competenze, in formazione iniziale e in tutto l'arco della carriera – che deve realizzarsi principalmente nelle realtà scolastiche, ma richiede inoltre un sostegno accurato, pratiche riflessive, feedback tra pari e dialogo professionale continuo, con formatori e mentori. Ciò richiama la necessità di alleanze e collaborazioni efficaci e strutturate tra scuole e università, per un apprendimento reciproco e uno scambio di conoscenze.


Il secondo riguarda la coerenza nei processi di valutazione delle competenze dei docenti in diversi contesti e ruoli professionali, e in fasi differenti della carriera. Se le competenze professionali implicano mobilitare conoscenze e abilità in contesti specifici, allora possono essere valutate soltanto in azione – in classe e nelle pratiche didattiche. Ciò deve avere un impatto sui curricula di formazione iniziale e sui processi di valutazione nell'arco della carriera, con un ruolo centrale dei *portfolio* professionali. Il terzo e ultimo aspetto riguarda la visione di un continuum della formazione docente, che richiede coerenza e collegamenti tra le diverse fasi di sviluppo professionale e di carriera.

A livello di politiche nazionali, potrebbe sembrare più semplice ed efficace, a

breve termine, concentrarsi sulla formazione in servizio dei docenti, piuttosto che sulla formazione iniziale, viste le notevoli complessità e sfide cognitive e istituzionali di quest'ultima. Tuttavia, essa potrebbe rappresentare una preziosa opportunità evolutiva per le istituzioni universitarie – da torri d'avorio a centrali di apprendimento (*learning hubs*), per progettare sinergie di innovazione con le istituzioni scolastiche, come comunità professionali di pratiche e sperimentazioni didattiche.

### Riferimenti bibliografici

- Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49 (3), 311-331.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world. Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- European Commission (2012a). *Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Brussels, COM(2012) 669/3.
- European Commission (2012b) *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012, SWD (2012) 374 final.
- European Commission (2014). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. Brussels, June 2014.
- European Commission (2015a). *Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in education and training (ET 2020)*. Brussels, SWD (2015) 161 final.
- [http://ec.europa.eu/education/documents/et-2020-draft-joint-report-408-2015\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/documents/et-2020-draft-joint-report-408-2015_en.pdf)
- European Commission (2015b). *Shaping career-long perspectives on teaching. A Guide on Policies to improve Initial Teacher Education*. Brussels: European Commission.
- [http://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf)
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students know and can do*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD.
- Fullan, M. and Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam. How new Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson.
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15, 103–120.
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: the Politics of Collaborative Expertise*. London: Pearson.
- Looney, J.W. (2011). Alignment in Complex Education Systems: Achieving Balance and Coherence. *OECD Education Working Papers*, 64. Paris: OECD Publishing.
- McBeath, J. (2012). *The Future of the Teaching Professions*. Cambridge: Education International.
- Michel, A. & Halász, G. (2011) Key competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46, 289–306.
- Newport, C. (2012). *So good they can't ignore you*. New York: Business Plus.
- Schwille, J. & Dembélé, M. (2007). *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*. Paris: UNESCO.



# L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo *learnfare* Lifelong Learning as generative leverage for a new *learnfare*

Massimiliano Costa  
Università Ca' Foscari, Venezia  
maxcosta@unive.it

## ABSTRACT

The life-long, life-wide, and life-deep framework provides a broad conceptual framework for assessing how, where and why people in *learnfare* society learns. This paper aims to contribute to an understanding of how *learnfare*, based on strengthening the agency of citizens, gives the capability to freely choose and realize their human and social life projects. In the transition to *learnfare*, the right to learn throughout life it is no longer tied to labor market needs but the social development of innovation. This new approach emphasizes a newfound centrality of the person who becomes responsible of the learning process in an autonomously and self-directed way.

Il framework del life-long, life-wide and life-deep learning fornisce un quadro concettuale per valutare come, dove, e perché le persone apprendono nella società del *learnfare*. Questo saggio approfondisce come il *learnfare*, basato sul potenziamento dell'agency dei cittadini, può mettere nelle condizioni di sviluppare da parte dei cittadini le capacitazioni per scegliere e realizzare liberamente il proprio progetto umano e sociale di vita. Nella transizione verso il *learnfare* il diritto ad apprendere per tutta la vita non è più legato ai bisogni del mercato del lavoro, ma allo sviluppo dell'innovazione sociale. Questo nuovo approccio sottolinea una ritrovata centralità della persona che diventa responsabile del processo di apprendimento in modo autonomo e autodiretto.

## KEYWORDS

*Learnfare*. Learning, Capability, Eutagogy.  
*Learnfare*, Apprendimento, Capability, Eutagogia.

## 1. Dal Welfare al learnfare: la centralità dell'agire per l'apprendimento permanente

L'apprendimento permanente rappresenta il punto di leva da cui iniziare a ripensare il modello di stato partendo proprio da quei cambiamenti strutturali che tanto influenzano sia i sistemi sociali che quelli educativi e formativi:

- *Il processo di globalizzazione.* La globalizzazione è una tendenza comune a tutti i settori della società e, in quanto tale, l'educazione non fa eccezione (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009; OCSE, 2013). Tradizionalmente i sistemi educativi sono locali, ma in questo momento vi è un numero crescente di iniziative transfrontaliere e di collaborazione (ad esempio del programma Erasmus, eTwinning) che superano i confini nazionali e promuovono la mobilità dei discenti (Alexiadou & Van De Bunt - Kokhuis, 2013; OECD, 2004). Inoltre, la tendenza attuale va verso la creazione di opportunità di apprendimento sempre più personalizzato e su misura, all'interno di processi di glocalizzazione della conoscenza in cui sino contemplate le esigenze personali.
- *La curva demografia.* La sfida chiave per l'Europa in futuro è l'invecchiamento della società. Nel 1950 l'età media dei paesi OCSE era di 28 anni, nel 2010 di 38 e nel 2100 si stima essere di circa 45 anni (OCSE, 2013) L'invecchiamento della popolazione europea implica un crescente numero di studenti adulti che aumentano la domanda per l'apprendimento permanente, trovando in questo un modo per aggiornare le proprie competenze professionali o una forma di invecchiamento attivo (Ala - Mutka, Malanowski, Punie, Cabrera, 2008). In una società che invecchia, è difficile fornire il numero assoluto necessario di giovani istruiti a livello terziario che consenta di mantenere una crescita economica basata sulla conoscenza (Punie, Cabrer, 2005). Pertanto, l'istruzione terziaria deve diventare sempre più aperta a discenti non tradizionalmente accolti dalle filiere formative (Slowey & Schuetze, 2012). I sistemi di istruzione e formazione dovranno quindi rispondere proprio a questo un numero crescente di persone che richiedono modi più aperti e flessibili di apprendimento.
- *Il nuovo mercato del lavoro.* Il contesto economico influisce sullo sviluppo dell'educazione degli adulti. Attualmente, l'economia europea sta cambiando verso un'economia più basata sulla conoscenza, dove - di routine - le attività a bassa qualificazione sono meno richieste dal mercato del lavoro e vengono sostituite da attività complesse e ad alta qualificazione, competenze quindi più specializzate che le persone dovranno mantenere continuamente aggiornate nel tempo (Cedefop, 2012). La crisi economica sta aumentando anche la necessità di aggiornamento delle competenze e di riqualificazione al fine di migliorare l'occupabilità. Esiste infatti una mancata corrispondenza tra le competenze delle persone e le esigenze del mercato del lavoro (Cedefop, 2012). Parallelamente a questa tendenza è in aumento la necessità di un apprendimento permanente flessibile, che si adatti alle esigenze dei discenti adulti (Redecker et al., 2011).

Questi fattori modificano la forma e il significato stesso di apprendimento: non può essere più *incapsulato* dentro il sistema scolastico iniziale, ma diventa la condizione per la realizzazione - durante tutto l'arco della vita - di un nuovo senso di appartenenza e socialità allargata. Il diritto di cittadinanza, che fa leva sul valore dell'apprendimento, promuove una relazione generativa che coniuga (Stigliz, Sen,

Fitoussi, 2009) lo sviluppo con la qualità della vita, la sostenibilità e la relazione con ambiente<sup>1</sup> (Gobbo, 2015) in un rapporto continuo dell'uomo con se stesso, dell'uomo con l'idea della società partecipata e intergenerazionalmente solidale. La partecipazione sociale incoraggia interazioni e promuove luoghi di fiducia e di partecipazione, avviando esperienze di cittadinanza attiva e intergenerazionale e orientandosi allo sviluppo di comunità competenti, che sappiano fronteggiare le sfide e le opportunità dell'invecchiamento attivo oltre che della partecipazione democratica. In questa prospettiva, le competenze per l'apprendimento permanente ridefiniscono la dimensione educativa, politica e sociale che qualifica il rapporto tra stato e cittadino in una nuova forma più inclusiva e democratica (De Luigi, 2015). Questa richiederà l'assunzione di nuove forme di responsabilità, capacità di partecipazione, comprensione, interpretazione, scelta e realizzazione promuovendo, al contempo, atteggiamenti di coerenza e di autodominio in vista di finalità comunitarie. Il passaggio dal welfare universalistico al *learnfare* (Margiotta 2011), basato sul diritto all'apprendimento, promuove un nuovo rapporto tra sviluppo e appartenenza comunitaria, centrato sulla libertà di costruire e realizzare una vita soddisfacente e piena in una società solidale, inclusiva e giusta (Dozza, 2012). La conseguenza, come afferma l'Alberici (2008) citando Dahrendorf, è che la giustizia, non può essere intesa come nel welfarismo tradizionale nel senso della redistribuzione ma dell'inclusione (2008, 15): *“In questo scenario la formazione si presenta come progetto politico, come trasformazione della cultura, ma anche come grande consapevolezza del valore primario del sapere nella società mondializzata, come fonte insostituibile di libertà individuale e di sviluppo sociale”*.

In Italia l'apprendimento permanente è definito dalla l. n. 92/2012 come «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale». A sancire il collegamento tra il valore dell'apprendimento permanente e il diritto di cittadinanza da tutelare è l'art. 1 del d.lgs. n. 13/2013 dove si afferma che la «Repubblica ... promuove, l'apprendimento permanente, quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale». Tale articolazione normativa afferma una nuova soggettività attiva, dove l'apprendimento diventa uno stile di vita e di partecipazione sociale capace di far leva sulla libertà realizzativa e partecipativa dei cittadini.

Questa visione assegna nuovi diritti individuali ma comporta nuovi rischi di emarginazione e povertà: oggi le persone o gruppi sociali deboli sono quelli che non hanno possibilità di accedere, creare, condividere saperi e conoscenze necessari per esprimere pienamente il loro diritto di appartenenza e di apprendimento (Longworth, 2006).

Come ben argomenta la Spagnuolo (2014, p. 55) oggi “registriamo nuove forme di povertà – culturale e relazionale – in molti contesti urbani e periferici che generano forme di isolamento sociale e culturale e comportano la difficoltà da parte di persone o di gruppi sociali di comprendere o di creare cultura e

1 cfr. il Rapporto 2009 “Commissione Stiglitz” (*Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*)

conoscenza e quindi di inserirsi nel contesto sociale". L'apprendimento permanente può assumere pertanto un ruolo di promozione di politiche inclusive, in particolare nei riguardi di fasce di popolazione a rischio, che in tempi recenti hanno compreso varie tipologie di adulti come i lavoratori in mobilità, i lavoratori atipici, i lavoratori senior, i lavoratori con basse competenze, adulti con bassi titoli di studio o di qualifica, i giovani adulti in uscita dal mercato del lavoro o dal circuito scolastico-formativo. Inoltre, agendo sulle competenze sociali, esso contribuisce al benessere delle persone; normalmente chi possiede un livello alto di istruzione ha maggiori risorse personali per vivere meglio e in comunità (CNEL-ISTAT, 2013).

Le competenze per l'apprendimento consentono, infatti, di promuovere una consapevolezza e costruzione del sé ma, nello stesso momento, di qualificare la rete sociale in cui si agisce non solo in termini di contenuto ma come generatrice di senso e inclusività di una consapevole e matura reciprocità sociale. A confermare questa visione sono gli indirizzi dell'Agenda Europea per l'apprendimento degli adulti 2012-2014, nella quale si coniugano la dimensione di promozione dello sviluppo personale e professionale con l'occupabilità e la partecipazione attiva alla società. Anche nelle Conclusioni del Consiglio Europeo Education and Training - ET 2020 (Consiglio europeo, 2009) leggiamo la necessità di sostenere lo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri per garantire la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini e nel contempo per la promozione dei valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. Del resto l'educazione, quando diventa sapere *per* (piuttosto che sapere *che*) e apprendimento profondo, aumenta il piacere di vivere (in senso eudemoniaco), apre le nostre menti alle scoperte della scienza e ai significati della storia e della cultura. Permette di imparare su di sé e sugli altri, di essere più tolleranti con chi è diverso da noi (Dozza, 2008). Il legame tra apprendimento continuo e partecipazione comunitaria afferma pertanto la centralità della dimensione educativa, della relazione sociale e delle scelte che ogni cittadino compie nel combinare le opportunità di apprendimento esistenti nei diversi momenti della sua vita. Apprendere nel corso della propria vita vuol dire principalmente rendersi conto del conflitto cognitivo che genera la società complessa e saper agire in modo responsabile: questo richiede la capacità di essere consapevoli delle proprie strategie cognitive ed emotive, ma anche dei processi di autoregolazione di esperienza e relazione e come essi retroagiscono nella costruzione del sé e nell'ampliamento delle proprie capacitazioni. Ne consegue che tutti i soggetti in apprendimento nell'arco della vita devono poter essere messi nella condizione di esprimere riflessività, capacità di riconoscersi, attribuire significato alle esperienze di apprendimento, ricostruire discorsivamente strategie di azione che esprimono la libertà di realizzazione personale e progettuale. L'esercizio del diritto all'apprendimento permanente diventa, in tal modo, processo di significazione e realizzazione progettuale umana, capace di coinvolgere il contesto in cui si opera (Nicoli, 2009) e con esso la realizzazione di quei valori culturali, etici e sociali su cui fondare una nuova società inclusiva. Il territorio però deve assumere il valore di rete per l'apprendimento condiviso e partecipato (Alessandrini, D'Agnesse, 2013). Le reti hanno rappresentato una soluzione efficace alla scarsità delle risorse economiche oltre che consentito di valorizzare le competenze e le conoscenze presenti su un territorio, divenendo ambienti e strumenti di apprendimento condivisi. La società si lega al territorio diventando una *learning society* che si qualifica sia per essere dotata di un'infrastruttura di apprendimento coesiva e collegata nell'ambito



dell'istruzione formale (scuole, formazione professionale e istruzione superiore), capace di sostenere i lavoratori e le loro famiglie a tutti i livelli; sia per una attenzione di tipo sociale, incentrata sulla creazione di reti di apprendimento capaci di favorire e potenziare la coesione e l'inclusione attraverso la cooperazione tra tutti i soggetti interessati con il settore formale e non formale. L'obiettivo comune a livello politico europeo per il futuro (European commission, 2013a; 2013b) è quello di migliorare la qualità della formazione degli adulti ed evitare il rischio di esclusione sociale attraverso un framework che permetta agli studenti di muoversi in modo flessibile tra i diversi scenari di apprendimento (Mulder, 2013).

## 2. Un quadro normativo in evoluzione

L'apprendimento permanente in una prospettiva di *learnfare* diventa parte integrante di una nuova rete di protezione che il soggetto concorre a costruire, impegnandosi in prima persona. L'art. 1 del d.lgs. n. 13/2013 promuove l'apprendimento permanente, quale diritto della persona, e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite, in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale. Il decreto d.lgs. n. 13/2013 individua due linee di intervento prioritarie:

- a) costituzione del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali; Gli art. 4-7, d.lgs. n. 13/2013 definiscono gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, con riferimento alle tappe che portano alla certificazione finale ovvero processo, attestazione e sistema. Gli enti pubblici titolari nell'esercizio delle rispettive competenze legislative, regolamentari e nell'organizzazione dei relativi servizi, devono garantire i livelli essenziali delle prestazioni e gli standard minimi<sup>2</sup>.
- b) definizione degli standard minimi del servizio di certificazione (processo, attestazione e sistema). Con riferimento alla certificazione dell'apprendimento formale, il d.lgs. n. 13/2013 istituisce il repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, di cui all'art. 4, co. 67, l. n. 92/2012, che costituisce il quadro di riferimento unitario per la certificazione delle competenze, attraverso la progressiva standardizzazione degli elementi essenziali, anche descrittivi, dei titoli di istruzione e formazione, ivi compresi quelli di istruzione e formazione professionale, e delle qualificazioni professionali attraverso la loro correlabilità anche tramite un sistema condiviso di riconoscimento di crediti formativi in chiave europea.

2 Una criticità rilevata nella legge è che l'esclusiva titolarità della funzione di certificazione è in capo agli enti pubblici. È comprensibile se si ha riguardo alla natura di servizio pubblico della certificazione, mentre non si comprende la *ratio* dell'esclusione di quei soggetti privati, fondi interprofessionali e organismi di rappresentanza dei datori di lavoro e di lavoratori, ai quali si poteva affidare la funzione di identificazione e valutazione delle competenze dei lavoratori, considerato il ruolo di questi soggetti nell'ambito dell'apprendimento permanente.

Il primo punto di attenzione introdotto dal l. n. 92/2012 è la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale comunque accumulato dai cittadini e dai lavoratori, il punto di partenza per le politiche di sviluppo dell'apprendimento permanente. Il riconoscimento del sapere, di cui il soggetto è portatore, non intende valorizzare il sapere in qualità di "possesso personale", ma in quanto "patrimonio culturale e professionale" (Amelio, 2015). Questo passaggio dalla valorizzazione del sapere quale "possesso personale" al sapere quale "patrimonio culturale e professionale" indica quella che deve essere la prospettiva dalla quale partire nella definizione delle politiche di sviluppo dell'apprendimento permanente. L'impostazione non afferma solo il diritto all'apprendimento, ma modifica il rapporto tradizionale tra il soggetto ed il sapere: il sapere non è solo l'oggetto per il quale il soggetto "esige" una libertà di accesso e di fruizione lungo tutto il corso della vita; il sapere è - anche e soprattutto - il soggetto stesso che reclama il suo riconoscimento in quanto titolare di un sapere nella forma del patrimonio culturale e professionale comunque acquisito. Il punto di leva nell'attuazione del diritto all'apprendimento permanente non è pertanto quello collegabile al soggetto singolo, quanto invece quello della comunità alla quale il soggetto singolo appartiene e nell'ambito della quale solo il sapere acquista la dimensione di patrimonio, quale bene comune a disposizione della comunità.

Un secondo punto che la legge individua è la centralità della competenza pensata come "certificabile": il processo di individuazione e convalida ha in essa la sua condizione di possibilità in quanto senza competenza, ed in particolare senza "competenza certificabile" non è possibile alcuna individuazione né convalida, e tanto meno alcuna valorizzazione del patrimonio culturale e professionale. Questa legge comporta il passaggio da una visione incentrata sulla formazione-processo (nell'ipotesi della formazione continua), ad una incentrata sull'apprendimento-risultato, in una prospettiva di tutela e promozione del patrimonio professionale e culturale dell'individuo, che deve poter orientare i propri processi di apprendimento qualificato. Il problema che si pone, oggi, è quello di integrare la dimensione di governo tecnico con quella "politica" (Bertagna, Casano, Tiraboschi, 2013); dalla generica riconoscibilità del diritto di un apprendimento che si configuri durante tutta la vita si deve, infatti, giungere ad un sistema di riconoscimento e certificazione di competenze che assicuri l'accesso della persona ad istanze di partecipazione ad una cittadinanza attiva (Alessandrini, 2013). Per questo risulta fondamentale collegare i processi di certificazione con le politiche di orientamento<sup>3-4</sup>. Il soggetto va accompagnato in

3 Nell'ambito del sistema scolastico, nel febbraio 2014, il MIUR ha diffuso le "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente", sviluppate in coerenza con le "Linee Guida Nazionali sull'Orientamento" concertate a livello inter-istituzionale e con la Garanzia Giovani, oltre che nel contesto della Strategia Europa 2020. Tali Linee Guida, che sostituiscono quelle del 2009, ribadiscono il valore dell'orientamento non solo in relazione alla transizione scuola/formazione e lavoro, ma anche nell'ottica di uno sviluppo permanente di ogni persona, necessario al fine di potersi adattare a contesti in continua evoluzione. Per quanto riguarda l'orientamento scolastico, il documento evidenzia l'importanza delle azioni di "didattica orientativa" ai fini dell'acquisizione delle competenze di base e trasversali da parte dei giovani (*life skills*). Ad essa vanno affiancate azioni di accompagnamento e consulenza orientativa, da realizzare in risposta a bisogni specifici individuali o di gruppo.

4 Le Linee Guida introducono inoltre la figura del "tutor dell'orientamento", attualmen-

questo percorso evolutivo centrato sulla *capability*, anche in un'ottica di *life long guidance*, che assomma la competenza per l'apprendimento permanente a quella capacità di scegliere e orientarsi in tutte le fasi della propria vita. In una società in cui riflessività, criticità e capacità di ri-orientare continuamente le proprie competenze, divengono gli elementi per la costruzione di società più libere e più eque. Il *lifelong learning* assume il significato di "orizzonte di senso e percorso di metodo, individuale e collettivo, al fine di promuovere a livello planetario processi democratici e di sviluppo umano nella complessità della moderna organizzazione sociale" (Alberici, 2008, p.13). Orientare per potenziare la capacità ad agire in tutti i contesti e i momenti della vita, diventa la trama di quel "*learnfare* delle capacitazioni" che contempla l'agibilità da parte del cittadino dei propri diritti sociali: *in primis* il diritto di apprendimento. Questo diritto è correlato significativamente al diritto di cittadinanza e si "espande" in un arco temporale che si sovrappone all'intero arco di vita della persona. L'orientamento capacitativo sposta il focus dalla scelta coerente da parte del soggetto in apprendimento sui mezzi (competenze per adeguamento alle richieste di mercato), ad una centrata sui fini (agentività/libertà sostanziale) (Costa, 2012). Il ruolo della formazione in tutti i momenti della vita diviene quindi opportunità per apprendimenti qualificati e certificabili, ma soprattutto consente la promozione di un'espansione consapevole e critica di saper cogliere le opportunità importanti per una messa in valore della propria capacità di scegliere le occasioni di apprendimento e azione, per esprimere il proprio talento.

### 3. I numeri di una difficile transizione

La realizzazione di un modello di *learnfare* centrato sulla libertà del cittadino di agire e realizzare un proprio progetto di vita, deve misurarsi oggi con la curva demografica che influenza l'esercizio del diritto all'apprendimento permanente.

Alcune ricerche rilevano (Deidda, Centra 2012) che nel 2010 il tasso di occupazione dei lavoratori tra i 55 e i 65 anni in Europa ammonta al 46% (contro una media in Giappone e negli Stati Uniti d'America del 62%) e la velocità con cui cresce il numero degli ultrasessantenni è raddoppiata rispetto alla prima metà del decennio precedente. Il peso della classe degli adulti over 65, in Italia, sul totale della popolazione è andato aumentando e, nelle proiezioni degli istituti di statistica, raggiungerà il 41% entro il 2050 andando ad impattare sulle politiche pubbliche a sostegno dell'apprendimento permanente sia sulla dimensione dell'equità, considerata come l'equilibrio tra i rapporti intra-generazionali, sia su quella della sostenibilità, intesa anche in termini di equilibrio intergenerazionale.

In Europa circa un adulto su cinque ha un basso livello di competenza in lettura, scrittura e matematica, e quasi uno su tre ha un livello molto basso o assente di competenza nel settore informatico. Come mostra l'indagine PIAAC, gli adulti con il più alto bisogno di istruzione e formazione hanno le più esigue opportunità di beneficiare di iniziative di apprendimento permanente. La partecipazione all'istruzione e formazione degli adulti è determinata da vari fattori, in particolare dal livello di istruzione, la situazione lavorativa, la categoria

te in via di definizione, per tutti gli Istituti scolastici, a partire dalle scuole primarie, con compiti di organizzazione e coordinamento delle attività di orientamento.

occupazionale, l'età e le competenze. Adulti con un basso livello di qualifica o con nessuna qualifica, soggetti che ricoprono occupazioni che richiedono abilità di basso livello, disoccupati e soggetti economicamente inattivi, lavoratori più anziani e persone meno qualificate, hanno minori probabilità di partecipare all'apprendimento permanente. In altre parole, gli adulti che hanno maggiore bisogno di istruzione e formazione sono proprio quelli che meno hanno accesso alle opportunità di apprendimento permanente (De Francesco, 2014). L'indagine sull'istruzione degli adulti mostra che le barriere che ostacolano la partecipazione degli adulti all'apprendimento sono spesso legate ai limiti di tempo, dovuti sia alle responsabilità familiari sia all'orario di lavoro, tuttavia anche i vincoli economici o la mancanza di prerequisiti (per esempio, qualifiche di accesso adeguate) possono impedire alle persone di partecipare a iniziative di apprendimento permanente. Considerando, nello specifico, le barriere riferite da adulti con un basso livello di qualifica (per esempio, adulti con un livello di istruzione al di sotto del livello secondario superiore), in media, il 21,8 % considera le proprie responsabilità familiari come un ostacolo alla partecipazione all'istruzione e alla formazione, il 13,6 % riporta problemi nel conciliare l'istruzione e l'orario di lavoro, il 13,3 % evidenzia le questioni economiche e il 7,1 % solleva la questione dell'insufficienza di prerequisiti ovvero l'emergere di nuove povertà di accesso e di realizzazione (ISFO, 2013). Queste criticità sono alla base di molte osservazioni presenti nel documento Europa 2020, dove si sottolinea la visione strategica tale per cui, per fronteggiare la disoccupazione è necessario agire sulle competenze, sulle capacità e sulle motivazioni individuali dei disoccupati nel loro reinserimento nella vita attiva.

L'apprendimento permanente diventa la leva per favorire quei funzionamenti che promuovono il cambiamento individuale e collettivo, inteso come espansione reciproca delle possibilità e delle libertà, a partire dal valore della capacitazione come condizione effettiva di esercizio della cittadinanza in cui coniugare lo sviluppo personale, sociale e la crescita economica. La logica della *metis* di molti processi di formazione ed educazione degli adulti, è oggi necessario sostituirla con quella della *phronesis*, ovvero la saggezza di promuovere scelte in grado di promuovere uno sviluppo realmente umano. L'accento viene così posto sulla capacità umana di creare e usare le conoscenze in maniera efficace, intelligente, creativa e proattiva per lo sviluppo umano e per la qualità e possibilità stessa dello sviluppo economico. Si sottolinea, di conseguenza, l'importanza di costruire una pluralità di vie per l'apprendimento, come condizione per un'ampia diffusione delle capacità di apprendere e di sviluppare un pensiero riflessivo/proattivo/critico.

Come afferma la Alberici, capacitare all'apprendimento permanente richiede il formarsi di un comportamento strategico rispetto alle sfide che i ruoli biologici, sociali e professionali propongono agli individui nel corso della loro vita nei diversi contesti che caratterizzano la *knowledge society*. È necessario generare la *learning energy* (Alberici, 2008) definibile come quella competenza strategica dell'"apprendere ad apprendere" che consente la mobilitazione delle risorse del soggetto e, in particolare, la competenza strategica come *core competence* per apprendere ad apprendere e, nello specifico, condizione per essere capaci di apprendere *lifelong* e mobilitare l'agire strategico e riflessivo nelle società complesse. Ridefinire le competenze in una prospettiva capacitante (Sen, 2001; Costa, 2011) implica un nuovo modello di stato sociale centrato sul diritto dell'apprendere (*learnfare*) e volto a potenziare la dotazione di risorse cognitive, di capitale relazionale e sociale del cittadino all'interno delle *policies* del *welfare* attivo (Margiotta, 2012; 2011). Ciò comporta una visione radicalmente innovativa

del ruolo e del valore della formazione nella vita degli individui e delle collettività. Si tratta dunque di ripensare la formazione sul terreno della sua fondazione teorica e su quello dell'agire formativo, che possa far leva sul riconoscimento di un diritto all'apprendimento come diritto alla vita in quanto l'educazione è vita e l'intera vita è apprendimento (Dozza, 2012).

#### 4. Approccio sistemico e integrato per capacitare l'apprendimento permanente

Nel learnfare si afferma una soggettività agitiva delle persone nei più ampi contesti di socialità e di vita, la quale diventa espressione della competenza a dare significato a sé e alla propria capacità di realizzare. La formazione, soprattutto quella lifelong, viene considerata elemento indispensabile per la crescita degli individui, in quanto rappresenta l'opportunità per sviluppare e mantenere le proprie competenze. Tutto questo nell'ottica di una crescita e uno sviluppo umano, che permetta a tutti gli individui di vivere una vita libera. L'emergere di questo diritto soggettivo per l'apprendimento permanente, necessita di un ripensamento dei processi formativi in grado di formare skill, abilità e conoscenze (cognitive, esperienziali, di relazione, tecniche) connesse ad una logica dell'azione che esprima la capacità di realizzare una progettualità di azione. Lo stesso Dewey avverte che l'educazione e la formazione non si situano a livello dei soli contenuti, ma al livello sottostante del processo di formazione di abiti, attitudini e interessi permanenti, cioè di abitudini durevoli (mentali ed emotive), che si formano "nascostamente" e che possono essere messe in atto in diverse situazioni. In questo senso l'educazione è un processo che continua durante *l'intero corso della vita (life-long learning)* e si realizza *nei differenti ambienti* di formazione e di esperienza (*life-wide learning*). È un processo di costruzione, individuazione, valorizzazione delle differenti identità, che acquista il valore di un *apprendimento profondo (life-deep learning)* quando diventa ancoraggio cognitivo ed emotivo per una formazione per tutta la vita, abbracciando la/le lingue di appartenenza, i valori religiosi, morali, etici e sociali, e ci permette di comunicare con noi stessi e di incontrare gli altri (Dozza, 2012). Capacitare all'apprendimento permanente significa mettere nelle condizioni chiunque, a prescindere dalle appartenenze sociali, culturali, geografiche di provenienza, di avere uguali diritti ed opportunità di formazione per tutta la vita. All'interno di questa visione, la disponibilità di opportunità educative per tutti durante l'intero percorso della vita, diviene prerequisito per una partecipazione effettiva e informata in qualità di cittadini alla vita sociale e politica.

Le policy formative sono chiamate a potenziare le possibilità, le aspirazioni, le motivazioni e le situazioni in cui le persone sono in condizione di apprendere in un continuum di tutte le fasi e situazioni della vita. Tale prospettiva pone in scena nuovi attori, nuovi modi di agire e nuove fonti di risorse cui attingere per la progettare e qualificare quell'apprendimento permanente che sembra corrispondere, nella classificazione ipotizzata da Bateson (1979), al livello gerarchico più elevato: il livello due, detto deutero-apprendimento, ovvero all'apprendimento di abitudini mentali durature e trasferibili.

La capacità del soggetto di autodirigere o autoregolare il proprio apprendimento consente di far fronte all'adattamento alle nuove situazioni, utilizzando risorse interne e competenze acquisite precedentemente, ma anche entrando in possesso di nuove risorse e nuove competenze. Le competenze per l'apprendimento permanente consentono al soggetto di adattare autonomamente le proprie decisioni e di modificare le proprie strategie sulla base di condizioni



soggettive o ambientali o fattori soggettivi; spingono all'emergere dell'elaborazione di un "intenzione" motivazionale, affettiva e volitiva capace di strutturare le situazioni rivelandone i caratteri utili alla messa in atto di competenze particolari già possedute. Le competenze in oggetto diventano, così, una sorta di meta-competenza all'azione che si basa sulla consapevolezza delle proprie risorse, sulla valutazione delle proprie disposizioni motivazionali e affettive, sulle capacità di decisione, organizzazione, controllo e valutazione dei nostri saperi in azione (Alberici, 2001). Di qui l'idea che la competenza per l'apprendimento permanente non è solo produzione-creazione di conoscenze (proazione), ma soprattutto capacità di acquisizione e sviluppo di capacitazioni per l'apprendimento trasformativo.

L'apprendimento trasformativo, teorizzato da Mezirow (2009), ci dice che apprendere vuol dire sostanzialmente attribuire significato ai dati della percezione e della conoscenza. Il discente adulto si accosta a nuove nozioni, carico di prospettive di significato, date dalle sue esperienze, credenze e ideologie, oltre che stili di apprendimento acquisiti. Ovviamente i sistemi di significato non hanno un valore esclusivamente soggettivo, ma sono mediati col mondo e con gli altri soggetti attraverso il linguaggio. Le prospettive di significato creano dei «modelli di aspettativa», che determinano i dati che il discente si attende di trovare nell'accostarsi a nuove cognizioni. Quando i reperti della conoscenza non si accordano con le aspettative del discente, è come se a questo si aprissero due strade alternative: egli può accontentarsi di afferrare ciò che conferma i suoi schemi apprenditivi precedenti, vivendo in questo modo quello che Mezirow chiama apprendimento strumentale, oppure, a un livello più elevato e complesso, sottoporre a valutazione critica gli stessi assunti e presupposti del processo, modificandoli "in corso d'opera", giungendo così a un apprendimento trasformativo. Questo livello più profondo di apprendimento, auspicabile - per Mezirow - nel discente adulto, è autentico in quanto non si limita ad incamerare nozioni sulla base di schemi cognitivi e ideali precedenti, ma tende a trasformarli criticamente. Secondo lo stesso autore, l'adulto apprende in termini trasformativi soprattutto quando si confronta con ambienti (ad esempio gruppi e movimenti d'azione sociale) che mirano a una trasformazione collettiva e, sulla base di tale obiettivo, si scambiano anche le reciproche prospettive di significato. Di qui la prospettiva di una stretta connessione tra qualificazione delle competenze per l'apprendimento permanente e una nuova forma di interazione sociale, partecipata e generativa.

## **5. Capacitare la competenza per l'apprendimento permanente in una prospettiva eutagogica**

La promozione e la qualificazione, in chiave capacitativa, del diritto all'apprendimento permanente richiede che la formazione debba caratterizzarsi sempre più sull'acquisizione di competenze, di meta-competenze, inerenti non solo alle nuove performance professionali, ma anche ai compiti dei ruoli in cui si definisce socialmente l'essere adulti nei diversi contesti sociali. L'apprendimento, oggi, si qualifica in una pluralità di esperienze o di contesti in cui al cittadino si riconosce e si richiede l'assunzione di una responsabilità diretta nell'apprendimento, nella decisione di che cosa, come, dove e quando apprendere. Non è sufficiente oggi qualificare una politica educativa come semplice prolungamento verso l'età adulta dell'educazione tradizionale, ma diventa prioritario promuovere un nuovo approccio alle dimensioni di vita degli



individui, un quadro di riferimento per affrontare la necessità di soluzioni a molte e inedite sfide nella vita culturale, sociale e professionale, individuale e delle moderne società, inerente alla dimensione dello sviluppo umano cosciente, volontaria e dotata di competenze.

Obiettivo primario diviene quindi la creazione, da parte del nuovo *learnfare*, delle condizioni per cui ciascun individuo possa dare pieno sviluppo alle proprie potenzialità, alle proprie libertà realizzative del progetto di vita, contribuendo in modo consapevole allo sviluppo della società nel suo complesso. L'apprendimento permanente supera in tal modo la logica fordista che individua nel produrre la sola finalità, e assume come orizzonte di senso la dimensione di libertà realizzativa espressa nel progetto di vita, che è al contempo responsabile e libero. Le policy educative devono pertanto promuovere la creazione di quelle condizioni che possono consentire l'esercizio di un'effettiva libertà sostanziale degli individui, di una cittadinanza attiva anche sul terreno della formazione *lifelong*, che in questo senso rinvia a diritti e a valori non negoziabili.

Le priorità, le strategie per gli accessi, l'equità nell'utilizzo delle risorse trova attuazione in nuovi modelli e filosofie sottese alle politiche educative e formative istituzionali, in un quadro sistemico, che qualifica la dimensione capacitativa del cittadino. L'apprendimento in chiave capacitativa si lega all'intenzionalità dell'agire, ovvero alla libertà di scelta della condivisione degli scopi e al riconoscimento del valore, per sé, del processo di apprendimento in cui si è coinvolti. Le competenze, disancorate dalla logica produttiva, generano valore per l'uomo grazie a quell'apprendere all'apprendere, funzione dell'autonomia e dell'auto-formazione del soggetto attivo: apprendere nuovo sapere, sviluppare nuove competenze per superare i limiti insiti nelle risposte codificate, in funzione di quella progettualità personale, professionale e sociale sostenuta dalla riflessività e della creatività (Alberici, 2007).

Le dinamiche generative del farsi della competenza per l'apprendimento permanente assumono una tensione ricorsiva che comprende, nella realizzazione dei propri funzionamenti (Sen 2000), la conoscenza/teoria (sapere espliciti, taciti, ecc.), l'azione (esperienza e riflessione nell'azione), l'apprendimento come cambiamento (riflessione sull'azione e trasformazione delle prospettive di significato), l'applicazione e il trasferimento dell'apprendimento, la nuova conoscenza/teoria (produzione di nuove domande) e l'allargamento delle proprie capacitazioni.

Questo processo di apprendimento, collegato ad una nuova visione di sviluppo umano, qualifica il significato pedagogico dell'educazione degli adulti come una *"progression from pedagogy to andragogy to self regulation, with learners likewise progressing in maturity and autonomy"* (Canning, 2010). Il passaggio dall'andragogia all'eutagogia amplia le pratiche di apprendimento auto-diretto dell'andragogia e prevede che i soggetti in formazione assumano un ruolo attivo nello sviluppo delle proprie capacità di apprendimento per soddisfare le loro esigenze (McAuliffe, Marisha Hargreaves, Douglas, Winter, Abigail, Chadwick, Gary, 2008). Chi apprende sceglie il percorso di apprendimento riflettendo sulle proprie forze e debolezze, ed esplorando nuove strategie che si adattino al proprio stile di apprendimento. Questo processo di auto-riflessione consente per l'apprendimento a doppio anello, dove chi apprende è messo nelle condizione di valutare l'efficacia delle proprie strategie di risoluzione dei problemi, di valutare le risorse alternative di apprendimento da attivare (Smith, 2001) e le sue azioni unitamente alle convinzioni agite (Blaschke, 2012).

Attraverso l'apprendimento a doppio anello si sviluppa la competenza o la capacità di raggiungere le competenze necessarie per realizzare i propri obiettivi

educativi, unitamente alla capacità e la fiducia per costruire e seguire attraverso il proprio piano di apprendimento. Di conseguenza mettere in azione l'apprendimento in chiave eutagogica significa privilegiare e promuovere un senso dell'agency personale (Alkire, 2005) declinandola su valori quali la creatività, l'ascolto critico, la partecipazione attiva e l'autonomia (Blaschke, 2012)<sup>5</sup>.

L'apprendimento permanente, all'interno del quadro dell'**heutagogy**, riformula il significato dei processi di formazione dei "*mature adult learners*" in modo da poter integrare efficacemente alcune tendenze:

- *Personalized Learning*: favorire l'accesso a percorsi personalizzati sulla base delle conoscenze pregresse e degli obiettivi da raggiungere; offrire l'opportunità di generare in modo implicito o esplicito percorsi su misura potrebbe essere uno degli elementi in linea con le necessità di apprendimento che diversificano l'utenza adulta;
- *Interactive/Social Learning*: l'apprendimento interattivo su base sociale favorisce la sedimentazione delle conoscenze di base e specialistiche e al contempo garantisce un percorso, dove le *social activities* contribuiscono al processo di apprendimento; l'uso educativo-sociale incontra la necessità di attivare processi di *inquiry* che legano le esigenze personali alle informazioni fornite dagli spazi collaborativi, sostenuti dalle tecnologie on line. Infatti gli attuali sviluppi tecnologici tendono a favorire una maggiore apertura e flessibilità (Kahle, 2010). Una delle premesse di fondo della formazione aperta è la disponibilità e l'accessibilità di soluzioni tecnologiche attraverso Internet. Queste soluzioni consentono e favoriscono l'accesso alle risorse educative, alle comunità di apprendimento e allo scambio globale di conoscenza. Esempi sono OER, Open Course Ware e MOOCs, che non possono essere comprese senza la capacità tecnologica per diffondere la conoscenza e per migliorarne la comunicazione (Thomas, Campbell, e Barker, 2012).
- *Self-regulated learning ed employability*: l'utenza adulta non solo ha l'opportunità di accedere alle esperienze sulla base di un'espressione formale delle proprie esigenze di apprendimento (ottenendo come risposta la generazione di una serie di percorsi da seguire in grado di rispondere al meglio all'esigenza espressa), ma può essere costantemente aggiornata sulle opportunità di sviluppo personale e professionale in modo da orientare al meglio le proprie esigenze.

5 Le possibilità offerte dalle nuove tecnologie consentono di potenziare la prospettiva eutagogica in quanto permettono di realizzare contenuti studente-generati, e promuove l'impegno attivo nel processo di apprendimento attraverso la collaborazione e l'auto-riflessione, impegnandosi in apprendimento a doppio anello. Ad esempio, Junco, Heiberger, e Loken (2010, come citato in Blaschke, 2012) hanno trovato che gli studenti che hanno usato Twitter sono stati i più attivamente impegnati nel loro apprendimento, considerando molteplici soluzioni a problemi, che hanno portato a più alte medie dei voti (GPA). I Formatori che impiegano un approccio eutagogico all'insegnamento raccomandano ai loro studenti di utilizzare diari di apprendimento a fini di promuovere l'auto riflessione e utilizzano didattiche di ricerca azione nei contesti di apprendimento (Blaschke, 2012).

## 6. Conclusioni: capacitare l'apprendimento per un nuovo learnfare inclusivo

La pedagogia ha risposto nel passato alla richiesta del paradigma fordista, che affidava alla politica e alla società di produrre capitale umano e sociale in grado di consumare la produttività e l'efficienza del mercato (Margiotta, 2015). Oggi invece la produzione fa leva sulle ambizioni e capacità di tanti individui che si danno da fare, ma anche sui beni comuni cognitivi e territoriali che vengono ottimizzati nei sistemi locali. Il nuovo principio è che i redditi sono autoprodotti dall'iniziativa e dal potere contrattuale che ciascuno riesce ad esercitare, in virtù del reddito che riesce a produrre. Non è più la politica a definire le *policies* di distribuzione del reddito, ma sarà il modo con cui le persone si muovono nella produzione e nelle reti sociali, facendo investimenti a rischio sulle proprie capacità e sulle proprie idee. La crisi del fordismo apre la sfida per la costruzione di politiche formative e di autorealizzazione delle comunità (non solo degli individui) che siano certo efficienti, ma soprattutto flessibili e creative. Emerge la necessità di una policy educativa e formativa capace di promuovere la riscoperta dei modi con cui i valori sociali concorrono ad estrarre opportunità realizzativa dalla conoscenza; la riscoperta dell'intelligenza personale e comunitaria come motore generativo di estrazione di valore, per la creazione di partecipazione attiva nel corso della vita. Il diritto all'apprendimento non può essere solo la risposta al bisogno generato dalla logica produttiva, ma diventa una risorsa, un'opportunità entro cui qualificare quell'agire portatore di emozioni e conoscenze, risorse e progettualità, che chiamiamo apprendimento. Espandere le libertà sostanziali della persona equivale ad ampliare la sua capacità di mettere in atto più stili di vita. Una persona che è libera di scegliere di "vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che ha a disposizione" è una persona attiva, intraprendente, propositiva; tutte caratteristiche che contribuiscono allo sviluppo della società. La competenza per l'apprendimento permanente, pertanto, esprime la capacità di un soggetto di combinare potenzialità (da qui la dimensione della plasticità/evolutività), partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performance controllabili, ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e delle socialità che noi connettiamo. Ne risulta la centralità di quelle strategie di apprendimento che nascono dalle diverse relazioni educative, che non possono essere più generiche ma devono specializzarsi e differenziarsi su quelle dimensioni che esprimono la complessità relazionale moderna: la molteplicità (funzionale, progettuale e interpretativa), reciprocità (bidirezionale, interrelata, dipendente), modificabilità (nella sua valorizzazione dei processi di negoziazione, trasformazione codificazione), intenzionalità (flessibilità, apertura al senso, analogia, innovazione). Si tratta, in altri termini, di pensare l'apprendimento permanente come la "capacità di mobilitare progettualità" in azioni concrete, rilevabili ed osservabili (cioè "saperi in azione"). È proprio questo processo ricorsivo che genera la capacità del soggetto alla mobilitazione del sapere per la qualificazione del proprio agire sociale: apprendere significa raggiungere un dato obiettivo di azione, ma, al contempo, segna una nuova responsabilità individuale che diventa sociale nella misura scegliere significa sia selezionare le opzioni d'apprendimento praticabili che trasformarle in effettive direzioni e risultati sociali (Alsop, Bertelsen, Holland, 2006, p. 10).

La sfida della pedagogia è di pensare a nuovi modelli di insegnamento e apprendimento, abilitanti all'azione significativa per il sé all'interno di ambienti di apprendimento capaci di alimentare e sostenere l'apprendimento profondo a tutti

i livelli della sistema educativo. L'apprendimento profondo consente, infatti, di generare in tutto l'arco della vita capacitazioni di cui i cittadini hanno bisogno per crescere nel loro tempo di vita.

Le opportunità di apprendimento emergono all'interno di una moltitudine di reti e network spesso destrutturati, in cui chi vuole apprendere decide il contesto, formula strategie di apprendimento autonome e auto-dirette. Indipendentemente dal numero di risorse per l'apprendimento diventa fondamentale, pertanto, capacitarlo il cittadino ad orientare le proprie scelte, potenziare la propria capacità di essere competente per l'azione e in grado di realizzare un proprio progetto di vita. Nel passaggio al *learnfare* il diritto ad apprendere per tutta la vita non è più correlato ad un bisogno produttivistico a cui dover far corrispondere un set di opportunità definite e collegate ai contesti formali, quanto piuttosto alla testimonianza di una nuova centralità del soggetto, che diventa da un lato responsabile del processo di creazione dei significati e, dall'altro, della natura generativa della competenza di apprendere ad apprendere per sé e per il contesto in cui sceglie di agire.


### Riferimenti bibliografici

- Ala-Mutka, K., Malanowski, N., Punie, Y., & Cabrera, M. (2008). *Active ageing and the potential of ICT for learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Alexiadou, N., & van de Bunt-Kokhuis, S. (2013). Policy space and the governance of education: Transnational influences on institutions and identities in the Netherlands and the UK. *Comparative Education*, 49, 344–360.
- Alberici A. (2008). Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività. In C. Montedoro, D. Pepe, (a cura di) *La riflessività nella formazione: modelli e metodi* (pp. 61-39). Roma: Isfol.
- Alberici A. (2007). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici A., (2001). *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica* in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Isfol. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini G., D'Agnes V. (2013). *L'apprendimento permanente e lo sviluppo del territorio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini G. (2013). Prime riflessioni in margine al decreto legislativo sulla validazione degli apprendimenti formali e non formali nel quadro della ratiodel modello delle competenze in ottica europea. In Buratti U., Casano L., Petruzzo L. (a cura di). *Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013*, n. 13 ADAPT, Labour Studies, e-Book series n. 6.
- Alkire, S. (2005). Subjective Quantitative Measures of Human Agency. *Social Indicators Research*, 74 (1), 217–60.
- Alsop, R., Bertelsen M., Holland J. (2006). *Empowerment in Practice: From Analysis to Implementation*. Washington, DC: Poverty Reduction Group, World Bank.
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on higher education*. Parigi: Unesco.
- Amelio S. (2015). Il ruolo dei CPIA per l'apprendimento permanente. *LLL (Lifelong Lifewide Learning)*, 10, 25.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unity*, Dutton, New York trad.it. *Mente e natura, un'unità necessaria*, (1984) Milano: Adelphi.
- Bertagna G., Casano L., Tiraboschi M., (2013). *Apprendimento permanente e certificazione delle competenze*, in in Buratti U., Casano L., Petruzzo L. (a cura di) *Certificazione delle*

- competenze. *Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13*, ADAPT, Labour Studies, e-Book series n. 6.
- Blaschke, L.M. (2012). *Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning*. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 56-71.
- Canning, N. (2010). *Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education*. *Journal of Further and Higher Education*, 34(1), 59-71.
- CEDEFOP. (2012b). *Future skills supply and demand in Europe*. Research paper, 26. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Chapnick, S. & Meloy, J. (2005). *Renaissance elearning: creating dramatic and unconventional learning experiences*. San Francisco: Pfeiffer.
- CNEL-ISTAT, (2013). *Rapporto BES Benessere Equo e Sostenibile in Italia*. Roma. Retrieved from <http://www.istat.it/it/archivio/84348>.
- Costa M. (2012). Agency Formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & insegnamento*, X, 2, 83-107.
- Costa M. (2011). Il valore generativo del lavoro nei contesti di Open innovation. *Formazione & insegnamento*, IX, 3, 251-258.
- Deidda M., Centra M., (2012). Quadro demografico e sostenibilità macroeconomica in Europa e in Italia. *Osservatorio Isfol*, 2.
- De Luigi R. (2015). *Educational pathways between intergenerational dialogue and active citizenship*. *LLL (Lifelong Lifewide Learning)*, 10, 25.
- De Francesco G. (2014) (a cura di). *PIAAC-OCSE: rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, Roma: ISFOL.
- Dozza L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione Educazione Permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- European Commission. (2013a). *Adult learning*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/adult\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/adult_en.htm).
- European Commission. (2013b). *'Opening up education': Innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/news/doc/openingcom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/doc/openingcom_en.pdf).
- Gobbo G. (2015). Editoriale-Comunicazione e creazione di opportunità di apprendimento tra le generazioni. *LLL (Lifelong Lifewide Learning)*, 10, 25.
- ISFOL (2013). *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. Roma, Retrieved from <http://isfoloia.isfol.it/handle/123456789/672>.
- Kahle, D. (2010). Designing open education technology. In T. Iiyoshi, & M. S. V. Kumar, (Eds.). *Opening up education: The collective advancement of education through open technology, open content and open knowledge*. Cambridge: The MIT Press.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della Formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U., (2012). Educazione e formazione dopo la crisi del welfare. In Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U., *Longlife/Longwide Learning: Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta U., (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al learnfare. *Metis*, 2. Retrieved from <http://www.metis.progedit.com/home/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html>.
- Mezirow J., (2009). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nella apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- McAuliffe, Marisha B., Hargreaves, Douglas J., Winter, Abigail J., & Chadwick, Gary (2008). Does pedagogy still rule? In: *19th Annual Conference of Australasian Association for Engineer Education*, 7-10 December. Yeppoon: Central Queensland University.
- Mulder, F. (2013). The LOGIC of national policies and strategies for open educational resources. *The International Review of Research. Open and Distance Learning*, 14, 96-105.
- Nicoli D. (2009). *Il lavoratore coinvolto*, Milano: Vita e Pensiero,
- Longworth N. (2006). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD (2013). *Trends shaping education 2013*. Paris: OECD.
- Punie, Y., & Cabrera, M. (2005). *The future of ICT and learning in the knowledge society*.

- Report on a Joint DG JRC/IPTS-DG EAC Workshop held in Sevilla, 20–21 October 2005. JRC-IPTS, European Commission.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S., & Hoogveld, B. (2011). *The future of learning: Preparing for change*. Luxembourg: Office of the European Union.
- Sen A., (2001). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen A.(2000). *La Ricchezza Della Ragione. Denaro, Valori, Identità*, Bologna: Il Mulino.
- Slowey, M., & Schuetze, H. (2012). *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. Milton Park: Routledge.
- Spagnuolo G. (2014). Apprendimento permanente e istruzione degli adulti per favorire la formazione alle competenze. *Osservatorio Isfol*, 1-2, 155.
- Stiglitz J., Sen A., Fitoussi J. P. (2009). *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Retrieved from [http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/dossiers\\_web/stiglitz/doc-commission/RAPPORT\\_anglais.pdf](http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/dossiers_web/stiglitz/doc-commission/RAPPORT_anglais.pdf).





# L'etica dell'educazione al crocevia con le neuroscienze: problemi e prospettive pedagogiche

## Ethic of the education at the crossroad with neurosciences: issues and pedagogical perspectives

---

Chiara D'Alessio

Università degli Studi di Salerno  
chdaless@unisa.it

### ABSTRACT

The work explores the possibility, inspired by personalist pedagogical anthropology, of an intersection between neuroscientific studies and their ethical implications in the field of moral education. Some significant contributions of international research in neuroethics, especially those concerning the relationship between emotions, empathy and morality, have been examined and subjected to a critical discussion that identifies problems and traceable perspectives. Aim of this work is inviting the contemporary pedagogical world to open to brand new research scenarios. The results, integrated in the always current corpus of knowledge belong to the personalist pedagogical tradition can encourage reimagining and rethinking of the foundational aspects of ethics of education. This “new” ethics of education will aid in formulating proposals based on a significant link between the results of neuroscience and human sciences research, in order to face adequately current educational urgencies and future challenges.

Il lavoro esplora la possibilità di intersezione tra studi neuroscientifici e loro implicazioni etiche nel campo dell'educazione morale ispirandosi ad un'antropologia pedagogica personalista. Vengono presi in esame alcuni contributi significativi della ricerca internazionale in neuroetica, in particolare quelli riguardanti il rapporto tra emozioni, empatia, moralità e sottoposti ad una riflessione critica che ne individua aspetti problematici e prospettive tracciabili. Scopo del lavoro è sollecitare il panorama pedagogico contemporaneo all'apertura sempre crescente di nuovi scenari di ricerca i cui risultati, integrati al sempre attuale corpus di conoscenze appartenente alla tradizione pedagogica personalista, possano indurre ad una riflessione ed un ripensamento degli aspetti fondativi di un'etica dell'educazione capace di offrire proposte di spessore sia scientifico che umano, in grado di affrontare significativamente le urgenze educative del presente ed a prepararsi alle sfide future.

### KEYWORDS

Pedagogy, Neuroscience, Ethic of the Education, Neuroethic.  
Pedagogia, Neuroscienze, Etica dell'educazione, Neuroetica.

## Introduzione

Obiettivo del contributo è la costruzione di una reciprocità tra potenzialità descrittive degli studi neuroscientifici ed antropologia pedagogica personalista, specificamente nell'intersezione tra neuroetica ed educazione morale.

Analizzando criticamente la produzione scientifica nel settore si sono evidenziati gli sviluppi della ricerca internazionale sul tema *Neuroscience, Neuroethic and Education* (Sahakian & Illes, 2011; D'Alessio, 2015a) ed il diffondersi nella comunità scientifica della ricerca di punti d'incontro tra più discipline.

Nello scenario dell'attuale neurocultura (Rolls, 2012; D'Alessio, 2014e) compare la sollecitazione a riflettere sul rapporto tra neuroscienze, uomo, società, educazione, emergendo da più parti l'esigenza di inserire l'approccio neuroscientifico alla comprensione del rapporto corpo-mente in una visione antropologica che dia ragione all'unità psicofisica della persona e di inscrivere tale visione in un percorso pluritransdisciplinare. Con ciò si intende non una semplice strategia metodologica ma una progressiva apertura ai diversi livelli di intelligibilità del reale, un dialogo "forte", con una circolarità al tempo stesso sintetica e fondativa che, non esaurendosi in mera scomposizione, si apre alla ricerca di una *fondazione*.

Nell'intersezione neuroetica-educazione si delinea un paradigma emergente della ricerca incentrata su tematiche relative all'interazione tra neuroscienza, atto umano e coscienza morale, etica e neuroetica della decisione, le cui implicazioni educative riguardano le condizioni di un potenziamento morale del comportamento umano e la possibilità di una sua legittimazione pedagogica.

Costatato l'avanzamento delle neuroscienze nella comprensione dei correlati neurali dell'attività mentale e della loro integrazione in un sé cosciente, ci si propone di creare un paradigma di ricerca che risponda ad interrogativi sull'uomo aventi implicazioni pedagogiche (es. la natura e il ruolo delle emozioni nel comportamento morale) delineando un orizzonte, all'interno del quale interpretare i costrutti, comprendente più dimensioni: definizione del campo d'indagine, filosofia/antropologia sottostante, metateoria, metodologia, ipotesi di lavoro condivise dalla comunità scientifica.

La giustificazione dell'identità scientifica della pedagogia va colta nello sguardo conoscitivo, critico-riflessivo e propositivo sull'educazione e legittimata epistemologicamente nel momento in cui acquisisce consapevolezza critica dei risultati di altre scienze: senza legami con esse è un sapere irrelato. Tale modello conduce ad approcci pedagogici capaci di leggere l'uomo nella sua complessità, aperti e flessibili a molteplici interpretazioni. Ad esempio, la morale può essere studiata come un costrutto, ma va vista nella integrazione sistemica come elemento della matrice complessa della persona: le sue manifestazioni comportamentali sono espressioni specifiche di principi latenti derivanti da unità sottese aventi carattere di unicità ed irripetibilità.

La nostra proposta paradigmatica è fondata su un'idea di ricerca mai rigida e definitiva ma dinamica e generativa: una rete i cui nodi sono interconnessi da input e output che la rendono estremamente duttile ed i cui risultati derivano da interconnessioni, vincoli e da una sintonizzazione progressiva sempre aperta alle esigenze ed alle esperienze del contesto. Tale paradigma appare come un sistema intelligente, interpenetrabile, permeabile, duttile, ove la refluenza non lineare derivante dai contesti rimodula e ricalibra la ricerca, energizzata da modalità processuali diffuse, ovvero: malleabilità, trasversalità, complementarità, dialogicità, intercontestualità, abilità ad innovarsi e ad innovare (D'Alessio & Leone, 2011).

Il lavoro prende in esame alcuni contributi neuroscientifici riguardanti la neurobiologia dell'empatia e della morale (Sanguineti, Acerbi & Lombo, 2011; Chur-

chland, 2012), i fondamenti neurali del controllo conscio ed intenzionale del comportamento emozionale (Carlson, 2014) tentandone un'integrazione con i migliori apporti del personalismo contemporaneo allo scopo di contribuire alla costruzione di una nuova antropologia che informi l'etica pedagogica e la prassi educativa.

L'ispiratore di tale sintesi è Mounier (1989), filosofo personalista, dal cui pensiero si può dedurre che il corpo, come elemento indissolubile dallo spirito, è la radice dell'etica, realtà fisica sulla quale il pensiero si costituisce. Da qui dunque l'esigenza di confrontarsi con lo studio dei correlati neurali dell'etica, perfettamente integrabile con un'etica personalistica dell'educazione. Secondo Mounier l'esperienza mentale e corporea non sono separate in quanto l'esistenza soggettiva e corporea formano un'unica esperienza: non si può pensare ed essere senza il proprio corpo, esso ci espone a noi stessi, al mondo, agli altri, permettendoci di sfuggire alla solitudine di un pensiero che sarebbe solo il pensiero del nostro pensiero. Il corpo non concede una completa trasparenza a noi stessi ma ci lancia al di fuori, nella problematica del mondo e della lotta dell'uomo; sollecitando i sensi ci lancia nello spazio, invecchiando ci fa conoscere il tempo, morando ci mette di fronte all'eternità. La sua pesante schiavitù è alla base di ogni forma di coscienza e di vita spirituale: in tal senso, il corpo può essere definito mediatore onnipresente della vita dello spirito (Mounier, 1989).

## 1. Neuroplasticità, Empatia, Moralità, Educazione. Verso un'etica del futuro<sup>1</sup>

Gli apporti metodologici neuroscientifici permettono oggi di monitorare oggettivamente la traiettoria di sviluppo del cervello del bambino e documentare la sua formazione tramite la genitorialità, l'educazione e altri fattori ambientali: la struttura geneticamente determinata dell'architettura delle connessioni fornisce una piattaforma neurale universale condivisa da tutti gli esseri umani ed in seguito modellata da specifiche esperienze culturali; i cambiamenti del cervello indotti dall'educazione sono resi possibili dalla forte capacità di adattamento che caratterizza l'evoluzione del cervello che si sta sviluppando (D'Alessio, 2015a).

La neuroplasticità inizia prima della nascita: in tal modo, variazioni o mutazioni genetiche, così come fattori ambientali precoci, possono portare a cambiamenti della psicofisiologia cerebrale individuando il ruolo chiave dei meccanismi molecolari e neuronali nell'eziologia della disabilità (D'Alessio, 2015b).

I traguardi neuroscientifici raggiunti in tal senso confermano quanto da sempre la teorizzazione e la prassi pedagogica sostengono: l'investimento sull'educazione ha un profondo impatto sull'organizzazione cerebrale e tocca temi importanti come la qualità della vita, la salute, l'economia e la giustizia sociale. Nello specifico, programmi di intervento precoce che insegnino a genitori e insegnanti i fondamenti del funzionamento del cervello avrebbero un alto valore preventivo per soggetti socialmente ed economicamente deprivati, rendendo più equo e giusto il sistema educativo.

Il nostro lavoro si incentra sui meccanismi attraverso cui valori morali, regole della condotta sociale e disposizioni per il comportamento etico sono tra-

1 L'espressione è tratta dal volume di Donnarumma D'Alessio, M. (1986). *Perché devo crescere? Alla ricerca dei valori per un'etica del futuro*. Novara: De Agostini.

smessi dall'educazione e sulla natura delle correlazioni tra cervello e mente empatica.

La conoscenza di questi meccanismi necessita di ulteriori sforzi al fine di costruire una metodologia interdisciplinare, teoretica, argomentativa, speculativa e pratica che connetta neuroscienze, psicologia, filosofia e diritto nella progettazione di percorsi educativi che coltivino l'empatia come base del comportamento morale, con lo scopo di costruire un'etica del presente proiettata al futuro, il solo veicolo per la pace nel mondo. Elemento non trascurabile per il futuro dell'umanità stessa.

## 2. Uno sguardo alla neuroetica

La riflessione etica in campo neuroscientifico nasce negli anni '60-'70 del 1900 quando l'Hastings Center (USA) promuove uno studio per esaminare i problemi etici sollevati dagli interventi chirurgici e farmacologici sul cervello; in seguito, all'evento "*Neuroethics: Mapping the field*" (13-14 maggio 2002), partecipano più di 150 tra neuroscienziati, bioeticisti, psichiatri, psicologi, filosofi, giuristi e pubblico<sup>2</sup>.

L'odierna neuroetica ha una duplice accezione: si definisce *etica delle neuroscienze* l'approccio pluridisciplinare alle implicazioni etiche delle neuroscienze (etica della pratica clinica, delle legittimità e limiti della sperimentazione, integrità intellettuale nella presentazione dei risultati, corretto utilizzo nel rispetto della persona) e *neuroscienza dell'etica* lo studio della neurobiologia del comportamento morale. La neuroetica studia i rapporti tra implicazioni sociali delle malattie, normalità, mortalità, stile di vita e filosofia dell'esistenza, considerandone i meccanismi cerebrali sottostanti: può essere definita disciplina che accosta conoscenze neurobiologiche e sistema valoriale umano; evidenzia l'interazione tra sistemi neurali e biologici ed etica intesa come "ecologia umana". Tra i suoi campi d'indagine troviamo la neurobiologia della cognizione e dell'azione morale e l'etica della ricerca neuroscientifica e delle sue applicazioni.

La neuroetica (D'Alessio et al. 2014c) è dunque una disciplina scientifica che, traendo dalla bioetica il metodo pluridisciplinare, lo applica alle questioni etiche delle neuroscienze, nel rispetto della persona intesa nella sua multidimensionalità ontologica. Essa riconosce alla vita umana una sua organicità teleologica, avvalendosi delle scienze empiriche in un confronto continuo e paritario con le scienze umane ed assumendo la nozione di persona, nucleo ed obiettivo delle attività di ricerca; volge l'attenzione ai dati scientifici ed alle implicazioni che essi hanno per il concetto stesso di persona ed alle imprescindibili ricadute sociali e giuridiche di tali conoscenze e delle loro applicazioni all'uomo.

Rispetto alla bioetica riflette più specificamente sulla natura della persona nel suo dinamismo, nella capacità di relazionarsi e nella sua capacità di attribuire significato all'esistenza. La neuroetica è una disciplina a sé stante, per il particolare significato che rivestono gli studi su mente e cervello e per le implicazioni che possono derivare dalla sua manipolazione. Alcune posizioni neuroscientifiche (Benni, 2009; Hood, 2012) sfidano la visione antropologica personalistica riducen-

2 Chi scrive è membro dell'INS (International Neuroethic Society), dell'SfN (Society for Neuroscience), del GdN (Gruppo italiano di Neurobioetica).

do l'uomo a neurochimica e fenomeni elettrici, ma la diffusione e la manipolazione di informazioni in tal senso porta con sé gravi implicazioni.

Chi scrive fa spesso riferimento al concetto di persona come unitotalità biosicosociospirituale ed è proprio la rivisitazione puntuale del concetto di persona ad essere il cuore della riflessione neuroetica. Considerato che parte della cultura neuroscientifica contemporanea sottende un antiumanesimo che svilisce l'idea di persona, per prevenire il rischio di frammentazioni culturali occorre focalizzare l'attenzione su uno studio a carattere interdisciplinare ed integrato della persona umana: alla luce della riflessione neuroetica la neurocultura può rappresentare un arricchimento che diventa una nuova frontiera pedagogica.

### 3. Neuroetica ed educazione: problemi e prospettive

La neuroetica per l'educazione è un movimento emergente, transdisciplinare e policentrico, volto a riformare ricerca, pratica e politica educativa, interessata alla natura delle conoscenze utilizzabili per un'applicazione della neuroetica nei contesti educativi, evidenziandone limiti e complessità e mostrando come la ricerca neuroscientifica può intervenire direttamente nella biologia nella persona, sollevando questioni etiche circa la natura ed i compiti dell'educazione (D'Alessio et al., 2014c; D'Alessio, 2014d).

Le conoscenze sui correlati neurali dei comportamenti etici hanno implicazioni educative importanti: alcuni approcci attuali mirano ad alterare fisiologicamente il cervello di un bambino con l'obiettivo di correggere una disfunzione organica o creare una capacità o una caratteristica morale desiderabile, mirando ad una sorta di *progettazione*; altri al contrario tentano di fornire una varietà di contesti educativi e sociali che ne stimolino lo sviluppo morale: questi due tipi di approcci presentano differenze critiche sui temi della giustizia di base, dell'equità o del diritto di una persona all'autodeterminazione (Stein, Dalla Chiesa, Hinton & Fischer, 2011).

La riflessione neuroetica sull'educazione riguarda le diverse modalità di pratiche educative basate sull'*educare* o sul *progettare* esseri umani ove per *educazione* s'intende il processo in cui disposizioni e comportamenti sono veicolati principalmente dall'uso di linguaggi e valori condivisi, e per *progettazione* s'intende invece l'alterazione, eticamente inaccettabile, di disposizioni e comportamenti con l'uso di mezzi fisici ed atteggiamenti strumentali, come alcune pratiche correnti in psicofarmacologia che, in base a modelli ideali inammissibili, cercano di cambiare il comportamento attraverso la coercizione e non la guida (ib.), correndo il rischio di creare individui incapaci di assumersi la responsabilità della propria vita.

Usare impropriamente mezzi biomedici può minare le condizioni organismiche che permettono la comprensione di sé e l'agire etico e responsabile, negati a chi ha subito interventi strumentali irrevocabili sulla propria costituzione biologica. L'articolo 12 della Convenzione sui Diritti del Fanciullo sancisce che essi hanno il diritto di partecipare al proprio sviluppo, e che esso deve essere garantito dalle istituzioni educative e dalle società in generale, considerati i rischi derivanti dall'uso di biotecnologie che possono modificarne il funzionamento neurobiologico.

Per *progettazione* di una persona s'intende un processo in cui un intervento strumentale cambia comportamenti e disposizioni correlati a processi e meccanismi neurali in modo invasivo, con l'idea di base che le generazioni future possano essere modellate strategicamente attraverso interventi mirati strumental-

mente che ne modifichino la biologia (ib.). Nella *progettazione* il rapporto ha una struttura monologica di imposizione non reciproca, dove vengono posti degli obiettivi senza che le persone ne abbiano consapevolezza: esse sono agite dall'esterno e sperimentano cambiamenti comportamentali e disposizionali imposti da processi di là del proprio controllo, senza poterne valutare gli esiti.

L'utilizzo efficace dei progressi neuroscientifici nelle neuroscienze educative necessita di principi per il controllo di qualità che indichino, in modalità ampiamente concordate, quali ricerche dimostrano di essere rilevanti per la pratica educativa, in un quadro di collaborazione innovativa tra ricercatori ed educatori nel promuovere la co-costruzione di conoscenze valide, con la speranza di offrirne una visione che possa accomunarci con gli intenti di ricerca di coloro che desiderano riumanizzare l'educazione scongiurando il rischio che essa diventi una mera *antropotecnica* (Sloterdijk, 2012) condotta con metodologie volte a costruire quelli che egli definisce veri e propri *parchi umani*.

La provocazione può sembrare eccessiva ma la presenza di *cyborg* (Benanti, 2011) ormai di quinta generazione, nei quali non si sa più dove finisce l'uomo e comincia la macchina, impone una riflessione su un'antropologia possibile in grado di fondare ed orientare l'azione educativa nell'epoca contemporanea. Questo lo spazio d'indagine del campo della neuroetica dell'educazione, che ha una vasta gamma di applicazioni, dalla psicofarmacologia alla pedagogia *brain-based*; dalla ricerca di biomarcatori di rischio e di disabilità (Goswami, 2009), ai programmi incentrati sull'importanza della salute e della riduzione dello stress (Golombek & Cardinali, 2008), alle questioni etiche nella ricerca educativa (Lagemann, 2008).

Le questioni sollevate dalla neuroetica riguardano la possibilità di modificare l'assetto cerebrale attraverso la chirurgia o la farmacologia per creare un individuo "migliore" ed hanno importanti sovrapposizioni con problemi in campi correlati, come la bioetica, l'etica medica (Lagemann, 2008) e l'etica del potenziamento umano (Sauvulescu & Bostrom, 2009).

Il processo educativo, pur avendo a che fare con la medicina e le pratiche biomediche, si occupa sostanzialmente della trasmissione di valori e competenze culturali. La filosofia dell'educazione affronta questioni normative che vanno considerate nel contesto della pratica medica e della sanità pubblica ed è un bene sociale di base che sostiene la vita delle comunità umane. Nell'interfaccia neuroetica-educazione la complessità della produzione di conoscenze e le possibilità di un uso improprio richiede attenzione. Il ruolo di neuroeducatore (D'Alessio, 2014a) dovrebbe essere assegnato a persone capaci di colmare il divario tra le neuroscienze e l'educazione in modo responsabile che siano in grado di chiedersi: cosa si può trarre dalle conoscenze neuroscientifiche di utile per l'educazione e per la società? Quali tra esse dovrebbero avere un ruolo importante nella legislazione e nella formazione della volontà democratica?

### 3.1 'Educare' o 'progettare'?

La succitata distinzione tra *educazione* e *progettazione* si riferisce alle implicazioni etiche delle neuroscienze educative. Per *educazione* si intende la promozione ed il potenziamento della persona in una gamma di ambienti dove essa è protetta e guidata nel dispiegamento di una vita auto-diretta come processo di co-costruzione di obiettivi e valori condivisi. Comunicazione, responsabilità e l'instaurarsi di relazioni sono essenziali come la reciproca comprensione delle norme sociali e delle dinamiche di autorità: i processi educativi vanno fondati su



azioni, metodi, situazioni e atteggiamenti che si basano sull'uso del linguaggio e della cooperazione, sull'offerta di motivi per vivere ed orientare la propria esistenza a valori coerenti con interessi ed ideali, sull'assunzione di atteggiamenti e comportamenti che aiutino a realizzare il proprio unico ed irripetibile progetto di vita attraverso l'intervento di modelli personali esemplari e di valori morali, lo sviluppo di responsabilità individuali, l'instaurarsi di relazioni significative e l'elaborazione di progetti esistenziali per cui valga la pena vivere, impegnarsi e, se necessario, anche soffrire.

La distinzione tra educazione e progettazione non è semplicemente una distinzione tra interventi fisici e non-fisici: tutti i processi educativi hanno un effetto sul cervello. La distinzione riguarda invece la struttura della relazione educativa in questione.

Il rapporto *educativo* ha una struttura dialogica di reciprocità, alla luce dell'unicità della persona e della consapevolezza dei modi in cui obiettivi, capacità, e disposizioni possano armonizzarsi alle norme e alle aspettative dell'ambiente circostante. In esso la persona partecipa alla formazione della sua vita e ne è consapevole.

L'approccio psicofarmacologico invece permette di modificare i comportamenti in assenza di obiettivi espliciti e condivisi. Il progredire delle conoscenze biochimiche aumenta l'efficacia degli interventi farmacologici e l'attuale neurotecnologia potrebbe essere utilizzata per interventi sub-craniali invasivi come impianti neurali per mediare il comportamento o le emozioni nelle persone (Sironi & Porta, 2011). Da quando i progressi biomedici hanno cominciato ad affrontare funzioni cognitive come la memoria, si è data la possibilità ai genitori di dare un vantaggio competitivo ai figli con pacchetti di ampliamento biomedici. Per prevenire l'utilizzo selvaggio ed acritico di tali possibilità nell'educazione familiare e scolastica è urgente intervenire in modo critico.

È chiaro che non solo nel mondo scientifico ma anche nella maggior parte delle persone è considerato normale avere un'avversione morale alla sola idea di *progettare* esseri umani. In ciò la riflessione pedagogica deve chiarire, spiegare, esplicitare questioni etiche e fornire un quadro di riferimento morale all'interno del quale situare il futuro del rapporto tra neuroscienze ed educazione.

Ad esempio, la differenza tra progettare ed educare si rifà all'articolazione kantiana dell'imperativo categorico, intuizione fondamentale della sua deontologia arricchita da teorici recenti (Sellars, 2006) in base alla quale si dovrebbero trattare gli altri sempre come fine e mai come mezzo: somministrare farmaci è diverso dall'azione del punire che, anche se inappropriata o inefficace è emessa con un intento comunicativo, per insegnare qualcosa. Se un bambino cambia il comportamento anche semplicemente per non farsi punire di nuovo, ha comunque fatto una scelta alla luce di una comprensione delle norme in gioco. La somministrazione forzata di sostanze psicotrope modifica invece il comportamento in modo diverso: il giudizio e la scelta della persona vengono annullati e ne vengono cambiate le disposizioni comportamentali con meccanismi che agiscono 'dietro le quinte'. La *progettazione* di una persona prescinde dal suo consenso e dalla comprensione delle aspettative e delle norme in questione: il risultato di ciò è un sistema di norme imposte dove dissentire è impossibile.

Prescrivere agenti psicotropi a minori differisce in modo significativo dalle situazioni in cui gli adulti scelgono liberamente di intraprendere tali trattamenti al fine di alleviare depressione, ansia ecc. Diversi studiosi (Habermas, 2003; Glover, 2006) hanno sollevato preoccupazioni su dinamiche intergenerazionali senza precedenti che potrebbero derivare dall'abuso di determinati tipi di biotecnologie in contesti educativi. Genitori e insegnanti hanno una forte influenza sull'identità

che si evolve in rapporti iscritti all'interno dei contesti culturali ed i valori incarnati nelle relazioni e nelle culture plasmano la vita delle generazioni future.

In questo processo dinamico la persona negozia la sua identità in relazione ai desideri degli altri significativi e dei modelli culturali: ma quando si usano tecnologie biomediche per influenzare l'esito della formazione, la capacità della persona di costruire la propria identità può essere compromessa o persa, considerato che la sua biologia viene letteralmente modificata in base alle aspirazioni dei genitori o alle norme culturali prevalenti, con il rischio che sia proprio la scienza a permettere che una generazione alteri in modo strategico e irreversibilmente il substrato biologico di un'altra.

Un utilizzo etico delle neuroscienze potrebbe invece prevedere valutazioni mirate delle aree cerebrali che possano identificare le funzioni deficitarie e costruire programmi educativi che le rinforzino, senza interventi farmacologici. Sottoporre ognuno ad una valutazione mentale mirata sulla cui base impostare un programma personalizzato per rinforzare le aree essenziali fin dai primi anni di vita, quando la neuroplasticità è molto forte, consentirebbe di stroncare molti problemi sul nascere, prima che un bambino possa sentirsi anormale o stupido e magari odiare la scuola, smettendo di impegnarsi in compiti relativi alle aree compromesse e sviluppando problemi emotivi e relazionali che potrebbero vanificarne le potenzialità. Durante e dopo l'adolescenza il cervello mette in atto un'operazione di radicale potatura e le sinapsi o i neuroni che sono stati utilizzati in maniera limitata muoiono, secondo il principio *use or lose it*, usalo o lo perderai (D'Alessio & Minchillo, 2010).

L'educazione porta a modificazioni rilevabili nel cervello (ib.): il *neuroimaging* effettuato prima e dopo interventi riabilitativi mostra come il cervello si riorganizza plasticamente nel corso del trattamento (ad esempio, quando le persone rievocano i loro traumi, hanno dei flashback e provano emozioni incontrollabili e il flusso sanguigno nei lobi frontale e prefrontale, che contribuisce a controllare il comportamento, diminuisce). Potremmo dunque ipotizzare che quando le relazioni educative promuovono nell'educando la percezione di essere persona degna di stima, affetto, considerazione, attenzione (percezione che è di natura emotivo-cognitiva-sociale), tale comunicazione permette di sviluppare i suddetti circuiti di autoregolazione del cervello.

Tali riflessioni ci hanno condotto all'indagine sulle dinamiche, anche neurofisiologiche, connesse all'atteggiamento empatico (Baron-Cohen, 2012).

#### 4. L'empatia nel cervello

Le ricerche sull'empatia (Rizzolatti, 2006) ne esplorano il versante neurofisiologico, fondamento naturale, preverbale e prerazionale dell'intersoggettività. Le tecniche di visualizzazione dell'attività cerebrale hanno permesso la scoperta di neuroni specchio, localizzati in diverse zone dell'encefalo: compiere un'azione o immaginare di compierla, sperimentare un'emozione o assistere all'espressione emozionale altrui attiva le stesse aree cerebrali; osservare un soggetto che soffre provoca un'attivazione automatica del lobo dell'insula e della corteccia cingolata anteriore: le aree del cervello sono coinvolte come se il dolore non derivasse dall'empatia ma fosse un dolore fisico intenso e reale (Singer et al., 2004).

Anche quando il soggetto del quale si studia la reazione viene separato dalla persona della cui sofferenza può essere consapevole, non mediante l'osservazione diretta ma guardando una lancetta che indica i livelli del dolore (il soggetto immagina il dolore dell'altro) le aree cerebrali del dolore si attivano ugual-

mente; dunque vi è un'attivazione cerebrale del sistema limbico e delle aree corticali ad esso connesse, non periferica, indipendente dalla stimolazione sensoriale: nel sentire il dolore circuiti e centri sensori ed affettivi del dolore nel cervello sono separati: il cervello sente dolore anche se gli organi sensoriali non sono attivati (Biondi, 1997).

Tentare di ignorare stimoli potenzialmente dolorosi costa ugualmente: neanche la rimozione è indolore: anzi, quando la mente cerca di sopprimere una reazione c'è un uguale consumo neurotrasmettitoriale e possibilità di somatizzazione (legata alla mancata elaborazione di contenuti inconsci) (ib.): questo dimostra l'impossibilità di scindere la strettissima interconnessione tra emotività-affettività e razionalità in qualsivoglia relazione di cura e, nella fattispecie, in quella educativa, il cui coinvolgimento comporta costi emotivi, costi in molecole, attivazione recettoriale ed impegno nel rimettere in moto i circuiti.

La capacità di comprendere gli altri in quanto agenti intenzionali non dipende esclusivamente da competenze mentalistico-linguistiche ma dalla natura relazionale del comportamento. Secondo questa ipotesi è possibile conseguire una comprensione esperienziale diretta del comportamento altrui sulla base di un'equivalenza motoria tra ciò che gli altri fanno e ciò che fa l'osservatore (Gallesse, Magone & Eagle, 2006): il sistema di neuroni specchio è verosimilmente il correlato neurale di questo meccanismo, descrivibile in termini funzionali come simulazione incarnata (ib.). L'azione, tuttavia, non esaurisce il bagaglio di esperienze coinvolte nelle relazioni interpersonali: ognuna di esse implica la condivisione di una molteplicità di stati, quali l'esperienza di emozioni e sensazioni basandosi sul fatto che le stesse strutture nervose coinvolte nell'analisi delle sensazioni e delle emozioni esperite in prima persona sono attive anche quando tali emozioni e sensazioni vengono riconosciute negli altri. Un simile meccanismo sembra essere attivo anche durante l'apprendimento imitativo e la comunicazione linguistica: dunque sono presenti nel nostro cervello una molteplicità di meccanismi di rispecchiamento (D'Alessio & Minchillo, 2010).

Il concetto di *consonanza intenzionale* implica che in chi osserva vi sia un'attivazione della rappresentazione degli stati corporei associati a quelle stesse azioni, emozioni e sensazioni come se lui stesso ne stesse facendo esperienza diretta: ciò indica che vi sono notevoli implicazioni circa la ricchezza e la molteplicità delle esperienze derivanti dalla relazione con gli altri e che grazie alla *consonanza intenzionale* riconosciamo gli altri come nostri simili e stabiliamo una comunicazione intersoggettiva ed una comprensione implicita degli stati mentali altrui; il circuito *neuroni specchio – simulazione incarnata – consonanza intenzionale* sarebbe dunque un meccanismo implicito di modellizzazione di oggetti ed eventi, automatico ed irriflesso con cui l'organismo interagisce (ib.).

L'architettura funzionale della simulazione incarnata, originariamente scoperta con i neuroni specchio nel dominio delle azioni, è una caratteristica di base del nostro cervello che rende possibili le ricche e diversificate esperienze intersoggettive: quanto detto ha a che fare anche con gli studi sulla Teoria della Mente, definita come capacità di attribuire stati mentali all'altro (pensieri, intenzioni, affetti, desideri) che matura nella prima infanzia, si modula sull'apprendimento, è essenziale per le interazioni sociali, ha la sua base tecnica nell'empatia ed ha circuiti cerebrali (corteccia del lobo dell'insula, corteccia cingolata, l'amigdala, l'ippocampo) che sono snodi e punti del cervello sociale: ad esempio, un grado di empatia maggiore comporta una maggiore attivazione della corteccia insulare e della corteccia cingolata anteriore (ib.).

Da ciò si evince che la strada dalla sostanza biologica del funzionamento mentale è fortemente legata alla qualità della relazione di cura. Pertanto la "cu-

ra" educativa si concepisce anche in una dimensione biologica: perché ciò venga esperito è indispensabile potenziare ed educare l'empatia, intesa come condivisione, apertura, contatto emotivo, preliminare indispensabile del rapporto interpersonale che, quale fondamento della comunità, si esprime nella comunione tra le persone (Donnarumma D'Alessio & D'Alessio, 2008).

I percorsi di formazione all'empatia sono fondamentali nell'aiutare gli educatori a sviluppare la capacità di presentare modelli attraverso i contenuti dell'insegnamento, il modo democratico ed umano di organizzarsi, la sensibilizzazione a valori culturali e sociali, componendo un quadro di obiettivi educativi concernenti la sensibilità sociale e l'altruismo.

## 5. Studi neuroscientifici sul rapporto tra emozioni e giudizi morali

Recenti progressi nella comprensione delle basi biologiche di aspetti chiave del giudizio morale e del comportamento etico (Gazzaniga, 2006; Zelazo et al., 2010) hanno portato ad una valutazione delle possibili applicazioni nel campo dell'educazione morale che sarà profondamente influenzata dai progressi neuroscientifici, i cui scenari devono confrontarsi con problemi etici. Esistono già numerosi studi sul substrato biologico delle disposizioni e dei giudizi morali (Im-mordino Yang, McColl, Damasio & Damasio, 2009).

Gli studi di sull'attivazione di "circuiti emotivi" (Greene & Haidt, 2002) in soggetti sani sottoposti a dilemmi con *l'imaging cerebrale funzionale* (fRMN) hanno tracciato una nuova strada negli studi dei comportamenti sociali umani con valenza etica. Nello studio erano stati assegnati, a diciotto soggetti sani di entrambi i sessi, sessanta dilemmi suddivisi in non morali, morali personali e impersonali, sotto forma di immagini proiettate su uno schermo, mentre il cervello dei partecipanti era studiato con fRMN. Nei dilemmi morali di tipo personale si attivavano le aree cerebrali della partecipazione emotiva (giro cingolato mediale, giro cingolato posteriore, giri angolare destro e sinistro), mostrando un chiaro coinvolgimento emozionale del soggetto; nei dilemmi di tipo non morale o impersonale si attivavano invece le aree della memoria operativa (giro frontale mediale e lobi parietale destro e sinistro).

Il ruolo svolto dalle emozioni nei giudizi morali personali e impersonali è stato indagato da Koenings, Hauser & Damasio (2007) che, studiando sei pazienti con lesioni bilaterali della corteccia prefrontale ventromediale (CPVM), una regione coinvolta nella percezione delle emozioni di rilevanza sociale sottoposti a dilemmi morali specifici, ha evidenziato come questi mostrassero un comportamento marcatamente utilitarista rispetto a soggetti volontari sani o ad altri pazienti con lesioni cerebrali localizzate in sedi differenti. Tuttavia, i giudizi espressi dai pazienti con lesioni della CPVM su questioni morali di diverso tipo erano normali e confrontabili con quelli delle altre due tipologie di soggetti studiati.

Sembra dunque che le emozioni svolgano un ruolo di primo piano, pur essendo l'attivazione delle aree cerebrali razionali sempre compresente quando si esprime un giudizio. Ciò è in accordo con le teorie di Hauser (2007), secondo il quale esisterebbe una grammatica morale universale, una sorta di senso morale innato iscritto nella struttura biologica del cervello. Si spera che il progresso di queste ricerche aiuti a definire meglio i meccanismi neurali sottesi ai nostri comportamenti morali e che tali conoscenze aiutino a comprendere complesse condizioni patologiche nelle quali i comportamenti morali sono carenti, con ricadute nei settori sia educativo che giuridico.

Secondo Delgado (2013), studioso del rapporto tra contesto sociale ed elabo-

razione del rinforzo nel cervello umano, l'effetto ricompensa, legato ad uno stimolo con un valore edonistico positivo capace di suscitare comportamenti di avvicinamento o sensazioni soggettive di piacere con lo scopo di studiare come il contesto sociale, può influenzare i circuiti neurali sottesi all'effetto rinforzo.

In termini neuroanatomici, tale ricerca si concentra sulla zona corticostriatale: lo striato (Carlson, 2008), formato dal nucleo caudato e dal putamen, è parte di un sistema cerebrale di ricompensa che attribuisce valore agli stimoli che aiutano a guidare le azioni future, non solo in risposta a ricompense materiali ma anche di approvazione o di accettazione da parte di altri.

L'effetto ricompensa è evidenziato in studi di *imaging* dove i partecipanti mostrano una maggiore attività dello striato ventrale quando vincono la partita in presenza di un amico piuttosto che un estraneo. Inoltre lo striato dell'amico che osserva risponde in modo accentuato quasi come il giocatore: tali risultati suggeriscono come la presenza di un amico può avere un'influenza sull'attivazione di comportamenti a rischio. Altre ricerche condotte su adolescenti dimostrano che la performance su un simulatore di guida sotto l'influenza di coetanei compromette la presa di decisioni legate al rischio (Delgado, 2013).

Secondo il modello dell'*Information Social Network Processing* il contesto sociale ha un ruolo preponderante. Al momento della pubertà la comparsa di ormoni rimodellanti il sistema dopaminergico porta ad una maggiore sensibilità alle ricompense sociali: gli studi di *neuroimaging* supportano tali modelli. Infatti, la maggior parte dei cervelli adolescenti mostra una maggiore risposta dell'amigdala alle facce durante l'esecuzione di compiti che richiedono controllo cognitivo. Risposte neurali al rifiuto dei pari sono meno forti nella corteccia ventrolaterale prefrontale dell'adolescente, suggerendo che in tali emozioni c'è una regolamentazione esecutiva inferiore (D'Alessio, 2014f). È vero che molti di questi effetti tendono a svanire nella post-adolescenza e dunque non necessariamente comportamenti immorali nell'età adulta sono legati all'immoralità giovanile influenzata dai pari, ma l'adolescenza sembra essere un momento altamente opportuno per la rieducazione e proprio a causa della maggiore plasticità cerebrale.

Jentsch (2013) si è occupato dell'inibizione volontaria di comportamenti problematici legata a meccanismi neurochimici di controllo cognitivo e comportamento prosociale, sostenendo che il cervello è sensibile a ricompense e punizioni e che, considerato che ci si aspetta che le persone controllino il comportamento, ciò che definiamo immoralità è essenzialmente un fallimento di tale capacità di controllo; afferma inoltre che i comportamenti immorali hanno spesso un senso motivazionale: le persone rubano perché hanno fame, aggrediscono perché sono arrabbiate, usano la droga in cerca di piacere o sollievo e dunque che i comportamenti problematici devono essere intesi come errori di controllo più che come psicopatologie.

Secondo la visione comportamentista una punizione immediata dovrebbe diminuire la frequenza di questi fallimenti di controllo poiché, in termini di neuroanatomia funzionale, la minaccia della punizione recluta il giro frontale inferiore e la corteccia orbitofrontale che sono zone preposte all'autocontrollo (D'Alessio & Minchillo, 2010). Ciò aiuta anche a spiegare perché i pazienti affetti da demenza frontotemporale si comportano impulsivamente. Sembra altresì che le differenze individuali nella densità dei recettori della dopamina predicano la capacità di controllo degli impulsi e la suscettibilità alla dipendenza e che ad un'alta densità di recettori della dopamina sia legato il successo nella riabilitazione dalle dipendenze (Carlson, 2008).

L'aspetto interessante dal punto di vista educativo sta nel fatto che Jentsch sostiene che un ambiente sociale solidale è correlato anche con questo tipo di den-



sità dei recettori. Tale elemento potrebbe rivelarsi di grandissimo aiuto nell'attuazione di interventi di recupero e ciò potrebbe rivelarsi particolarmente vero per i giovani, grazie alla loro neuroplasticità superiore (Doidge, 2008).

Crockett (2013) ha studiato il modo in cui le diverse sostanze chimiche cerebrali influenzano il comportamento morale. All'ipotesi della possibilità di realizzare una *pillola della moralità* (sic!), ribadisce che comportamenti morali e sistemi biologici sottostanti sono complessi e se anche esiste un collegamento diretto tra serotonina, giudizio morale e socialità, si corre il rischio di ipersemplificare invece di interrogarsi su cosa si intende realmente per comportamento morale e cos'è esattamente che si vorrebbe migliorare.

La studiosa spiega come alcune sostanze neurochimiche possano agire diversamente: l'ossitocina può aumentare sia l'empatia sia la fiducia tra le persone. Inoltre, il comportamento morale è altamente specifico a seconda del contesto: come la cognizione, la morale è così complessa da non poter essere replicata in laboratorio.

Anche Churchland (2013) esamina l'idea di una 'pillola della moralità' affrontando la questione da una prospettiva diversa e proponendo di esaminare alcune delle questioni problematiche che circondano la molecola di ossitocina, conosciuta per svolgere un ruolo importante nel parto, nell'allattamento, nell'intimità, nel legame di coppia e nella fiducia. Nonostante diversi studi abbiano mostrato che la somministrazione intranasale di ossitocina aumenti l'attività del cervello a stimoli socialmente significativi ed attenua la sua risposta a stimoli non socialmente significativi in bambini con disturbo dello spettro autistico, come misurato tramite fMRI (Hollander, Bartz & Chaplin, 2007; Andari et al., 2010), la questione non è così semplice. Churchland presenta in modo critico le ricerche sull'ossitocina sostenendo che i suoi meccanismi sono relativamente poco conosciuti: essa interagisce con altre sostanze neurochimiche ma non sono noti gli effetti di un suo utilizzo a lungo termine. Inoltre la disponibilità generale e non regolamentata di ossitocina rende vulnerabili agli abusi relativi alla sua somministrazione a soggetti con difficoltà sociali e sottolinea come una neuroscienza della moralità richieda pazienza, prudenza e cura.

Persson e Sauvulescu (2010) sostengono che il potenziamento morale farmacologico affiancato a programmi di educazione morale è invece necessario nelle attuali società, dove la mancanza di etica nei comportamenti è sempre più frequente.

Ma, ci chiediamo, può un preparato chimico sostituire il mondo di vissuti, riflessioni, relazioni, azioni che contribuiscono alla formazione della persona morale, capace nella piena espressione della sua maturità, di realizzare l'equazione tra felicità, vita buona e virtù? Ciò sarà l'obiettivo di un nostro prossimo lavoro.

### **Conclusioni. Quale etica per quale educazione?**

Come si è visto, le potenzialità delle conoscenze neuroscientifiche, comportando il potere di intervenire nella biologia degli individui, anche se col nobile obiettivo di modificare elementi fondamentali della loro vita morale, richiedono un'estrema cautela. I neuroscienziati Norman Doidge e Daniel Siegel (D'Alessio & Minchillo, 2010) definiscono gli educatori neuroscultori e veri e propri microchirurghi della mente. Per chi scrive, la formazione di abiti liberi e responsabili nelle giovani generazioni dipenderà dal grado nel quale queste due virtù saranno entusiasticamente praticate dalle generazioni più adulte. Ciò responsabilizza notevolmente anche la comunità neuroscientifica, soprattutto nell'evitare di dif-



fondere al di fuori dai contesti di ricerca l'idea che possa esservi la possibilità di un determinismo che annulli i concetti di libertà e responsabilità: l'effetto di una tale convinzione, ai diversi stadi dello sviluppo umano, rischia di pregiudicare la qualità dello sviluppo morale stesso, con conseguenze facilmente immaginabili.

La relazione educativa può collocarsi tra quelle che definiamo esperienze di senso, secondo la teoria motivazionale di Viktor Frankl (1978), nella quale il costrutto definito volontà di significato, principio dinamico fondamentale per la persona, è l'aspirazione di ogni essere umano a dar senso alla propria esistenza.

Nell'esperienza di senso l'individuo vive, cognitivamente ed emotivamente, l'appagamento della volontà di significato che si realizza quando la persona realizza valori, ovvero prestazioni umane, caratterizzati da una forte connotazione altruistica, elemento che caratterizza i processi autenticamente educativi; in accordo con la concezione antropologica multidimensionale in base alla quale l'uomo è un *unicum biopsiconoetico*, possiamo ipotizzare che vivere una prestazione altruistica intesa come fonte di esperienza di senso attiverrebbe zone cerebrali capaci di indurre nell'organismo reazioni opposte a quelle coinvolte nel distress o nella depressione e simili invece a quelle che si attivano nei processi della volontà, della decisione, della motivazione, dell'entusiasmo e dell'amore (D'Alessio & Minchillo, 2010).

Dunque l'essere soggetto e/o oggetto di comportamenti altruistici all'interno della relazione educativa potrebbe comportare una conseguente benefica ricaduta sui processi fisiologici in termini di aumento delle difese immunitarie, produzione di endorfine (analgesici naturali) e di dopamina (neurotrasmettitore legato all'entusiasmo ed alla motivazione) (Carlson, 2008).

Lo stile di attaccamento sicuro, i cui correlati biologici sono legati ai livelli di ossitocina ed ai sistemi serotoninergici risulta inoltre essere un fattore protettivo contro il rischio di sviluppare malattie psicosomatiche (Ammaniti & Gallese, 2014). Le implicazioni etiche derivanti si riferiscono all'idea che il comportamento altruistico realizzato in contesti educativi è un'esperienza di alto valore sia psicobiologico che morale e supera la visione dell'altruismo come rinuncia ad una parte di sé, con conseguente senso di deprivazione e sacrificio, ritenendolo invece una straordinaria fonte di energia psicobiologica sia per chi dà che per chi riceve (D'Alessio & Minchillo, 2010).

L'atteggiamento educativo improntato ad un altruismo empatico è profondamente connesso con le nozioni di libertà e responsabilità e lo studio dell'etica presuppone l'approfondimento della nozione di responsabilità. Cosa intendiamo per responsabilità? Essa (da *respondere-abilis*) è la capacità di rispondere alle domande che la vita stessa ci pone.

Se si vuol cogliere la specificità della prassi pedagogica nel quadro della prassi umana in generale, essa va ricercata nell'etica pedagogica e nel suo principio costitutivo della responsabilità pedagogica. L'etica dell'azione educativa è in realtà un'etica delle responsabilità in modo accentuato, un'etica potenziata della responsabilità, nel senso che essa è mossa dalla responsabilità di "promuovere" nel partner dell'educazione la molla della responsabilità.

La sua motivazione è provocare nell'educando l'intenzione o la motivazione di porsi quei fini che essa propone a sé stessa. In questo potenziamento dell'esigenza morale deve esserci la spinta ad intensificare l'impegno.

Comportarsi moralmente nei confronti di un altro uomo significa assumersi responsabilmente il suo presente, in senso pedagogico ciò significa assumersi la responsabilità del presente di chi si educa, ma anche assumere insieme a lui in modo indiretto la responsabilità del suo futuro. Questo non deve interpretarsi nel senso che bisogna "produrre" nel presente questo futuro, anticipandolo e

volendolo fissare in un determinato modo, ma nemmeno abbandonare il futuro dell'educando all'indeterminatezza e all'impulso del caso.

L'educatore assume il soggetto dell'educazione nelle sue possibilità ancora aperte ed immediate provocandone nello stesso tempo la realizzazione: l'educazione è dunque valida solo nella misura in cui è educazione alla responsabilità. Se l'uomo, nel clima contemporaneo di eccitazioni provenienti dai mezzi di comunicazione di massa vuol restare sé stesso, deve sapere ciò che è importante e ciò che non lo è, cosa ha significato e cosa non lo ha e prendere decisioni indipendenti ed autentiche.

Per questo motivo ogni teorizzazione pedagogica non può prescindere da una visione dell'uomo non deterministica ma libera, avendo in sé la capacità di superare vincoli biologici e culturali mediante l'antagonismo psicoetico (Frankl, 1978) ovvero la capacità propriamente umana di prendere posizione di fronte ai condizionamenti e che sembrerebbe avere i suoi correlati neurali nella corteccia prefrontale (Siegel, 2009). Lo scopo dell'educazione, da un punto di vista strettamente neurobiologico, consisterebbe dunque nell'aumentare la sfera funzionale dei lobi prefrontali e, nello specifico, le 9 funzioni correlate all'attività dell'area mediale della corteccia prefrontale: regolazione corporea; comunicazione sintonizzata; equilibrio emotivo; flessibilità di risposta; empatia; insight; modulazione della paura; intuizione; moralità (Siegel, 2009).

Da un punto di vista antropologico potremmo basare la nostra idea di educazione su quelle che possiamo definire le 5 strutture della costituzione esistenziale umana: la prima è la *corporeità* come esperienza e linguaggio; la seconda è la *cognitività* come conoscenza e ricerca della verità; la terza comprende l'*affettività*, l'*emotività*, il *sentimento*; la quarta è la capacità di *relazione*; la quinta è l'*autotrascendenza*, ossia la capacità di andare oltre sé stessi in funzione della realizzazione di valori superiori. Dunque tali saranno le dimensioni di cui l'educazione terrà conto, quelle che rendono l'uomo autenticamente tale, ossia (nel bene e nel male) *slancio e forza trasformatrice del mondo*, unico tra le specie ad essere capace di pensiero astratto e di porsi la domanda '*Chi sono io?*' (D'Alessio, 2014b).

In tale sguardo l'etica educativa presuppone e coltiva le dimensioni dell'auto-coscienza, della volontà libera nell'adesione ai valori, nell'apertura all'altro e nel dono di sé.

La relazione educativa si configura in quest'ambito come guida della persona nel suo svolgimento esistenziale, che si dispiega nell'affinamento della coscienza come discernimento del proprio progetto di vita, nel riconoscimento dell'importanza e del valore di ogni singolo istante; e come sollecitazione a rispondere in maniera significativa e personale a quelli che sono gli appelli che continuamente la vita stessa pone.

Aspetto fondamentale di tale relazione è la promozione della consapevolezza, in chi viene educato, di essere oggetto di amore e di fiducia, di poter essere compreso, accettato e perdonato e che gli inevitabili ostacoli o conflitti possono essere occasioni di crescita anche per chi educa. L'educazione, nel suo trarre fuori come nel suo condurre, sarà pluridimensionalmente tesa a realizzare quell'unicità irripetibile bio-psico-socio-spirituale che è l'essere umano, configurandosi come accompagnamento discreto e saldo al contempo che, attraverso l'azione di modelli eticamente coerenti, stimoli a coltivare la ricchezza interiore, accenda la passione per la conoscenza producendo sete di sapere, promuova l'entusiasmo, solleciti l'impegno, sprigioni il coraggio, elevi la coscienza e coltivi la fiducia in sé e nell'importanza del contributo che ognuno può dare al mondo.

Concludendo, definiremo l'educazione quell'azione che, nella considerazione

ne e nella valorizzazione delle qualità della persona, aiuta, sostiene ed incoraggia l'essere umano a realizzare, nella peculiarità del momento storico in cui vive, il proprio potenziale biologico, psicologico, sociale, spirituale all'interno di un unico ed irripetibile progetto esistenziale.

Quale dunque il suo senso ultimo?

La realizzazione di sé può diventare qualcosa di "strumentale" di fronte a qualcosa di più grande e di più alto per la vita di una persona. Il modello culturale contemporaneo è sintetizzato nel successo mondano a tutti i costi, ma ci piace pensare ad un altro paradigma di vita: spendere la propria esistenza per un traguardo più grande e più ampio del proprio tornaconto.

È un messaggio forse controcorrente, ma profondamente vero e pieno di significato, un programma esistenziale che diventa spontaneamente apertura, nel senso di ascolto ed attenzione all'altro, cura dell'altro. Anche da un punto di vista neurobiologico, fare del bene fa bene (Meli, 2014).

Ciò apre la strada alla possibilità che la persona biopsicosociospirituale sia capace di libertà che, al di là di ogni condizionamento, non sia solo *libertà da* ma *libertà per* realizzare valori e ancora, *creare* un mondo di valori non ancora percepiti e colti ai quali la coscienza può aderire.

Questa riteniamo essere la prima, l'ultima, l'unica sfida dell'educazione.

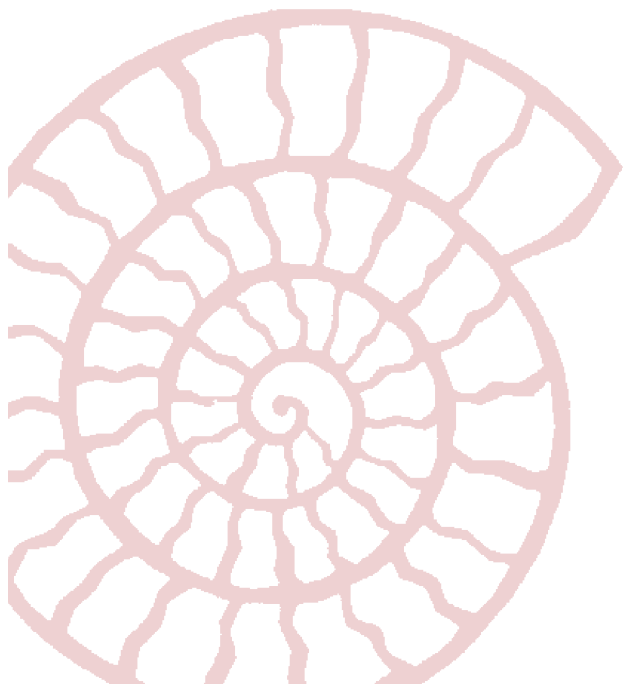
## Riferimenti bibliografici

- Ammaniti, M. & Gallese, V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività*. Milano: Cortina.
- Andari, E., Duhamel, J.R. & Zalla, T. et al. (2010). Promoting social behavior with oxytocin in high-functioning autism spectrum disorders. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107, 9.
- Baron-Cohen, S. (2012). *La scienza del male. L'empatia e le origini della crudeltà*. Milano: Cortina.
- Benanti, P. (2011). La governance delle neuroscienze e delle neurotecnologie: la bioetica tra ricerca del bene comune e gestione dell'innovazione. *Studia bioetica* 4, 1, 40-49. Roma: Ateneo Pontificio Regina Apostolorum.
- Benni, A. (2009). *Che cosa sono io? Il cervello alla ricerca di sé stesso*. Milano: Garzanti.
- Biondi, M. (1997). *Mente, cervello e sistema immunitario*. New York: MacGraw Hill.
- Carlson, N. (2014). *Fisiologia del comportamento*. Padova: Piccin.
- D'Alessio, C. & Minchillo, I. (2010). *Le neuroscienze e l'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- D'Alessio, C. & Leone, L. (2011). *Neuropedagogia della memoria*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- D'Alessio, C. (2014a). Riflessioni sull'educazione ai valori tra filosofia, psicologia e neuroscienze. Risvolti pedagogici e proposte operative. In Coggi, C. & Ricchiardi, P. *Valori in form-azione*. Lecce-Brescia: MultiMedia.
- D'Alessio, C. (2014b). Antropologia, psicologia e neuroscienze per una visione integrale della natura umana. AA.VV. *La natura umana. Riflessioni transdisciplinari a cura del gruppo 'Quid est Veritas?'*. Bisceglia, B. (ed.). Collana Scientifica dell'Università di Salerno.
- D'Alessio, C. (2015a). The dialogue between pedagogy and neuroscience as a new frontier in education. *Formazione e insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 2, 291-296.
- Doidge, N. (2008). *Il cervello infinito*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Donnarumma D'Alessio, M. (1986). *Perché devo crescere? Alla ricerca dei valori per un'etica del futuro*. Novara: De Agostini.
- Donnarumma D'Alessio, M. & D'Alessio, C. (2008). *La danza dell'identità*. Milano: Gribaudo.
- Fischer, K. W. (2009). Mind, brain, and education: Building a scientific groundwork for learning and teaching. *Mind, Brain, and Education*, 3, 3-16.


- Frankl, V. (1978). *Teoria e terapia delle nevrosi*. Brescia: Morcelliana.
- 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.
- Gazzaniga, M. (2006). *The ethical brain: The science of our moral dilemmas*. New York: HarperCollins.
- Glover, J. (2006). *Choosing children: The ethical dilemmas of genetic intervention*. Oxford: Oxford University Press.
- Golombek, D. & Cardinali, D. (2008). Mind, brain, education, and biological timing. *Mind, Brain, and Education*, 2, 1-6.
- Goswami, U. (2009). Mind, brain, and literacy: Biomarkers as usable knowledge for education. *Mind, Brain, and Education*, 3, 176-184.
- Gramigna, A. (2014). *Neurobiologia dell'educazione*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Greene, J. & Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work? *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 517-523.
- Habermas, J. (2003). *The future of human nature*. Cambridge UK: Polity Press.
- Hauser, M.D. (2007). *Menti morali. Le origini naturali del bene e del male*. Milano: Il Saggiatore.
- Hollander, E., Barts, J., Chaplin, W. et al. (2007). Oxytocin increases retention of social cognition in autism. *Biological Psychiatry*, 61.
- Hood, B. (2012). *The self illusion. How the social brain creates identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Immordino Yang, M. H., McColl, A., Damasio, H. & Damasio, A. (2009). Neural correlates of admiration and compassion. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 106, 8021-8026.
- Koenings, M., Hauser, M. & Damasio, A. (2007). Damage to the Prefrontal Cortex Increases Utilitarian Moral Judgements. *Nature* 446, 908-911.
- Lagemann, E. C. (2008). Education research as a distributed activity across universities. *Educational Researcher*, 37, 424-429.
- Mounier, E. (1989). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Persson, I. & Savulescu, J. (2012). *Unfit for the Future. The Need for Moral Enhancement*. Oxford: Oxford University Press.
- Rizzolatti, G. (2006). *So quel che fai*. Milano: Cortina.
- Rolls, E. T. (2012). *Neuroculture*. Oxford: Oxford University Press.
- Sahakian, B. & Illes, J. (2011). *The Oxford Handbook of Neuroethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Sanguinetti, J. J., Acerbi, A. & Lombo, L. (2011). *Moral Behavior and Free will. A Neurobiological and Philosophical Approach*. Morolo (FR): IF PRESS.
- Savulescu, J. & Bostrom, N. (ed.) (2009). *Human enhancement*. Oxford: Oxford University Press.
- Sellars, W. (2006). *In the space of reasons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Siegel, D. (2009). *Mindfulness e cervello*. Milano: Cortina.
- Singer, T., Seymour, B., Odoherly, J., Kaube H., Dolan, R.J. & Frith, C.D. (2004). Empathy for pain involves the affective but not the sensory components of the pain. *Science*, 303, 1156 -1161.
- Sironi, V. A. & Porta, M. (2011). *Il controllo della mente. Scienza ed etica della neuromodulazione cerebrale*. Bari: Laterza.
- Sloterdijk, P. (2012). *Devi cambiare la tua vita*. Milano: Cortina.
- Stein, Z., Della Chiesa, B., Hinton, C. & Fischer, K. W. (2012). Ethical issues in educational neuroscience: raising children in a brave new world. In Sahakian, B. & Illes, J. *The Oxford Handbook of Neuroethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Zelazo, P. D. et alii (ed.) (2010). *Developmental Social Cognitive Neuroscience*. New York: Psychology Press.

## Riferimenti sitografici

- Churchland, P. (2013). Before Going Whole Hog. *International Neuroethics Society Annual Meeting 2013*, San Diego USA 7-8 November 2013, from <<http://www.neuroethicssociety.org/2013-speakers-and-suggested-readings>>
- Crockett, M. (2013). A Morality Pill. *International Neuroethics Society Annual Meeting 2013*. San Diego USA 7-8 November 2013, from <<http://www.neuroethicssociety.org/2013-speakers-and-suggested-readings>>
- D'Alessio C., De Caro M., Di Francesco M., Lavazza A., Mordacci R., Sartori G. (2014c). Italian Neuroethic Society: History and perspective of a Research Program. [Electronic version]. *Ajob Neuroscience*, 5, 25-26, 2014.
- D'Alessio, C. (2014d). Neuroscience and education for a new research paradigm. *Libro de Actas del II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 443-443. Granada, 2014 from <<http://www.ugr.es/~aepc/IIEDUCACION/LIBROACTASIIICONGRESO.pdf>>
- D'Alessio, C. (2014e). The intersection pedagogy/neuroculture as an emerging paradigm of educational research. *II Congreso Internacional sobre la educación y el Desarrollo*. Granada, Spagna, 2014, from <<http://www.ugr.es/~aepc/IIEDUCACION/LIBROACTASIIICONGRESO.pdf>>
- D'Alessio, C. (2014f). Moral action in philosophic, neuroscientific and pedagogical perspectives. *II Congreso Internacional sobre la educación y el Desarrollo*. Granada, Spagna, 2014, from <<http://www.ugr.es/~aepc/IIEDUCACION/LIBROACTASIIICONGRESO.pdf>>
- D'Alessio, C. (2015b). Neuroplasticity, Empathy, Morality, Education. Toward an ethic for the future. *Libro de actas del 3rd International Congress of Educational Congress of Educational Sciences and Development* pp.659-659. Granada, Spagna, 2015, from <[http://congresoeducacion.es/edu\\_web/DON/LIBROACTAS3RD.pdf](http://congresoeducacion.es/edu_web/DON/LIBROACTAS3RD.pdf)>
- Delgado, M. (2013). Social Context & Reward Processing in the Human Brain. *International Neuroethics Society Annual Meeting 2013*. San Diego USA November 7-8, 2013, from <<http://www.neuroethicssociety.org/2013-speakers-and-suggested-readings>>.
- Jentsch, J. D. (2013). Voluntary Inhibition of Problematic Behaviors: Origins and Influences. *International Neuroethics Society Annual Meeting 2013*. San Diego USA November 7-8, 2013, from <<http://www.neuroethicssociety.org/2013-speakers-and-suggested-readings>>.
- Meli, E. (2014). Il volontariato fa bene alla salute. *Corriere della sera*. Retrieved January, 19, 2014 from <[http://www.corriere.it/salute/neuroscienze/14\\_gennaio\\_07/volontariato-fa-bene-salute-potrebbe-addirittura-allungare-vita-3972a3fc-77a7-11e3-823d-1c8d3dcfa3d8.shtml](http://www.corriere.it/salute/neuroscienze/14_gennaio_07/volontariato-fa-bene-salute-potrebbe-addirittura-allungare-vita-3972a3fc-77a7-11e3-823d-1c8d3dcfa3d8.shtml)>







# Le ragioni profonde di una 'resistenza'. Una lettura sistemica del sistema scuola

## The profound reasons of a 'resistance'. A systemic reading of the school system

---

Ines Giunta

Università Kore di Enna  
ines.giunta@unikore.it

### ABSTRACT

The invitation to rethink the school aspire to a profound renewal, aimed at the heart of the problems that afflict it, enter immediately into an ecological, systemic vision, that is attentive to be redeployed them within the web of life and to give sense. Among them, evaluation merit particular attention, as called upon to play a regulatory function of the system, the results of which determine its efficiency in managing the complexity and sometimes even its same survival. In order to view this, it can not understand how it is necessary to set the criteria for the evaluation of the system if not from a deep understanding of the many, constant, stubborn resistance that accompanied the many innovations introduced over the years by the Ministry on evaluation. In this direction, the paper presents the results of a qualitative research, which was accompanied by a broader quantitative research, about the survey of the dimensions of the teacher's attitudes in respect of evaluation, conducted in order to read and interpret the phenomenon in its specific interconnections and interdependencies.

L'invito a ripensare la scuola puntando ad un rinnovamento profondo, che miri al cuore dei problemi che la affliggono immette da subito in una visione ecologica, sistemica, che sia attenta, cioè, a ricollocarli all'interno della rete della vita e a ridarvi senso. Tra questi, merita particolare attenzione la valutazione, in quanto chiamata a svolgere una funzione regolativa del sistema, i cui esiti determinano la sua efficienza nella gestione della complessità e, talvolta, persino la sua stessa sopravvivenza. In ordine a questa concezione, non si può cogliere in che modo occorra impostare i criteri per la valutazione di sistema se non partendo da una comprensione profonda, appunto, delle numerose, costanti, pervicaci resistenze che hanno accompagnato le tante innovazioni proposte negli anni dal Ministero in materia di valutazione. In tale direzione di impegno, il paper presenta gli esiti di una ricerca qualitativa, che si è affiancata ad una più ampia ricerca quantitativa, sulla rilevazione delle dimensioni degli atteggiamenti dei docenti nei confronti della valutazione dell'insegnamento, condotta allo scopo di leggere e interpretare il fenomeno nelle sue specifiche interconnessioni e interdipendenze.

### KEYWORDS

System, School, Assessment, Resistance, Change.  
Sistema, Scuola, Valutazione, Resistenza, Cambiamento.

## 1. L'area di indagine e la questione generativa della ricerca

Nate in risposta ad un'esigenza di riordino dell'amministrazione pubblica operata all'insegna della qualità delle azioni che vi si intraprendono, le *proposte ministeriali* e le rilevazioni in materia di valutazione dell'insegnamento del Cede/Invalsi avviate negli ultimi 15 anni si sono distinte le une dalle altre sia nella forma che nei contenuti. Tuttavia, se analizzate da una prospettiva più ampia rispetto a quella all'interno della quale sono maturate e sono state 'lette', sembrano accomunate da un elemento comune, chiaramente rinvenibile nel tipo di reazione suscitata in quanti erano e sono, a vario titolo e in vario modo, interessati dalle indicazioni in esse contenute: una medesima, pervicace e difficilmente intellegibile forma di *resistenza* al cambiamento, che non ha uguali né precedenti altrove, rimasta tutt'ora poco esplorata. Lo dimostrano le numerose manifestazioni sorte spontaneamente per manifestare il malcontento, gli scioperi nazionali ai quali gli insegnanti hanno aderito in maniera massiccia, il ricorso a strategie più o meno manifeste, comunque tutte finalizzate a boicottare le prove Invalsi.

Rimandando alla copiosa letteratura l'approfondimento circa le ragioni e la logica di funzionamento di ciascuna di esse, rimangono una serie di interrogativi di precisa pertinenza della pedagogia, tutti variamente orientati a indagare le *ragioni profonde* del malessere che un tale atteggiamento denuncia e a sondare quali potrebbero essere i *modi* del cambiamento. Questi i motivi che hanno spinto Corsini (Corsini, 2015) a condurre un'accurata analisi quantitativa allo scopo di rilevare le dimensioni degli atteggiamenti dei docenti nei confronti della valutazione dell'insegnamento e, in particolar modo, l'esistenza di un'associazione tra lo *status professionale* e la *valutazione del proprio lavoro*. E questi, ancora, quelli che, nella ormai consolidata tradizione della ricerca in educazione, hanno spinto ad affiancargliene un'altra maggiormente attenta agli aspetti qualitativi, concepita con il preciso intento di cogliere la complessità e la significatività della *valutazione dell'insegnamento* dalla prospettiva dei processi di *partecipazione* e di *cambiamento personale* adottati dai docenti in un contesto educativo specifico (Sorzio, 16), sia pure tralasciando l'aspetto importante, ma non necessario in questa direzione di senso, della generalizzabilità dei suoi risultati.

## 2. La cultura di ricerca assunta

In ordine all'intento esposto, sembra doveroso esplicitare da subito che ci si è apprestati al compito prendendo le mosse da un preciso *presupposto ontologico*, cioè che l'identità di ogni sistema valutativo sia definita dalle *relazioni* di cui è intessuto: questo ha fatto sì che, in prospettiva *gnoseologica*, assumesse particolare pregnanza di significato l'osservazione del *reciproco condizionamento* tra il sistema di valutazione e chi è deputato ad usarlo, ritenuto, per questa via, vero momento nucleatore del processo valutativo e, conseguentemente, il focus della ricerca. Va da sé che questa modalità di approccio razionale alla conoscenza abbia finito col destituire, poi, di ogni plausibilità euristica i criteri propri della logica causale, esigendo, piuttosto, l'adozione di un'*epistemologia* attenta al principio di contestualizzazione e alla logica circolare. In quest'ottica, è divenuta, così, precisa *responsabilità* del ricercatore assumere quale principio performatore della ricerca il miglioramento della qualità della *relazione*, rinvenibile in una concezione del *sistema valutazione* che tenga conto dei bisogni degli insegnanti (Mortari, 2013) così come delle insoddisfazioni e delle resistenze da questi manifestate.

Per quanto riguarda l'individuazione dei partecipanti alla ricerca, ci si è attenuti a due criteri-guida, ritenuti salienti rispetto alla natura del problema: il primo era che potessero essere considerati 'informativi significativi', mentre il secondo era che rappresentassero la 'massima variazione possibile' (Mortari, 2013). Sono stati scelti allo scopo 20 insegnanti di scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo Caronda di Catania, un campione che soddisfaceva il primo criterio dal momento che non solo era già stato sensibilizzato alla tematica partecipando all'indagine di Corsini (Corsini, 2015), ma anche per via del particolare contesto di appartenenza, il quartiere Fortino, una zona della città di Catania caratterizzata da diversi fattori di degrado urbano e da un forte disagio economico: è notorio come proprio in questi casi il lavoro svolto dagli insegnanti sia particolarmente difficile e faticoso e, di contro, paradossalmente, come proprio in questi casi non sia possibile valorizzarlo a causa di modalità di rilevazione orientate ai prodotti invece che ai processi e incuranti di un aspetto determinante, quale quello della necessità di misurare prioritariamente il dato di partenza di ciascun alunno, deducendo dalla differenza tra gli esiti attesi e quelli conseguiti il percorso compiuto e, sia pure indirettamente, il lavoro svolto dell'insegnante.

Quanto al secondo criterio, il campione risultava quasi equamente suddiviso in docenti di ruolo e precari: il dato, già di per sé eloquente rispetto alla situazione in cui versa la scuola nel nostro Paese, era cruciale ai fini della ricerca poiché consentiva di verificare se e in che misura fosse possibile collegare l'atteggiamento nei confronti della valutazione allo status professionale.

Riguardo al metodo, inizialmente si era pensato di condurre dei focus group e di affiancare a questa tecnica anche quella dell'intervista, ma da un breve sondaggio condotto dalla referente scolastica ci si è resi conto che gli insegnanti con ogni probabilità si sarebbero rifiutati di parteciparvi. Le motivazioni raccolte informalmente erano le più disparate: da una certa diffidenza, alla mancanza di tempo, all'assenza di interesse nei confronti della tematica, fino ad una chiusura totale e irreversibile, per quanto non meglio esplicitata. Così si è ripiegato sull'intervista strutturata a mezzo di un questionario auto-compilato, che, preso atto della situazione, offriva più di qualche vantaggio: un esiguo dispendio di tempo, l'anonimato, condizioni ambientali più favorevoli, la possibilità di poter riflettere con calma prima di rispondere. A tal fine, è stato redatto un questionario comprendente 12 items, di cui 4 a risposta chiusa (destinati a rilevare i dati anagrafici) e 8 a risposta aperta. Sono stati inseriti anche due items chiusi, per consentire agli intervistati di scegliere tra alternative prefissate di risposta. Essendo, il dato che se ne evince, di natura testuale, si è provveduto, poi, ad un'analisi del testo, che fosse finalizzata, mediante il metodo induttivo, alla elaborazione di una teoria che potesse spiegare i dati raccolti.

### 3. La fase della scomposizione del materiale: l'analisi verticale

I materiali prodotti sono stati così analizzati mediante *open coding*: a seguire quanto è emerso da questa prima disamina verticale.

La *data di nascita* del campione è compresa tra il 1958 e il 1979: si tratta di un arco temporale di 21 anni (che va dai 58 ai 36 anni di età), all'interno del quale il campione è ben distribuito, un dato molto significativo ai fini della ricerca in quanto lo rende rappresentativo di una ampia fascia di età degli insegnanti. In 3 non hanno dichiarato la propria età. Riguardo allo *stato di servizio*, 12 dichiarano di essere di ruolo, mentre i restanti 8 componenti il campione dichiarano di non essere di ruolo. Gli anni di servizio prestati a scuola variano, poi, da un minimo

di 4 ad un massimo di 30. Riguardo al *genere*, 14 degli insegnanti coinvolti nella ricerca sono femmine, 2 sono maschi e 4 non rispondono.

La prima domanda va dritta al cuore del problema, chiedendo ai soggetti se ritengono sia possibile *valutare l'insegnamento*: il campione si divide in due, infatti 10 rispondono di sì e 10 di no. A quanti hanno risposto che ritenevano possibile valutare il lavoro dell'insegnante è stato chiesto, quindi, di indicare *chi*, secondo loro, debba farsene carico: in risposta a tale sollecitazione 9 persone concordano nel sostenere che la valutazione debba essere affidata a una o più *componenti interne* alle istituzioni scolastiche. In particolare, sono 4 i docenti che hanno dichiarato di volerla affidare all'*insieme degli attori interni* (docenti, studenti, dirigenti), specificando, in un caso di questi, la possibilità di affiancarvi altre componenti vicine alla scuola. Dei restanti 5, solo 1 docente ha affidato interamente il compito al singolo *insegnante*, rispondendo di credere che l'auto-valutazione sia l'unica in grado di interpretare correttamente tutte le variabili dell'insegnamento a patto che si garantisca il dialogo costante tra le diverse componenti della comunità scolastica (che insieme devono trovare modalità di rilevazione del livello di apprendimento adeguate al contesto); 1 afferma che a suo parere gli unici che possono valutare l'operato di un insegnante siano gli *insegnanti della "stessa natura"* (presumibilmente intendendo gli insegnanti della stessa area disciplinare); 1 docente demanda il compito interamente al *dirigente*, mentre 2 sarebbero propensi ad una valutazione espressa esclusivamente dagli studenti. Un secondo, ristretto, gruppo composto da 3 persone si dichiara in generale favorevole ad affidare il compito interamente ad *attori esterni* (famiglie, ministero, Invalsi, Università ecc.): nello specifico, 2 si esprimono a favore di questa soluzione riferendosi indistintamente agli "attori esterni" e considerandoli, dunque, tutti ugualmente titolati; mentre 1 docente ritiene che sia proficuo che se ne facciano carico in particolare le famiglie.

A ciascun soggetto facente parte del campione è stato chiesto, poi, di esprimere un parere circa gli *aspetti peculiari della professionalità docente* che andrebbero tenuti in considerazione nella valutazione del lavoro dell'insegnante. Trattandosi di un profilo professionale complesso, composito, è stato evidenziato più di un aspetto: si è ritenuto opportuno, pertanto, indicizzarli e dedurne delle macro-categorie, validi rilevatori delle opinioni degli intervistati. Gli indicatori individuati sono: autorevolezza, capacità di ascolto, comunicazione chiara, conoscenza della disciplina, correttezza, correttezza, cultura, empatia, flessibilità, impegno, interazione con gli alunni, metodo di studio, metodologia, moralità, offerta di stimoli, prestigio, professionalità, qualità umane, successi raggiunti dai suoi alunni.

Si è, pertanto, proceduto nell'accorpamento e conta dei dati non più in riferimento al singolo soggetto, ma per indicatore e, dunque, mediante un'analisi trasversale del campione. Coerentemente con quanto detto, ecco a seguire i valori assunti dai diversi indicatori, assegnati in base al numero di volte in cui vengono citati: autorevolezza (3); capacità di ascolto; comunicazione chiara (3); conoscenza della disciplina (4); correttezza (2); cultura (1); empatia (1); flessibilità (1); impegno (1); interazione con gli alunni (1); metodo di studio (1); metodologia (2); moralità (1); offerta di stimoli (1); prestigio; professionalità (4); qualità umane (1); successi raggiunti dai suoi alunni (1). Inoltre, può essere utile fare delle correlazioni ed evidenziare come chi ha indicato nella *comunicazione chiara* un aspetto peculiare della professione (3), lo ha fatto associandolo ora 'capacità di ascolto e di offrire dei validi stimoli', ora a quella di insegnare il 'metodo di studio' più confacente ad ogni alunno; mentre quanti hanno ritenuto di indicare la *conoscenza della disciplina* (4), lo hanno fatto associandola in un caso a 'empatia, capacità di ascolto, au-

torevolezza', in un altro a 'impegno e condotta professionale', in un terzo con la 'autorevolezza' e, da ultimo, con 'impegno e condotta professionale'. Ancora, quanti hanno indicato quale fattore imprescindibile da valutare la *metodologia* (4) lo hanno fatto in maniera diretta, secca, tranne che in un caso in cui è stata fatta seguire dalla 'flessibilità' del docente. In entrambe i casi in cui è stata indicata la *professionalità* (2) si può notare come sia stata associata a 'correttezza' e, solo in uno dei due casi, anche a 'moralità e successi scolastici ed educativi raggiunti dai propri studenti'. In 7 non rispondono a questa domanda.

L'ottava domanda mirava a verificare quali fossero le *modalità di rilevazione ritenute più adeguate* per la valutazione del lavoro dell'insegnante (D8): a tal proposito 1 soggetto pensa che la modalità più adeguata allo scopo sia quella di associare alle *modalità standard*, che misurano in maniera specifica gli apprendimenti, delle altre che "valutino", in particolare, la maturazione personale; 1 soggetto afferma che, dal suo punto di vista, non esiste una modalità standardizzata capace di valutare il lavoro del docente; 1 scrive che non saprebbe; 1 suggerisce l'osservazione delle lezioni frontali; 2 si dichiarano a favore dell'*osservazione 'diretta'* da parte di un valutatore, presumibilmente in classe durante le ore di lavoro dell'insegnante, e 1 specifica che questo debba avvenire in relazione alle lezioni frontali; in 2 sottoporrebbero dei *questionari*; da ultimo, 2 propongono dei *metodi di valutazione indiretta*, uno dei quali sarebbe basato sulla rilevazione del successo scolastico degli alunni, mentre l'altro sullo scarto tra risultati attesi e risultati ottenuti. Circa i soggetti restanti, 8 *non rispondono* a questa domanda, 1 risponde 'non saprei', mentre 1 confonde palesemente gli aspetti metodologici legati alla docimologia con la metodologia di insegnamento ('saper elaborare una strategia adeguata').

Riguardo all'utilità del ricorso a *forme standardizzate di rilevazione*, quali quelle proposte da Invalsi, in 15 si dicono convinti che non possano essere in alcun modo funzionali alla valutazione della qualità dell'insegnamento: di questi, 3 rispondono con un *no secco*, 2 affermano in maniera molto generica che una rilevazione standardizzata *non sia utile*, in 6 specificano relativamente meglio insistendo ora sul fatto che '*non corrispondono alla realtà*', ora che sono 'poco efficaci', ora 'troppo riduttive', ora perché sono solo 'relativamente' oggettive o, ancora, perché i dati sono ritenuti 'falsati e fuorvianti'. Un altro, invece, si dichiara non favorevole perché ritiene che per valutare l'operato di un insegnante bisognerebbe potere considerarlo 'al netto di tutti gli altri fattori che incidono sull'apprendimento (la storia scolastica anteriore, l'operato di altri colleghi, il livello culturale delle famiglie o ancora il contributo dei genitori)', cosa che, va da sé, è impossibile. Un gruppo di 5 soggetti attribuisce in maniera chiara e diretta la sostanziale inadeguatezza delle prove standardizzate al fatto che esse non tengono minimamente conto dell'estrema varietà dei *contesti* in cui vengono somministrate: un modello unico di prova elimina, infatti, necessariamente ogni tratto distintivo e carattere individuale, livellando e spersonalizzando, e in alcun modo consente di tarare la prova agli standard di una specifica zona geografica o di un determinato quartiere. In 6 non forniscono una risposta a questo quesito. Un solo soggetto risponde, invece, che una rilevazione *standardizzata* potrebbe essere utile per avere un quadro oggettivo e generalizzato degli apprendimenti raggiunti dagli studenti a livello nazionale: tuttavia, specifica come, a suo avviso, essa 'non dovrebbe costituire prova d'esame alla conclusione della terza classe della scuola secondaria di I grado perché: 1) in uno stesso arco di tempo ragazzi con prerequisiti profondamente diversi non possono raggiungere gli stessi obiettivi; 2) la crescita dal punto di vista relazionale, sociale personale non ha meno dignità di quella nozionistica; 3) e il problema di dovere assegnare un vo-



to spesso spinge ad adottare comportamenti non trasparenti (cheating) che falsano la verità dei fatti.' Sulla base di queste premesse conclude, dunque, che le Invalsi non sono da considerare un utile strumento nella valutazione della qualità dell'insegnamento.

Riguardo alla domanda posta per sondare quale fosse l'utilizzo dei dati forniti a seguito della somministrazione delle prove Invalsi (D10a, D10b), 7 soggetti non rispondono e 4 dichiarano che l'Istituzione scolastica non ne tiene conto, in netto contrasto con quanto affermato da un altro gruppo, composto da 9 colleghi: di questi ultimi, uno non fornisce alcuna spiegazione circa le modalità in cui ciò avvenga, mentre, dei restanti 8, 1 scrive che servono genericamente per l'*autovalutazione*, 4 dichiarano che vengono utilizzate per valutare, generalizzando un po', l'*apprendimento* degli alunni da essi variamente definito (ora 'profitto', ora 'livello', ora 'percorso', ora 'preparazione'), mentre 3 sostengono che vengono utilizzate per fare un 'confronto', inteso da 2 di loro come un paragone tra i dati frutto delle rilevazioni interne e di quelle esterne (le Invalsi, appunto), e da uno come 'termine di confronto tra i risultati attesi e raggiunti a livello nazionale e quelli conseguiti dall'istituzione stessa'.

Alla domanda che mirava ad individuare su quali *aspetti* in particolare una valutazione dell'insegnamento debba avere ricadute significative (D11) hanno risposto 11 soggetti: per 5 di loro si tratta dell'*offerta formativa*, presa in considerazione nell'ottica di un suo costante miglioramento; 2 si dicono convinti che produca ripercussioni sotto il profilo *economico*, mentre 1 fa riferimento alle possibili *conseguenze* in ordine ad una lettura di tipo meritocratico del lavoro docente finalizzata, probabilmente, a scatti di carriera e, quindi, a riconoscimenti economici; 1 soggetto la ritiene *utile* ai fini di una scelta adeguata, oculata dei corsi di aggiornamento, individuati, in questo caso, sulla base di precisi bisogni dedotti da quanto emerso dai processi di valutazione; per finire, 1 identifica negli aspetti metodologici e relazionali quelli sui quali la valutazione dovrebbe avere conseguenze maggiori. Una risposta non può essere presa in considerazione perché non congruente con la domanda posta.

In relazione alla richiesta di indicare *forme e modi della valutazione dell'insegnamento* che avrebbero adottato per il proprio Istituto scolastico (D12), si esprimono solo in 6: di questi, 2 affermano che nella loro scuola *esiste già un sistema* di valutazione con procedure e forme proprie, 2 suggeriscono la somministrazione di *questionari* (in un caso si specifica che andrebbe sottoposto agli studenti), 1 auspicerebbe la formazione di un'*equipe* di docenti (incluso il dirigente scolastico) e, da ultimo, 1 desidererebbe la promozione di '*dibattiti*, discussioni e momenti di confronto finalizzati all'individuazione di strategie didattiche efficaci atte a favorire il successo scolastico'.

#### 4. Ricomporre il materiale: l'analisi trasversale

Occorre, a questo punto dell'analisi, fare ricorso ad un'operatività epistemica che consenta di « [...] rimettere insieme i dati in nuovi modi stabilendo connessioni tra le categorie» (Mortari p. 156; Strauss, Corbin 1990, p. 96), modalità nota come *axial code*.

Il dato più significativo, dal quale discendono una serie di conseguenze, è quello contenuto nella risposta alla domanda sulla *possibilità* di valutare l'insegnamento (D5), che registra una spaccatura del campione in due *tipologie* (T) di risposte e, quindi, di insegnanti: quanti credono che sia possibile valutare l'insegnamento (T1) e quanti no (T2).



Utilizzando questo dato come discriminante principale del processo conoscitivo, diventa interessante andare a vedere come si caratterizzano i profili dei due gruppi in riferimento alle categorie nelle quali è possibile raggruppare le domande del questionario. L'identificazione delle categorie è avvenuta scegliendo come criterio-guida le domande imprescindibili per la comprensione del fenomeno e denominandole di conseguenza: avremo, pertanto, una prima domanda che riguarda "Chi deve valutare?" e una prima categoria denominata *Soggetto della valutazione (D6)*; la seconda domanda è finalizzata a identificare "Che cosa si deve valutare?" ed è riconoscibile sotto l'etichetta *Oggetto della valutazione (D7)*; la terza domanda concerne "In che modo si deve valutare?" e raccoglie sotto il titolo *Modello di valutazione* tre items (D8, D9, D12); l'ultima domanda è "A cosa servono i dati rilevati?" e raccoglie sotto l'etichetta *Ricadute della valutazione* gli ultimi tre items.

#### 4.1 il primo profilo di insegnante.

Analizziamo per prima l'identità della tipologia T1 di insegnanti.

La prima categoria è denominata *Modello di valutazione*, in quanto raccoglie tutte quelle domande variamente orientate a comprendere quale sia l'idea di valutazione dell'insegnamento di queste persone (D8, D9, D11, D12). La prima correlazione è con la domanda che più di tutte va al core problem della ricerca, quella finalizzata a comprendere se una rilevazione standardizzata degli apprendimenti possa essere utile nella valutazione della qualità dell'insegnamento (D9): a tal proposito si rileva come, coerentemente con le posizioni assunte, tutti coloro i quali hanno dichiarato che è possibile valutare l'insegnamento dichiarano altrettanto compattamente che non è pensabile farlo mediante prove strutturate.

L'atteggiamento nei confronti della valutazione del gruppo T1 rimane coerente anche riguardo alle eventuali modalità di rilevazione ritenute più adeguate rispetto a quelle standardizzate (D8): essi propongono, infatti, una serie di soluzioni alternative (adeguatezza contesto/strategie scelte, questionario studenti, questionario colleghi, crescita della classe, valutatore, confronto risultati attesi/risultati ottenuti). Tuttavia, l'estrema diversità delle proposte indicate suggerisce l'idea che dietro il dissenso non vi sia un'elaborazione profonda, accurata, responsabile, nonchè fortemente auspicabile di una strategia alternativa: non c'è, per dirla in termini più chiari, un'idea pedagogica, o, ancora più semplicemente, un'idea di scuola.

La seconda categoria di domande è identificabile come *Ricadute della valutazione* e raccoglie le domande finalizzate alla rilevazione delle ricadute sia della valutazione in generale (D11) che di quella standardizzata in particolare (D10a, D10b; D11). In 11 rispondono alla prima domanda e il dato più eloquente è che per 5 di essi la valutazione debba avere ricadute sull'offerta formativa e per 2 di natura economica, 1 ai fini del tipo di aggiornamento da scegliere, ma nessuno, come ci si aspetterebbe da questa tipologia di insegnanti, fa minimamente riferimento al miglioramento della qualità delle prestazioni del docente in un'ottica formativa e di continua crescita durante il corso della vita. Riguardo al tipo di utilizzo dei dati raccolti mediante le prove Invalsi nell'Istituto di appartenenza, rispondono solo 4 dei 10 docenti T1, fornendo per sommi capi la medesima spiegazione, secondo la quale verrebbero utilizzati per confrontare i dati Invalsi con i dati interni e cercare di migliorarne i punti critici.

Riguardo alla domanda "Chi deve valutare?" e alla categoria *Soggetto della valutazione*, rispondono 9 su 10 docenti T1: per quanto per motivi diversi e facen-

do riferimento a profili differenti, 6 docenti dichiarano che a loro avviso la valutazione andrebbe affidata a componenti interne alla scuola, 2 a componenti interne ed esterne e solo 1 a figure esterne.

L'ultima categoria è guidata dalla domanda "Cosa si deve valutare?" e può essere riconosciuta come *Oggetto della valutazione* (D7) e il gruppo T1 individua quali aspetti fondanti la capacità di ascolto, l'interazione con gli alunni, la preparazione disciplinare, l'autorevolezza, la flessibilità, la moralità, la capacità di adottare strategie adeguate ai bisogni formativi.

Per quanto riguarda il gruppo T2, sebbene credano che non sia possibile valutare adeguatamente l'insegnamento, rispondono comunque al gruppo di domande sul *Modello di valutazione*: 4 su 10 indicano quali modalità di rilevazione ritenute più adeguate la rispondenza tra bisogni formativi e strategie adottate, 3 i risultati conseguiti dagli alunni; riguardo, poi, all'utilità di una modalità di rilevazione standardizzata degli apprendimenti ai fini della valutazione della qualità dell'insegnamento, tutti e 7 i docenti che rispondono dichiarano di essere contrari, adducendo quali motivi l'inutilità, la scarsa efficacia, l'estrema riduttività di un tale tipo di misurazione. In relazione alle forme che si desidererebbe fossero adottate nella propria Istituzione scolastica risponde solo un docente: quest'ultimo dato, in particolare, è estremamente coerente con l'idea di fondo nella quale il gruppo T2 si riconosce e, cioè, che non sia possibile valutare l'insegnamento.

Rispetto alle *Ricadute della valutazione*, rispondono solo 4 docenti su 10, peraltro tutti d'accordo nel ritenere che la valutazione dell'insegnamento debba avere ricadute significative sull'aspetto economico; sempre in 4 rispondono al quesito sul tipo di utilizzo dei dati ottenuti mediante la somministrazione delle prove Invalsi, unanimemente concordi nel sostenere che costituiscano uno strumento di raffronto con quelle somministrate dai singoli insegnanti in sede di verifica.

Interrogati su quale debba essere, secondo loro, il *Soggetto della valutazione*, rispondono, com'è prevedibile vista la tipologia del gruppo, solo in 2, fornendo, peraltro, risposte di natura completamente diversa, indicando 1 gli attori interni e 1 quelli esterni (mediante processo di autovalutazione).

Da ultimo, in merito all'*Oggetto della valutazione*, rispondono ben in 5, indicando quali aspetti prioritari da tenere in considerazione nella valutazione del lavoro dell'insegnante l'efficacia, la conoscenza della disciplina, la condotta, il ricorso a strategie adeguate, le qualità umane; 1 si limita a ribadire che non sia possibile. Quella che potrebbe apparire a primo acchito come una incoerenza, si rivela essere, ad uno sguardo più attento, una ulteriore conferma delle posizioni assunte: mostrando i settori ritenuti probabili oggetto di valutazione questa domanda offre probabilmente a questa tipologia di docenti la possibilità di indicare, contestualmente, sia pure in maniera indiretta, anche la loro intrinseca complessità e, quindi, gli dà l'occasione di esprimere i motivi per cui ritengono non sia possibile esprimere su di essi una valutazione.

## 5. Una 'teoria' provvisoria sulle ragioni della resistenza al cambiamento

Nel tentare una 'lettura' dei dati nel loro complesso, di sicuro bisogna preliminarmente tenere conto della peculiarità del concetto in esame e, cioè, la *valutazione dell'insegnamento*, aspetto nodale del più ampio processo di valutazione che a diversi livelli interessa il sistema scuola. Si tratta, è bene specificarlo, di una valutazione non di prodotto ma di *processo* e, per di più, di un processo intrinsecamente *complesso*: esso deve tenere conto, infatti, di tutta una serie di variabi-

li difficilmente controllabili anche laddove si siano identificati con cura e tempestivamente gli elementi costitutivi la relazione educativa. Perché? Perché ciascuno di questi fattori va a fare 'sistema' con gli altri, determinando «[...] un tutto integrato le cui proprietà essenziali derivano dalle relazioni fra le sue parti» (Capra, p. 38). Ora immaginiamo che sia possibile conoscere con sufficiente senso di realtà gli elementi in gioco, e dunque l'*insegnante* con il suo peculiare profilo personale e professionale, ogni singolo *studente* con le sue proprie motivazioni e la sua storia individuale, il *contesto* e le opportunità che esso offre, la *classe* e gli elementi che la compongono (ciascuno dei quali con motivazioni e storie individuali proprie): in che modo è possibile poter riuscire a prevedere le dinamiche che vi si instaureranno? E, ancora di più, in che modo è possibile tenerne conto quando si predispongono le modalità di rilevazione del lavoro dell'*insegnante*? O ancora, riuscire a leggere nel dato asfittico rilevato dalle prove a cui viene sottoposto lo studente, tutto il lavoro, progettuale, operativo e relazionale costato all'*insegnante* per arrivare a quel risultato?

Un primo passaggio obbligato nel tentativo di comprensione appena avviato è, dunque, sicuramente quello di riconoscere i tratti caratteristici che assume la valutazione in questo contesto, che spiegano, almeno in parte, le difficoltà incontrate dal Ministero nel cercare di redigere una modalità di rilevazione convincente, *viabile* come direbbe von Glasersfeld (von Glasersfeld, 2007): a tal fine, sembra opportuno, oltre che doveroso, spendere poche parole sul concetto di viabilità. Per il biologo un organismo vivente è *viabile* fino a quando riesce a sopravvivere nel suo ambiente; per il pedagogo, i concetti, i modelli e le teorie sono *viabili* se offrono gli strumenti cognitivi necessari a gestire le situazioni via via prodotte negli specifici contesti di riferimento: l'introduzione del concetto di *viabilità* si sbarazza, così, definitivamente dell'idea che ci sia soltanto una verità ultima che descriva il mondo, ma introduce contemporaneamente con forza la necessità della sua *adeguatezza*. Una proposta *viabile* è, poi, per sua natura, una proposta *sostenibile*, una proposta, cioè, ideata per soddisfare bisogni (nel caso della tematica trattata, del Ministero) e aspirazioni (degli insegnanti) senza determinare una crisi del sistema stesso e per garantire, così, maggiori opportunità per quanti, insegnanti, studenti e Nazione, potranno beneficiare dei miglioramenti che ne deriveranno in futuro. Dunque, un primo risultato consiste senz'altro nel concludere che valutare è sicuramente sempre e comunque difficile, trattandosi di persone e non di macchine, di processi e non di singoli elementi, ed è tanto più difficile quando non solo si deve valutare un processo così composito e complesso come l'insegnamento ma anche tenere conto dell'impatto sociale e culturale che avranno le scelte operate.

Tuttavia, vista l'eterogeneità delle modalità di valutazione dell'insegnamento proposte nel tempo, viene comunque difficile spiegare come mai in nessun caso sia stato possibile registrare un consenso almeno un poco più ampio, un'apertura più grande, una disponibilità al dialogo maggiore. Inutile cercare di trovare la causa di una tanto pervicace 'chiusura' nelle *single strutture concettuali* che le hanno prodotte: come dimostrano le numerose storie di piccole e grandi contestazioni, malumori, proteste che hanno accompagnato in maniera indifferenziata ciascuna 'innovazione' ministeriale, deve esserci un *motivo più profondo*, che appartiene non ai singoli schemi concettuali in cui prende forma e materia la valutazione, ma al concetto stesso di valutazione, o meglio, al modo in cui essa viene percepita. È possibile vedere in questa *resistenza*, insomma, quasi una 'sfaccettatura' di una più ampia «[...] crisi, che è in gran parte una *crisi di percezione*. Essa trae origine dal fatto che molti di noi, e soprattutto le nostre grandi istituzioni sociali, sono rimasti legati a una visione del mondo sorpassata, una

percezione della realtà inadeguata per affrontare il nostro mondo sovrappopolato e globalmente interconnesso» (Capra, Luisi, p. 14). Si tratterebbe, insomma, prima ancora che di un problema politico o legislativo, di un problema *culturale*: sdoganata a forza nel mondo della scuola, senza che vi fosse stata a monte tutta una doverosa riflessione finalizzata a capire come declinare in termini pedagogici e organizzativi un'esigenza, sia pure giustificata e giustificabile, di razionalizzazione della pubblica amministrazione nata e sviluppatasi in seno ad altri ambiti di riflessione, la valutazione è rimasta estranea al corpo vivo della scuola proprio perché pensata usando la categoria omologante dell'*azienda* e così si è incapsulata nel fare ed essere istituzione educativa e formativa come un corpo estraneo. Situazione, peraltro, tragicamente rimasta invariata nel tempo: nonostante, infatti, si sia più volte fatto ricorso ad aggiustamenti e riformulazioni concettuali nell'intento palese di riconfigurarla come una parte integrante del processo di istruzione, essa è rimasta, tuttavia, nella testa dei legislatori, in primis, e di conseguenza in quella di quanti devono *agirla*, come dettata da esigenze 'altre' rispetto all'unica, vera e condivisibile ragione d'essere della valutazione: il miglioramento dell'insegnamento e, fundamentalmente e soprattutto, dell'apprendimento.

Non disorienti, al proposito, l'osservazione, legittima, che l'esigenza di una valutazione è stata sentita e promossa anche da una certa *parte* del corpo insegnante, perché in nessun caso quella stessa parte si è fatta promotrice attiva e convincente di un'idea o di una strategia di sostegno alla singola proposta o allo specifico sistema di valutazione: il che porta a concludere che, probabilmente, quella 'parte' fosse maggiormente interessata a un riconoscimento personale dei propri meriti piuttosto che all'attivazione e alla messa a regime di una rilevazione finalizzata al miglioramento del sistema fine a se stesso. E la ricerca compiuta sembra dimostrare con forza sia la prima considerazione (l'estraneità dell'anima delle riforme rispetto alla scuola), che la seconda (nemmeno la tipologia di insegnanti T1 sembra avere le idee chiare su come debba essere pensato, strutturato e condotto un processo di valutazione della qualità dell'insegnamento).

Ma allora, dove occorre puntare l'attenzione per restituire una dimensione di senso complessa al fenomeno e formulare, finalmente, una proposta *sostenibile*?

Per riuscire nel compito bisogna partire dalla considerazione che ciò che gli individui conoscono, pensano e fanno non è che lo specchio del *paradigma* culturalmente inscritto in loro (Morin, 2002), che governa 'l'organizzazione dei ragionamenti individuali e dei sistemi di idee che gli obbediscono': una volta preso atto che a questo livello interpretativo altro non è possibile che cogliere un diffuso malessere, questa ricerca ha il dovere di compiere un salto logico e di andare a cercarne le cause di quanto registrato a un *livello logico più alto*.

Naturale filiazione del concetto di *paradigma scientifico*, che è, nella definizione di Kuhn, «una costellazione di conclusioni – concetti, valori, tecniche eccetera – condivise da una comunità scientifica, e usate dalla comunità per definire problemi e soluzioni leciti» (Kuhn, 1969), il *paradigma sociale* è la risultante di «una costellazione di concetti, valori, percezioni e comportamenti condivisi da una comunità, che dà forma ad una visione particolare della realtà come base del modo in cui la comunità si organizza» (Capra, 1997, p.16). È, dunque, su questa 'visione particolare' che va spostata l'attenzione. Da un'analisi puntuale condotta da Capra nel tentativo di offrire una spiegazione ad altri fenomeni complessi, il paradigma che ha connotato questo tempo storico sembra avere esasperato una delle due tendenze essenziali per i sistemi viventi, quella dell'*auto-assertività*, tralasciando l'altra, quella *integrativa*, operazione non priva di conseguenze,

tra l'altro, in termini di modalità di pensiero che ne sono derivate, segnatamente *razionale, analitico, riduzionistico e lineare* (Capra, 1997, p. 20). Questa deriva concettuale, facilmente rinvenibile nella struttura fortemente gerarchica delle istituzioni scolastiche, ha fatto sì che il singolo insegnante percepisse il suo contesto di riferimento e si percepisse in esso in maniera *insulare*, attribuendo a questa condizione tutti gli aspetti negativi tipici di quando si è o ci si sente 'isola': la solitudine, una spinta a competere, l'attenzione alla quantità, nonché una certa propensione alla dominazione. In virtù di questa concezione, le singole scuole si sono sentite spesso scollate dal Ministero e dalle altre scuole; l'insegnante non si è sentito parte di un sistema se non a livello amministrativo e burocratico; le riforme sono state vissute come imposizioni dall'alto e non ultimo, il docente non si è sentito compreso e, nel vuoto comunicativo, ha sviluppato l'idea che una valutazione dell'insegnamento non avesse altro scopo che non quello di esercitare una forma di controllo inopportuna, nonché inutile, sul suo operato.

Per uscire dall'empasse, non resta che provare a ripensare il problema utilizzando le strategie proprie della conoscenza e, cioè, rimettere *in contesto* e *in relazione*: bisogna riuscire a vedere il mondo, sia nella sua dimensione macro (intesa come biosfera) che nella sua dimensione micro (e perciò anche a livello di istituzione scolastica) «[...] non più come una serie di oggetti separati, ma come una rete di fenomeni che sono fondamentalmente interconnessi e interdipendenti» (Capra, 1997, p.17). Solo riequilibrando la necessaria tensione tra *l'assertività* e quella troppo a lungo messa ai margini dell'*integratività* si creano le condizioni perché il pensiero diventi intuitivo, sintetico, olistico (Capra, 1997, p.20), portatore di conservazione, cooperazione, qualità e associazione e, dunque, in grado di leggere l'interdipendenza tra le parti che compongono il sistema educativo e come esso impatti sul futuro stesso dell'umanità.

Nella difficile opera di comprensione delle ragioni della resistenza, occorre, però, prestare attenzione, oltre che alla necessità di porre mano ad una revisione del paradigma dominante, la *dimensione esterna*, sociale del 'problema' valutazione, che «[...] dà forma a una visione particolare della realtà come base del modo in cui la comunità si organizza» (Capra, 1997, p. 16), anche a quella *interna*, la dimensione cognitiva, mentale, o semplicemente *cognizione*, l'attività organizzativa mediante la quale i sistemi viventi si autogenerano e si autopertuano. La cognizione include al suo interno, nella visione di Maturana (Maturana, 1970), anche la percezione, l'emozione e il comportamento ed è strettamente legata all'*autopoiesi*, la capacità di un sistema complesso di mantenere la propria unità e la propria organizzazione, attraverso le reciproche interazioni dei suoi componenti: ogni organismo vivente è, perciò, *operazionalmente chiuso*. Tuttavia, per sopravvivere ha bisogno di interagire con l'ambiente, risultando contemporaneamente, *termodinamicamente aperto*: l'interazione è strutturalmente determinata (dall'organizzazione interna dell'organismo) e avviene, per l'appunto, in maniera cognitiva (Capra, 2014). Ora, sembra possibile, oltre che doveroso, applicare il modello dell'autopoiesi anche al comportamento sociale: «C'è un insieme organizzato con delle regole interne che genera sia la rete sia il confine della stessa (un confine fisico nelle reti biologiche, un confine culturale nelle reti sociali). Ogni sistema sociale – un partito politico, un'azienda, una città, o una scuola- è caratterizzato dal bisogno di sostenersi in modo stabile ma dinamico permettendo a nuovi membri, cose o idee di essere assorbiti all'interno della struttura e divenire parte del sistema. Questi nuovi elementi appena integrati saranno trasformati dall'organizzazione interna (cioè dalle regole) del sistema» (Capra, 2014, p.178). Nella logica di quanto detto, come si è osservato a tutti i li-



velli della vita, dalla cellula fino al dominio della coscienza, anche in questo caso più aumenta la percezione sensoriale dell'ambiente, più aumenta il grado di *co-emergenza* tra organismo e ambiente, o di *enazione* come lo chiama Varela (Capra, 2014). O, almeno dovrebbe aumentare.

Perché, dunque, la struttura concettuale che sta dietro il costrutto di valutazione dell'insegnamento non produce modifica alcuna negli schemi mentali degli insegnanti? Perché questa resistenza al cambiamento delle strutture interne? Perché rispetto a questa questione non si innesca il processo enattivo? Perché il sistema scuola rimane termodinamicamente chiuso?

È proprio riguardo a queste domande che si possono notare gli esiti disastrosi su tutto il sistema di una premessa concettuale sbagliata: il sistema scuola rimane organizzazionalmente e termodinamicamente chiuso perché il suo confine rimane impermeabile; e il suo confine rimane impermeabile perché non riconosce le proposte ministeriali come necessarie alla propria sopravvivenza come sistema. È qui che risiedono le *ragioni profonde della resistenza*: la legge sull'autonomia scolastica, sebbene ormai con un decennio di vita alle spalle, rimane nella percezione di quanti vivono *di* e fanno *la* scuola come una legge pensata per le altre amministrazioni pubbliche e poi proposta, e in certi casi, imposta al settore istruzione, che continua a vedere dietro le tante iniziative ispirate alla qualità logiche sottostanti contrarie e inconciliabili, palesemente orientate alla quantità.

Le ragioni del fallimento così radicale e così passivo a tutti i cambiamenti in materia di valutazione dell'insegnamento proposti negli anni dal Ministero è da cercare, insomma, nelle intenzioni e nel *telos* che li ha determinati: un'operazione economico-organizzativa delle strutture amministrative sostenuta da ampi consensi politici, spesso sfruttata in maniera demagogica e strumentale, elaborata solo in seconda battuta in prospettiva pedagogica (con sforzi inenarrabili vista la sua intrinseca rigidità e lo scopo originario), ma mai divenuta *evoluzione culturale*, cioè momento tipico di quel lentissimo processo di mutamento, segnato da progressive acquisizioni e da concomitanti trasformazioni nell'organizzazione sociale e nell'area dei fenomeni ideativi, rilevabile nella sfera dei comportamenti e delle attività umani. Chiamiamo *cultura* tutto ciò che può essere appreso da un individuo o trasmesso a un altro individuo, quindi ogni comportamento, forma di conoscenza, mezzo di comunicazione, tecnologia, consuetudine, creazione, credenza, attività volta a un *fine*: essa svolge, com'è facilmente intuibile, un'importantissima funzione di *adattamento all'ambiente*, infatti «[...] un gene che funziona male può portare a conseguenze tragiche, mentre un utensile che funziona male può essere ripensato e rifatto. Le mutazioni culturali, a differenza di quelle biologiche, sono un adattamento mirato. Questa non è però una garanzia di successo: ogni portato della cultura deve in definitiva affrontare il filtro della selezione naturale. Sul breve termine, uno strumento poco adeguato o un'idea che non funziona vengono rapidamente abbandonati, magari per essere reinventati o riformulati più avanti in termini nuovi; sul lungo termine, però, è assai difficile prevedere gli effetti delle innovazioni culturali, che sono spesso a doppio taglio» (Cavalli Sforza, 2010). E come le mutazioni sono sottoposte al vaglio della selezione naturale che decide se e quanto siano compatibili con la vita, così le idee sono sottoposte a un analogo processo di selezione culturale, esercitato dalla comunità umana anziché dall'ambiente naturale.

In questa direzione di senso, importa, poi, sottolineare come la cultura evolva nella misura in cui si determini il progressivo sviluppo e la diversificazione della capacità umana di produrla: *fattori evolutivi* fondamentali di tale sviluppo sono le idee nuove, anch'esse generate spontaneamente e trasmissibili, ma in genere non casuali, anzi indirizzate per lo più a precise finalità, di solito di *tipo*



*pratico*. La trasmissibilità delle idee, tuttavia, non ne assicura la diffusione, che sottostà ad una regola in particolare: per continuare il parallelismo con la biologia, allo stesso modo in cui il DNA contenuto nelle cellule si riproduce quando si trova in un ambiente adatto, così le idee presenti nella mente di un individuo si riproducono nelle menti degli altri solo a condizione che questi siano in grado di *comunicare*.

Riguardo alla *velocità* con la quale avviene l'evoluzione culturale, poi, benché possa essere considerato rapidissimo a confronto con il cambiamento biologico, si tratta, comunque, di un tempo lunghissimo se misurato in riferimento alle generazioni umane: si pensi, a titolo esemplificativo, ai grandi tratti evolutivi della storia dell'umanità, come il riconoscimento di pari diritti alla donna e all'uomo, il superamento di ogni forma di apartheid, la tutela della dignità e dei diritti fondamentali delle persone con disabilità, verificatisi, peraltro, solo in alcune nazioni più sviluppate del pianeta e, comunque, ancora in larga parte in itinere (L. Cavalli Sforza, F. Cavalli Sforza, 2013).


In riferimento alla valutazione, è possibile pensare, allora, che forse le ragioni della resistenza al cambiamento possano risiedere nel fatto che questo non sia stato accompagnato da un adeguato processo culturale e che, pertanto, venga percepito, e quindi voluto, solo da una piccola parte della comunità, la quale del tutto noncurante del fatto che il resto non l'abbia maturato, continua a promuoverlo e a riproporlo in diversi modi, ma sempre senza accompagnarlo con un processo di formazione, favorendo cioè una *crescita della cognizione*. Così tutto il resto della comunità educante non lo sente proprio, non lo accetta e non innesca il processo enattivo per cui il cambiamento è stato pensato: gli insegnanti si limitano ad applicare, peraltro malamente visto che non ne capiscono le ragioni profonde (la *dimensione passiva* della resistenza) e a manifestare il proprio dissenso in determinati momenti dell'anno scolastico o della storia legislativa del nostro Paese, peraltro in maniera inconcludente visto che non c'è (e non ci può essere per le ragioni espresse), una contro-proposta viabile (la *dimensione attiva* della resistenza).

Perché si registri un'evoluzione culturale della valutazione dell'insegnamento non si può, dunque prescindere dal tenere in considerazione alcuni elementi fondamentali. Bisogna, infatti, innanzitutto, che tutti possano riconoscersi in un *fine* comune e condiviso; accettare con onestà intellettuale che la piena titolarità di *filtro* nella selezione culturale debba essere riconosciuta alla comunità educante; sottolineare come se le idee proposte negli anni sono state rifiutate è, in parte, perché snaturavano il concetto stesso di *idea come fattore evolutivo*, e cioè non risolvevano, dalla prospettiva degli insegnanti, le finalità pratiche per le quali si chiedevano risposte; evidenziare l'aspetto della importanza della *comunicazione*, risultata fino ad ora inefficace non perché siano stati sbagliati o siano risultati inadeguati i canali scelti, ma perché non c'era, per le ragioni spiegate, l'interesse a intesserla, e nessuna comunicazione può dirsi tale se il ricevente non è disponibile all'ascolto; sottolineare anche come, in realtà, visti in prospettiva evolutiva, i quindici anni intercorsi dai primi tentativi di riforma ad oggi in materia di valutazione non siano, per le ragioni dette, poi tanti.

### Riferimenti bibliografici

- Capra F. (1997). *La rete della vita*. Milano: BUR.  
Capra F., Luisi P. R. (2014). *Vita e natura. Una visione sistemica*. Sansepolcro (AR): Aboca Edizioni.

- Cavalli Sforza F. (2010). *Evoluzione culturale*. In Enciclopedia Treccani, alla voce *Evoluzione culturale*.
- Cavalli Sforza L., Cavalli Sforza F. (2013). *Chi siamo. La storia della diversità umana*. Torino: Codice Edizioni.
- Corsini C. (2015). *Valutare scuole e docenti. Un'indagine sul punto di vista di chi insegna*. Roma: Nuova Cultura.
- Kuhn T. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Glaserfeld von E. (2007). Il complesso di semplicità. In G. Bocchi, M. Ceruti. *La sfida della complessità*. Milano: Mondadori.
- Maturana U. (1985). Biologia della cognizione. In U. Maturana, F. Varela. *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- Morin E. (2002). *Il metodo. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2013). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Strauss A., Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park (CA): Sage.



La teoria “estratta” dalla pratica degli educatori professionali:  
la scrittura come dispositivo di formazione continua  
The theory “extracted” from the practice of professional  
educators: writing as a device of lifelong learning

---

Federica Sisti

Università degli Studi di Urbino

f.sisti@campus.uniurb.it

**ABSTRACT**

This work explores the epistemological foundations which guide the analysis of educational practices into a procedure of cognitive research, a training modality based on reflective thought.

A strong need to combine the educational practice, acted on the educational field, with the abstract research in university gives the way to think about a new epistemology about practice, which gives importance to situated action, away from the formalised theory, but full of meaning and useful to found a new “practical theory”, a new knowledge base for professional educators who make use of the writing as a means of reflection, self-reflection, cognition and meta-cognition, self-awareness, in order to improve their practice and make themselves more responsible towards their profession.

Il presente contributo esplora i fondamenti epistemologici che guidano l’analisi delle pratiche educative in una procedura di ricerca cognitiva, una modalità di formazione basata sul pensiero riflessivo.

Un forte bisogno di combinare la pratica educativa, agita sul campo, con la ricerca astratta accademica, permette di pensare a una nuova epistemologia della pratica, centrata sull’azione, lontano dalla teoria formalizzata, ma piena di significato, utile per fondare una nuova “teoria della pratica”, una nuova knowledge base per educatori professionali che fanno uso della scrittura come mezzo di riflessione, auto-riflessione, cognizione, metacognizione e consapevolezza di sé, al fine di migliorare la loro pratica e farsi più responsabili nei confronti della propria professione.

**KEYWORDS**

Educational Practice, Theory from Practice, Reflective Writing.

Pratica educativa, Teoria estratta dalla pratica, Scrittura riflessiva.

## Introduzione

La riflessione storica e sociologica che giustifica l'attuazione della ricerca in questa direzione parte dalle considerazioni sull'attuale situazione sociale. Quest'ultima, intessuta di una fitta trama di professionisti, i quali, all'interno delle nostre principali istituzioni, permettono un sostanziale progresso a livello sociale, non ha comunque impedito il generarsi di una profonda crisi di fiducia nelle professioni, particolarmente in ambito sociale e sanitario. Ciò dipende soprattutto dall'attività professionale nelle quali sono impegnati, che sono intrinsecamente instabili, soprattutto nell'attuale panorama sociale e politico del mondo globalizzato.

Non meno influente appare la questione dei professionisti che spesso si dibattono in conflitti di valore, obiettivi, scopi e interessi. Docenti e educatori si trovano sempre più spesso, gli uni, a fronteggiare pressioni perché aumenti l'efficienza, richieste di insegnare in modo rigoroso, esortazioni a incoraggiare la creatività, a costruire lo status di cittadino e gli altri a combattere fra un codice professionale che sostiene l'attenzione alle persone e la burocrazia che preme affinché si trattino i casi con maggiore efficienza.

Paradossalmente, è grazie a questo senso di crisi della fiducia nelle pratiche professionali, che è esplosa la necessità di esplorare e fare esperienza di pratiche più riflessive e attente al contesto di riferimento, sempre mutevole e complesso. Tale atteggiamento di sempre maggiore consapevolezza da parte dei professionisti di questo *status quo*, ha portato a sviluppare, nell'esercizio quotidiano della professione, comportamenti e strategie che rispondono all'imperativo del *qui e ora* ovvero l'esercizio intuitivo, la libera iniziativa, la creatività, che sono dettati dalla contingenza del momento.

L'idea di pratica riflessiva implica una visione dei professionisti quali agenti di conversazioni riflessive della società con la situazione, all'interno di una struttura di conflitto istituzionalizzato.

L'idea di una nuova epistemologia della pratica<sup>1</sup> (Donald Schön, 1983, p. 10) come risposta concreta ed efficace alla crisi della fiducia nella conoscenza professionale, soprattutto rispetto alle professioni definite "minori"<sup>2</sup> risponde pienamente alla definizione di una epistemologia dell'analisi delle pratiche, nella fattispecie educative, quali saranno quelle che si andranno a trattare.

L'analisi delle pratiche educative è una procedura di ricerca, molto diffusa in ambito europeo e condivisa in Italia da un gruppo di studiosi che appartengono all'APRED<sup>3</sup>, associazione coordinata dai Prof. Cosimo Laneve e Elio Damiano; ta-

1 Il concetto di "nuova epistemologia della pratica" è introdotto da Schön (1983).

2 Appare particolarmente significativo il contributo di Glazer per il nostro contributo, il quale sostiene, a proposito degli operatori sociali, che «esistono molteplici immagini della natura della propria attività professionale» (Cfr. Glazer, 1974). Nathan Glazer distingue tra professioni "minori" e professioni "maggiori". Glazer sostiene che «le scuole delle professioni minori sono irrimediabilmente non rigorose», quali il servizio sociale, che qui ci interessa particolarmente. Per Glazer «le professioni maggiori sarebbero disciplinate da un fine non ambiguo, che acquieta le menti degli uomini e opererebbero in contesti istituzionali stabili». All'opposto le professioni minori risentirebbero, sempre secondo Glazer, di fini mutevoli, ambigui, e di contesti istituzionali dell'attività professionale instabili; sarebbero pertanto incapaci di sviluppare una base di conoscenza professionale sistematica e scientifica.

3 Il Gruppo di ricerche APRED (Analisi delle pratiche educative) ha come finalità lo

Le approccio vuole studiare l'articolazione dei processi educativi in situazione, al fine di rendere espliciti una serie di atti che coinvolgono educatori e ragazzi, nella complessità dei contesti in cui la pratica si realizza, orientandoli a scelte e decisioni sempre più consapevoli che producano un miglioramento della pratica stessa.

## 1. Metodi

L'itinerario percorso ha seguito un modello circolare, operando una triangolazione dei dati e una di metodo. Si è partiti da alcuni presupposti iniziali, individuati attraverso la fase preliminare delle interviste narrative, sono state formulate le ipotesi di partenza, ovvero la funzionalità mediatrice della scrittura, come strumento di conoscenza e come spazio di confronto e condivisione, all'interno di una prassi formalizzata e "istituzionalizzata" nonché come mezzo significativo per il miglioramento della qualità professionale. Si è giunti poi alla fase di raccolta dei dati successivi, attraverso la narrazione scritta delle pratiche educative (sollecitate nei focus groups) e attraverso l'analisi dei dati di contenuto dei testi prodotti (attraverso l'utilizzo del software T-Lab 9.1.4). (Lancia, 2004). Ciò ha condotto all'individuazione di temi emergenti, nuovi tasselli di una teoria non più solo astratta, ma estratta dalla pratica, a cui si potrà far riferimento per implementare pratiche future e migliorare il livello di auto-consapevolezza professionale del personale educativo.

### 1.1. L'approccio narrativo

Si postula l'ipotesi che la narrazione sia lo spazio teorico delle pratiche, utile a rendere intellegibile la situazione educativa.

Si ipotizza che la forza della narrazione scritta possa rappresentare l'esperienza, superando il livello dell'intuitività implicita e ovvia e attraverso una spinta verso l'autoconsapevolezza, possa operare la "congiuntivizzazione" rispetto agli «ovvii indicativi della vita di tutti i giorni» (Bruner, 2002, pp. 12-13).

L'approccio narrativo, che si è scelto di seguire, include quegli orientamenti di ricerca che considerano i metodi narrativi come un accesso a diverse storie con cui gli individui descrivono il loro punto di vista sul mondo. All'interno di siffatta forma di ricerca si è scelto come paradigma metodologico, il metodo biografico-narrativo, applicato allo studio delle epistemologie professionali degli esperti dell'educazione. La proposta è quella di provare a riconoscere nelle narrazioni prodotte dal professionista dell'educazione, l'educatore professionale, un'epistemologia nascosta, ovvero quell'insieme di prospettive all'interno delle quali prende forma l'esperienza del soggetto narratore. La "svolta narrativa"<sup>4</sup> che

sviluppo della ricerca scientifica in educazione, la diffusione e l'utilizzo dei risultati di tali ricerche al fine di migliorare le condizioni dell'educazione come anche l'insieme della attività e delle pratiche educative.

4 L'analisi riportata nell'articolo è parte di uno studio sugli educatori professionali che operano all'interno di una cooperativa sociale "Il Labirinto" sul territorio della provincia di Pesaro-Urbino, realizzato nell'ambito del progetto di ricerca di dottorato in Pedagogia della cognizione, presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Urbino.

lascia tra parentesi il tema dell'oggettività come spazio in cui prendono forma saperi e teorie certe e stabili, è servita da stella polare per la presente indagine, come strumento mediatore e facilitatore, medium emotivo, cognitivo, meta cognitivo ed espressivo, utile a tutti gli attori della ricerca, che ne sono stati i fruitori attivi, all'interno di un piano educativo orientato all'azione, ovvero sostenuto dai contributi forniti dalla ricerca empirica, dal momento che «le scienze che si costituiscono su base empirica mettono a disposizione dati importanti non accessibili per via astratta» (Dewey, 1993, p. 16).

### 1.2. *Il campione*<sup>5</sup>

La ricerca si è svolta all'interno di un contesto istituzionale, la cooperativa sociale "Il Labirinto" di Pesaro che, ogni anno, attraverso gli appalti comunali, invia i propri educatori nelle scuole, nei centri diurni e presso le famiglie, ad occuparsi di bambini e adulti, che vivono in situazione di disagio e difficoltà. Dopo un primo incontro con i vertici direttivi della cooperativa che hanno accolto favorevolmente l'iniziativa, sono stati scelti i soggetti campione da sottoporre all'indagine. Il campione ha riguardato n. 20 educatori, che hanno scelto di aderire liberamente al progetto, adottato in veste di percorso formativo, ovvero come alternativa all'aggiornamento annuale che la cooperativa propone ai propri educatori. La scelta è ricaduta su un campione eterogeneo di educatori, tra quelli che operano in ambito scolastico e extra-scolastico (domiciliare). Nell'ambito del settore scolastico, si è diversificato ulteriormente, selezionando operatori in differenti ordini e gradi di scuola (dall'infanzia, alla primaria, alla secondaria di I e II grado), così da abbracciare l'intero spettro d'azione della professione educativa. Il campione definitivo è stato poi raggiunto alla fine della fase preliminare dell'intervista narrativa, svolta proprio per ricercare tra i possibili candidati le persone che avrebbero potuto dare le informazioni attese sull'oggetto d'interesse, nonché le persone disponibili a partecipare attivamente alla ricerca.

### 1.3. *Primo strumento di rilevazione: L'intervista narrativa*

La prima tecnica di ricerca utilizzata è stata l'osservazione, che ha offerto l'opportunità di raccogliere dati nei contesti educativi. I setting su cui sono state focalizzate le osservazioni hanno riguardato quelli relativi agli interventi educativi. Quello che preme sottolineare è che il materiale di osservazione si è tradotto in testi scritti e narrati e poi raccontati e condivisi. Questa considerazione è alla base di quanto verrà successivamente proposto in riferimento alla analisi dei dati, analisi avvalorata dalla codifica degli stessi testi. Si è scelto di utilizzare, dunque, come primo strumento di rilevazione delle osservazioni, un'intervista narrativa che ha consentito di valorizzare la capacità tipicamente umana di attribuire signifi-

5 Desidero ringraziare tutti gli educatori che ho intervistato e che hanno partecipato alla presente ricerca. Le loro riflessioni sulle questioni da me sollevate, le loro narrazioni scritte sulle consegne fornite mi hanno consentito di delineare un quadro interessante e utile in merito all'utilizzo della scrittura come strumento mediatore di riflessione e auto-consapevolezza, nell'ambito di uno spazio e di un tempo formalizzato e riconosciuto istituzionalmente come formativo.



ficati soggettivamente e interattivamente. L'intervista narrativa, con finalità di tipo conoscitivo, si è svolta sulla base di uno schema di interrogazione (questionario) e si è rivelata un potente dispositivo d'indagine, un modo d'accesso efficace alle rappresentazioni e alle opinioni individuali, consentendo di ridurre l'opacizzazione provocata dalla standardizzazione. L'intervista narrativa, è stata anche biografica, poiché si è basata sulla narrazione del proprio sé, ingrandito nell'ambito personale e professionale. L'intervista narrativa si è fondata inizialmente su domande aperte, dette "generative", ad orientamento conoscitivo, funzionali a far partire la relazione interattiva, nonché ad individuare le prime variabili descrittive, in riferimento all'età, sesso, provenienza geografica, e soprattutto utili per evidenziare il grado di sensibilizzazione rispetto alla propria professione educativa, il grado della percezione di auto-efficacia, il grado di auto-consevolezza della propria professionalità, delle aspettative per il futuro.

L'intervista narrativa è stata del tipo "semistrutturata", in quanto si sono poste alcune domande atte a favorire una elaborazione "aperta" delle possibilità di risposta lasciando al soggetto la possibilità di scegliere da dove iniziare il racconto e quale contenuto privilegiare come saliente.

L'intervista narrativa ha preso corpo con una domanda aperta.

"Vorrei che Lei raccontasse il suo lavoro, le esperienze che l'hanno particolarmente segnata, gli insegnamenti che ha ricevuto, i suoi maestri di formazione, come ha imparato la professione".

La domanda generativa ha inteso indagare la storia professionale: ricostruire da un punto di vista temporale e motivazionale la carriera, il percorso di arrivo alla professione di educatore e le attività formative che hanno contribuito significativamente alla loro formazione.

La formulazione della domanda generativa ha agito come stimolo iniziale, per definire il campo d'indagine, selezionare i candidati, raccogliere le esperienze e le informazioni utili alla ricerca stessa.

La domanda generativa si è articolata poi in successive domande, sempre afferenti alla storia professionale dei soggetti intervistati.

In seguito, l'intervista narrativa è diventata focalizzata: dopo il primo stimolo, l'intervista si è concentrata sull'aspetto da analizzare, ovvero il rapporto tra scrittura e pratica educativa e percezione di efficacia della parola scritta come strumento di trasmissione di conoscenza, come strumento di elaborazione della pratica educativa nonché come mezzo per implementare e aumentare la qualità della propria pratica.

1. Esiste un collegamento tra la scrittura e la preparazione o la pratica di una professione che ha a che fare con l'educazione?
2. Che cosa è in gioco per l'utente di un servizio quando un educatore scrive di lui?
3. Scrittura e insegnamenti difficili. Quali rapporti possibili?
4. Ci sono a tuo parere degli ostacoli, per gli educatori, alla possibilità di scrivere del proprio lavoro in maniera piacevole ed efficace.
5. Rapporto tra saperi teorici e pratici. Illustra il tuo parere in proposito rispetto alla tua professione di educatore.

Alla fine dell'intervista, si è domandato di esporre in breve una motivazione al perché della scrittura nella propria professione. Le risposte sono state utili per inquadrare ulteriormente il campione e per registrare un primo dato sulla motivazione a scrivere da parte dei partecipanti alla ricerca.

I dati raccolti, a partire dalla trascrizione delle risposte al questionario, sono state utilizzate, al solo fine della mappatura del campione, soprattutto in funzione dell'esplicitazione degli obiettivi e delle finalità della ricerca.

Si è ritenuto perciò non necessario analizzare le risposte al questionario in maniera analitica, se non nella misura necessaria per inquadrare sociologicamente i soggetti del campione, oggetto della presente ricerca.

## PERCHÈ SCRIVERE?

### 2. Risultati

#### 2.1. Indicatori e descrittori

Indicatori	Descrittori
Professione	Competenze sollecitate, agite, rappresentazioni personale e sociali del ruolo di educatore.
Rapporto scrittura/pratica educativa	Collegamento tra la scrittura e la pratica di una professione che ha a che fare con l'educazione, possibilità offerte dalla scrittura per innalzare il livello di qualità della propria pratica
Ostacoli	Chiarimenti sulla possibilità di scrivere del proprio lavoro in maniera piacevole ed efficace: ostacoli personali e sociali
Rapporto teoria/pratica	Considerazioni personali a proposito del contributo offerto dai due diversi ambiti al sapere e al saper fare educativo

#### 2.2. Grafici di distribuzione indicatori

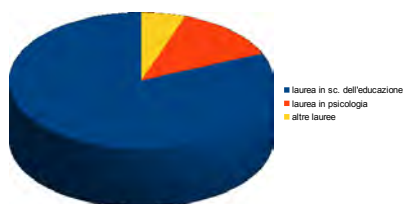


Fig. 2  
Grafico: La formazione

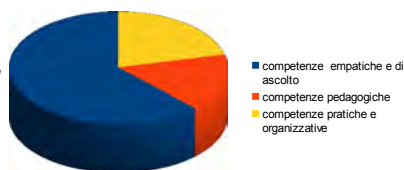


Fig. 3  
Grafico: Le competenze

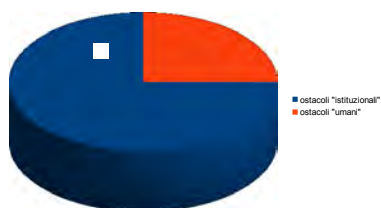


Fig. 4

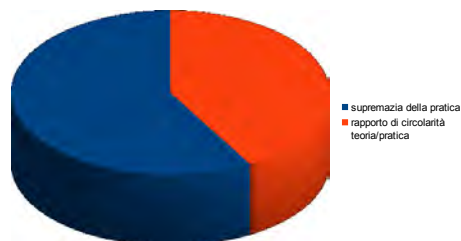


Fig. 5

### 3. Discussione

#### 3.1. Lettura questionario intervista narrativa

Dalle informazioni ricavate dall'intervista è emerso un campione fortemente motivato con credenze formative dal taglio squisitamente pedagogico, molto orgoglioso della propria professione, nonché propenso a migliorare ulteriormente la qualità della propria pratica anche attraverso l'utilizzo dello strumento mediatore della scrittura.

Si è ritenuto opportuno individuare alcuni indicatori, esplicitandone i tratti, attraverso i rispettivi descrittori, al fine di co-identificare il campo professionale.

Per quanto riguarda il primo indicatore, che attiene all'ambito della professione, si è ritenuto di far emergere com'è percepito dagli educatori il proprio status professionale. È emerso che tutti danno molta importanza al confronto, alla possibilità di lavorare in équipe, di partecipare a incontri periodici, in servizio, funzionali alla condivisione di pratiche.

Tra le motivazioni che sostengono la propria scelta professionale, quella che emerge maggiormente dalle interviste è il desiderio di aiutare gli altri.

Tra le competenze agite e sollecitate dalla propria professione risulta il continuo aggiornamento, il saper programmare, riportare e trasmettere le conoscenze acquisite, la capacità di ascolto e di comprensione profonda, non giudicante, l'empatia, la versatilità nelle dinamiche relazionali.

Tra le competenze richieste dalla propria professione, emerge anche quella di individuare le risorse, le potenzialità, anche in contesti difficoltosi, come quello della disabilità e del disagio.

Emerge l'esigenza di una figura che appaia come una guida e un sostegno emotivo per le famiglie e per l'utente in sé e che sappia agire nell'emergenza, garantendo il massimo dell'efficienza in tempi rapidi e reattivi.

Alcuni educatori, tra le competenze richieste dalla loro professione, segnalano una preparazione pedagogica di base, connessa però ad una grande capacità di ascolto e lettura del contesto, per sviluppare potenzialità e co-costruire il sapere attraverso un lavoro d'équipe, il mettersi in ascolto e rispettare i tempi di ciascuno.

Tra gli obiettivi sempre a fuoco nella propria professione, segnalano la capacità di creare reti di relazioni sane e funzionali tra i colleghi per esorcizzare la creazione di dinamiche spicciole e approssimative. Alla domanda: *"Dai una definizione sintetica di educatore"*: gli intervistati hanno riferito un'ampia gamma di definizioni che però rientrano nella medesima categoria di significato: *regista, osservatore, mediatore, pianificatore, organizzatore che lavora al progetto di vita, alle aspettative di vita della persona, che lavora per aumentare le possibilità di mettere la persona in contatto con il mondo, persona che sa mettersi in gioco, accompagnatore per migliorare la qualità della vita, sollecitatore di autonomia per acquisire competenze e abilità, accompagnatore, che si mette a disposizione dell'altro per sostenerlo nella sua crescita e conoscenza di sé, pilastro della società, supporto per chi non ha più speranze, mediatore per l'autonomia, colui che interagisce con aspetti originali e nuovi della persona per trarne fuori qualcosa di buono.*

Rispetto alle rappresentazioni, sociale e personale, della figura di educatore, la maggior parte degli intervistati ha fatto emergere una visione positiva, ovvero di *aiuto, ascolto*, per quanto attiene alla rappresentazione personale, una visione negativa, di *confusione*, per quanto attiene a quella sociale. Tra le due rappresentazioni, in effetti, ciò che emerge è una forte discrepanza. Il primo punto di vista,

quello sociale, è posto ad un livello molto più basso del secondo. Si lamenta la mancanza di riconoscimenti a livello sociale e si afferma che l'educatore viene spesso considerato alla stregua di un semplice traduttore, sostituto della persona in difficoltà, facendo dirottare il giudizio di valore verso l'assistenzialismo, piuttosto che verso il progetto di vita, tratteggiando il disegno di una professione spesso denigrata, quasi degradante.

Molti quindi ammettono di aspettarsi nel futuro un maggior riconoscimento della figura professionale educativa ed una maggiore tutela.

Il secondo punto di vista, quello che attiene alle motivazioni di fondo che sostengono gli educatori nella loro professione, è molto più alto e gratificante. Dalle considerazioni degli educatori intervistati, emerge una grande passione, un forte senso di autostima, uno spiccato entusiasmo, nato precocemente, in ognuno di loro, e anche se consapevoli della svalutazione sociale, anche a livello di gratifica economica, derivante dalla professione educativa, affermano di non voler, in nessun caso, intraprendere altre professioni, animati fortemente dalla volontà di cogliere le risorse e le potenzialità nella persona, affinché questa diventi autonoma.

Nella sezione dell'intervista focalizzata sull'attività della scrittura e sul suo rapporto con la professione educativa, l'intero campione risponde affermando di interpretare la scrittura come mezzo per mettere ordine tra le emozioni e per capire "a posteriori". Si avverte l'esigenza, per essere un buon educatore, di produrre una certa "documentazione", come testimonianza del lavoro svolto, condivisibile e "tramandabile" all'interno dell'équipe di lavoro. La scrittura viene vista come uno strumento potentissimo che però andrebbe approfondito, con cui avviare un lavoro di relazione attraverso i vissuti emotivi, uno strumento per formare e saper raccontare quello che è l'approccio educativo. La scrittura è vista come mezzo per comprendere, per programmare e relazionare, per verificare e per osservare "direttamente" anche i dettagli più insignificanti, che, solo per il fatto che vengono documentati, aumentano di importanza.

Alla seconda domanda, ciò che emerge è un forte senso di responsabilità, avvertito dall'educatore nel momento in cui fa uso della scrittura per raccontare della sua professione, specialmente quando la scrittura serve a raccontare una persona, dandone una rappresentazione che dia giustizia a tutte le sue potenzialità e non ai deficit. Occorre servire il peso di una grande responsabilità, un senso forte di rispetto per chi si racconta, poiché è in gioco la sua identità, la totalità del suo essere, la sua possibilità di raccontarsi, il suo progetto di vita, la sua storia, i suoi bisogni. Occorre usare prudenza e cautela e operare con grande professionalità e obiettività, mettendo al bando pregiudizi e interpretazioni individualistiche, poiché attraverso la parola scritta, si può esercitare una forma di potere sulla persona, autorizzandosi a entrare dentro la sua storia e lasciandone traccia. La scrittura diventa uno spazio riconosciuto per comunicare i pensieri, una guida che rende evidente un percorso e dà un nome alle esperienze. Per quanto riguarda i possibili rapporti tra scrittura e insegnamenti difficili, gli educatori sono tutti concordi nell'affermare che certamente esistono dei collegamenti fra i due ambiti. La scrittura diventa un medium strutturato per la didattica e l'educazione, mette in logica il lavoro e attua una triangolazione del metodo. La scrittura serve per fermarsi e prendere contatto con se stesso e far conoscere una realtà difficoltosa anche all'esterno.

Rispetto agli ostacoli alla scrittura, gli educatori hanno osservato che la parte emotiva della persona è sicuramente quella che più difficilmente si riesce a raccontare. Alcuni segnalano ostacoli di natura logistica e organizzativa, per cui non si ha voglia, né il tempo. Taluni riscontrano come sia difficile adottare la scrittura

come strumento di lavoro, soprattutto quando si lavora in gruppo; esiste una grande resistenza a scrivere, poiché non sempre è facile trovare le parole giuste per esprimere il “dentro”. Ostacoli a livello di strumenti e ostacoli a livello mentale, per cui ci si sente disabilitati a scrivere. *Si racconta il cosa ma non il come.* Occorre imparare a usare la parola e svincolarsi dalla diagnosi. Molti ostacoli quindi, se ci sono, dipendono dalla scarsa padronanza della competenza di scrittura, forse anche per paura di essere giudicati. L’ostacolo maggiormente segnalato è quello che riguarda la carenza dei tempi e degli spazi riconosciuti, designati per una scrittura a caldo, che, per chi vuole scrivere, vengono “rubati” alla quotidianità. L’ostacolo può dipendere per taluni dalla mancanza della sola volontà, sia del singolo, ma anche del sistema, che non facilita perché non dà valore a ciò che si scrive.

Per quanto riguarda la percezione del rapporto esistente tra saperi teorici e saperi pratici, ovvero quale tipo di rapporto è auspicabile per massimizzare la qualità del proprio agire professionale, c’è stata un’alta uniformità di risposte nel segnalare un rapporto di circolarità, ovvero di reciproco scambio tra i due ambiti, la teoria e la pratica, per cui una alimenta l’altra. Gli educatori sono stati unanimi nel constatare che *la teoria sarebbe una lettera morta, da sola, senza la pratica.* Alcune risposte riflettono la situazione nella quale si trovano ad operare e la fotografano concretamente, altre invece postulano la loro personale aspettativa. La domanda è stata utile per mettere a fuoco il rapporto tra teoria e pratica, dal punto di vista dell’educatore professionale e su come l’educatore considera e utilizza lo strumento dello scrivere nella propria professione, ammettendo che l’aggiornamento e la formazione sono quasi più importanti della pura teoria accademica e formale. *Senza teoria non ci può essere buona pratica, la teoria va sostenuta da una buona pratica, poiché il sapere deve essere declinato sul terreno della pratica e poi ...il tutto è più della semplice somma. Il sapere teorico è fondamentale ma la pratica integra e modella il sapere teorico, lo riadatta e lo contestualizza.* La maggior parte degli educatori afferma, purtroppo, che per quanto si riconosca e si legittimi l’importanza di una sinergia d’intenti nel compromesso esistente tra teoria e pratica nel bagaglio formativo ed esperienziale del professionista educativo, spesso in realtà questo non esiste. Talvolta la teoria rimane troppo distante dal campo della pratica e ci si lamenta del fatto che i ricercatori, quelli che hanno l’abitudine di scrivere, si appropriano per le loro pubblicazioni delle pratiche di coloro che lavorano sul campo, siano essi educatori o insegnanti, allargando sempre più la distanza che separa i due ambiti. C’è una forte connessione tra sapere teorico e pratico in questo lavoro, anche se non si ritiene sia assoluto. Infatti la pratica è ciò che forma un educatore e gli fa vivere errori che solo vissuti possono essere plasmati e modificati, trasportando l’educatore nel vissuto emozionale dell’utente e investendolo di una carica e responsabilità molto forte.

Dopo aver registrato le risposte alla domanda conoscitiva “Perché scrivere?”, si delinea una mappa concettuale che rappresenta le associazioni mentali, le considerazioni personali, le opinioni spontanee a proposito dell’oggetto della ricerca che è la scrittura agita in ambito professionale. L’obiettivo è stato quello di sollecitare la manifestazione di idee e di associazioni mentali il più possibile non controllate e non condizionate dall’attribuzione di giudizi di valore sul loro contenuto. Si è operata una sorta di mappatura dei concetti, a partire dalle diverse dimensioni dello scrivere, così come sono emerse dalle risposte degli educatori. L’obiettivo è stato quello di trovare il senso che i partecipanti danno alla propria esperienza di “scrittori dell’esperienza professionale”. La lettura delle informazioni risultante dall’analisi delle risposte alla domanda conoscitiva sul perché

scrivere, anche attraverso la mappatura dei concetti e rispettive dimensioni intorno al concetto-chiave, ovvero la scrittura, è stata orientata a scoprire le differenti interpretazioni che ciascun partecipante alla ricerca dà a proposito del suo personale rapporto con la scrittura in ambito professionale.

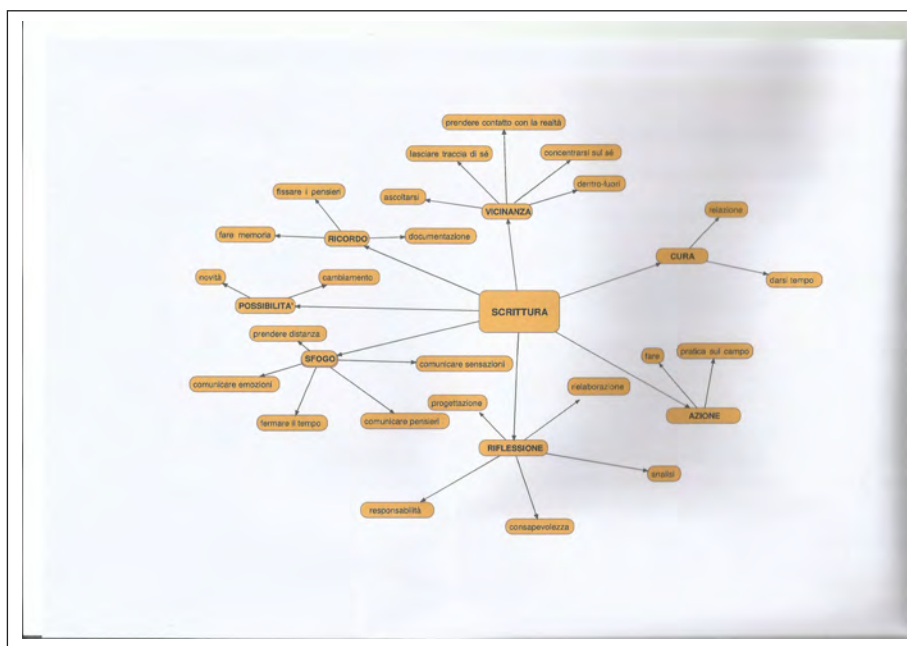


Fig. 6. Mappa concettuale

### 3.2. Prima lettura dei concetti declinati secondo le categorie interpretative individuati

categorie	n. riferimenti
Vicinanza	7
Ricordo	4
Possibilità	5
Sfogo	4
Azione	5
Relazione	4
<b>Riflessione</b>	<b>20</b>

Fig. 7. Categorie interpretative

Le informazioni, prima evidenziate graficamente attraverso una mappa concettuale, sono state estrapolate e radunate in categorie a posteriori. Per ogni categoria ricavata, si è effettuata una sintesi generale delle impressioni emerse. L'analisi del materiale, sia esso il testo trascritto delle interviste, siano le risposte, sintetiche o meno, alla domanda conoscitiva sul perché scrivere, considerato co-



me testo narrativo, è stata di tipo qualitativo. Seguendo un approccio di tipo induttivo, dalla lettura dei testi trascritti, si sono integrati e selezionati i concetti e si sono create delle categorie interpretative che hanno suggerito uniformità tipiche di comportamento o di contesto. Le categorie interpretative così costruite hanno permesso la formulazione di un'interpretazione generalizzabile a situazioni e contesti allargati, come quello della comunità-di-pratiche degli esperti dell'educazione.

- **Vicinanza:** in educazione la scrittura serve per raccontare di altri mentre questi altri sono in relazione con chi scrive. Le risposte, abbastanza sintetiche e poco articolate degli educatori intervistati, in realtà contengono la radice dei racconti che poi verranno scritti e che intesseranno la trama della ricerca. La categoria della vicinanza comprende la dimensione che riguarda il prendere contatto con la realtà, intesa come il mondo e l'altro, ma anche la dimensione dell'ascoltarsi, il concentrarsi sul sé, lasciare traccia di sé e la dimensione del dentro-fuori. Una vicinanza dunque ricercata e praticata con una lucida consapevolezza. Si tratta di *starsi vicini e nello stesso tempo prendere distanza. Mettere dentro per connettere, collegare, scegliere e poi rimettere fuori*. Torna il concetto di spazio, che, riducendosi al contatto col proprio sé, permette di guardare lontano, al di fuori del nostro "dentro", scevro da personalismi distorti, visioni unilaterali, credenze individualistiche, per abbracciare un'obiettività indotta dallo stare "fuori". Ecco allora che la scelta delle parole diventa necessaria per creare una corrispondenza fra il dentro e il fuori, *per trasferire ciò che racconto dalla mia testa a un posto fuori, dove resterà sempre*.
- **Ricordo:** La scrittura viene considerata come un *dispositivo per fare memoria*, per ispirare ricordi, a attivare percorsi di rievocazione storica. Si tratta di partire dal ricordo che ci riguarda, per poi rivolgersi agli altri; esercitarsi su un materiale più facilmente disponibile e poi trasferire le abilità imparate su un materiale diverso, altro da sé, e trattarlo con lo stesso tipo di contatto, attraverso appunto la scrittura. La categoria del ricordo è esplicitata anche dalla dimensione della documentazione, ovvero un appuntare per ricordare eventi, persone, fatti che il fluire inesorabile del tempo potrebbe cancellare. La documentazione, materiale della professione, diventa uno strumento importante e personale, una *stampella* necessaria alla ricostruzione dell'immagine di sé e dell'altro. L'esigenza di *fissare i pensieri*, per rendere imperituro e permanente ciò che si racconta, per dare concretezza ai pensieri e fissarne gli aspetti più significativi, per dare forma concreta a un pensiero, e *prendersi un tempo per fissare le cose* è espresso dalla maggior parte degli educatori intervistati.
- **Relazione:** relazione e cura sono intrecciate. La scrittura di un caso non è solo il racconto di una vita, ma anche quello di un cambiamento, cioè del percorso di una persona intrecciato a una serie di azioni di un'altra che le offre aiuto professionale. La cura è anche la scrittura, nel senso di un nuovo orizzonte. Si tratta dell'arte di narrare che deve avere cura del particolare, dell'accidentale, per riuscire a testimoniare l'unicità di una storia. Si tratta di praticare una scrittura capace di raccontare dell'altro mentre è in relazione con me e di me mentre sono in relazione con lui. Una scrittura che sappia mettersi in posizioni diverse. Ecco che allora c'è chi afferma che *scrivere significa focalizzarsi sul proprio modo di relazionarsi e sulle risposte ricevute e serve ad individuare con maggiore chiarezza gli agiti da rafforzare in quanto portano ad un'evoluzione positiva del percorso educativo*. All'interno di questa catego-

ria, è significativo il commento di un educatore: *La scrittura è il filo diretto tra se stessi e l'altro. Scrivendo ci si dà il tempo per ascoltarsi e guardare l'altro*".

- **Possibilità.** Questa categoria include anche la curiosità, che significa avere cura di tutto, provare e provocare stupore a partire dai dettagli più piccoli e dagli scarti minimi. Non a caso un'educatrice scrive che si tratta di soffermarsi su qualcosa di insolito, anche su un *non-senso*, *ciò che non capiamo che ci sfugge sempre, ma che contemporaneamente ci tocca o ci ha toccato, permettendo a quella voce silenziosa dei corpi, di trasformarsi in una parola densa e preziosa che apre a qualcosa di nuovo e che per questo può sorprendere*. Si tratta di partire da quel particolare insolito, che sfugge alle spiegazioni comuni, per imparare, attraverso la scrittura, a collocarlo in un contesto che gli conferisca valore e significato. La curiosità ha anche a che fare con la possibilità che consente di trovare direzioni di vita che contengono il cambiamento. La curiosità, appunto, che è attenta a ciò che va fuori dalla norma e si spiega a fatica, immaginando una storia possibile. La scrittura diventa allora una possibilità offerta a chi si rilegge per *verificare la propria maturazione lavorativa ed esperienziale*. Il cambiamento viene indotto anche dall'atteggiamento di chi, grazie alla scrittura, si pone in una posizione di osservazione del mondo di fronte a sé, e grazie, alla possibilità che la parola scritta offre in termini di tempo, di *progettare, analizzare, rielaborare e adottare nuove modalità di azione, nuove strategie di intervento per migliorare la propria pratica. Scrivere significa prendermi un tempo per fissare le cose, i concetti e poi con calma ritrovarmeli; mi serve poi per ripartire da lì e organizzare meglio; Scrivere nella mia esperienza educativa è formare l'esperienza in un tempo più lento, un tempo di riflessione e di analisi, di progettazione e ri-progettazione, distante dall'urgenza del presente*"; *Serve ad organizzare i pensieri, a monitorare dei percorsi per non perdere di vista gli obiettivi*.
- **Sfogo:** La scrittura può funzionare anche come uno sfogo. Si ha l'impressione di avere acquistato distanza, di aver cambiato posizione. La scrittura permette una sorta di decentramento, per cui si assume una posizione diversa nel quotidiano e ciò permette di "sdrammatizzare" quanto si è vissuto e raccontato, inducendo una sorta di reinvenzione del reale. Si rilegge con sentimenti diversi, facendo collegamenti, pensando e capendo il perché delle cose. La scrittura diventa un momento di pausa, anche un momento di solitudine, durante il quale è lecito liberare i propri pensieri, e dare libero sfogo al proprio io più profondo. La scrittura per *fermare il continuo fluire degli eventi, dare sfogo ai propri pensieri, alle proprie emozioni e alle proprie idee senza pensare troppo se siano giuste o meno*.
- **Azione:** la scrittura professionale, quella che si andrà a sperimentare nella seconda fase della ricerca, si concentra sull'azione sul campo, e permette a chi scrive di *lasciare, creare uno spazio nel quale elaborare l'esperienza pratica ed obbligarsi a prendere contatto con i vissuti e motivi suscitati*. Scrivere *l'esperienza educativa significa concentrarsi sul fare*. Emerge chiaramente, come per molti, la scrittura sia intesa come strumento di lavoro, *un mezzo fondamentale per "vedere" il proprio agire e poter riflettere e comprendere meglio le varie situazioni riuscendo a fermare pensieri e immagini che spesso tendono a sfuggire col rischio di perdersi*. La scrittura è un "dispositivo" attraverso il quale è possibile per l'educatore *rivedersi in azione durante un momento di non azione*. Inoltre la scrittura permette di *lasciare traccia di sé a chi non è presente sul campo*" e ancora *"poter prendere, se necessario, spunti di riflessione e pratiche lavorative*.
- **Riflessione:** la categoria rimanda alla capacità della scrittura di indurre alla ri-

flessione e di ripensare al passato, con gli occhi nuovi dell'esperienza, interpretandolo alla luce di un nuovo significato. Tutte le considerazioni fatte dagli educatori intervistati esprimono la stessa esigenza di scrivere per riflettere, per rielaborare, per modificare, per migliorare una pratica, un'azione, una strategia messa in atto: *La scrittura è un modo per comunicare il pensiero, aiutare il lavoro, costruire un metodo di lavoro che è fondamentale per il nostro lavoro, possibilità di rielaborare e modificare un concetto. Scrivere è riflessione. La scrittura come racconto delle esperienze, del vissuto quotidiano per potermi soffermare e riflettere. La scrittura è un'occasione per fermarsi e pensare, riorganizzare i fatti e il pensiero intorno a questi fatti, mettere a fuoco, accorgersi che qualcosa manca o poteva essere affrontato diversamente... è una occasione di riflessione sul sé, oltre che sulle dinamiche di chi ci sta di fronte...* Tutti i commenti che attengono a questa categoria comprendono anche il senso di responsabilità indotto da una scrittura professionale che racconti della propria esperienza educativa, nei confronti di sé e dell'altro. *Scrivere serve, a mio parere, per darci una strada, una linea guida che ci porti alla consapevolezza di ciò che ci è accaduto. Serve a condurre un'esistenza responsabile, verso se stessi soprattutto; Scrivere l'esperienza educativa significa concentrarsi sul fare, portando alla consapevolezza azioni e modalità che altrimenti rischiano di perdersi nello scorrere del tempo; Serve per acquistare una maggiore lucidità rispetto al processo educativo in atto. Rientrano in questa categoria anche tutti i commenti che riguardano la considerazione della scrittura come strumento di conoscenza e comprensione di sé e degli altri. Scrivere serve, a mio parere, per darci una strada, una linea guida che ci porti una spiegazione più profonda e comprensione del nostro stato d'animo (provato appunto in quella situazione); Come strumento di lavoro è un mezzo fondamentale per "vedere" il proprio agire e poter riflettere e comprendere meglio le varie situazioni.*

Si precisa che la somma dei riferimenti supera abbondantemente il numero degli intervistati poiché una stessa risposta da parte degli intervistati può contenere diversi riferimenti a differenti categorie.

Da questa prima griglia di lettura, il dato che emerge è quello relativo alla categoria riflessione, esplicitata da 20 riferimenti, ovvero più spesso evidenziata dagli intervistati, i quali, nelle loro risposte, si sono più spesso riferiti ad essa e alle sue differenti dimensioni, ponendola in risalto rispetto alle altre categorie e alle loro rispettive dimensioni.

Dalla lettura delle risposte date dagli educatori alla domanda conoscitiva emergono chiaramente due finalità importanti dello scrivere: comunicare e supportare la riflessione. Si scrive per comunicare, per riflettere, per documentare e per ricordare.

Da non trascurare infine gli effetti collaterali della scrittura, che a volte sono più importanti della finalità generale che ci si propone, ovvero la possibilità, attraverso la scrittura, di cogliere un cambiamento, traccia di un'evoluzione, anche se appena percettibile, sia nella pratica educativa, messa in atto dall'esperto, sia nel destinatario di tale pratica, la persona in difficoltà, oggetto dell'intervento.

È pur vero, come afferma un'educatrice intervistata, che: *La scrittura è un'esperienza difficile ed impegnativa perché richiede un tempo più o meno lungo per prendere le distanze da ciò che è accaduto, riflettere e poi iniziare a scrivere cercando di far riaffiorare i ricordi e l'esperienza nel modo più vero e preciso possibile per poter permettere a chi leggerà di entrare veramente nel racconto, poter vivere dal suo punto di vista le emozioni-sensazioni e poter prendere, se*

*necessario, spunti di riflessione e pratiche lavorative. Con troppa frequenza, infatti, è considerata un'incombenza estranea e faticosa. Nel mondo dell'educazione-formazione, esiste una forte resistenza alla scrittura, poiché la scrittura espone. Scrivere domanda un impegno. Occorre perciò lavorare sulle rappresentazioni sociali che creano inibizioni, affinché, con il tempo, rileggendo ciò che si è scritto, si possa verificare la propria maturazione lavorativa ed esperienziale.*

## Conclusione

L'ipotesi da cui si è partiti, secondo cui il sapere pratico si rivela attraverso la narrazione di storie vere accadute sul campo, si fonda sulla considerazione posta all'inizio, ovvero che la narrazione mette in parola l'esperienza, permettendo l'accesso ad un sapere esemplare.

Muovendo da questa premessa inossidabile, la domanda che illumina il cammino verso l'analisi delle storie educative è: perché non sfruttare intenzionalmente le storie anche per imparare a risolvere i problemi? Perché non fare tesoro delle esperienze degli altri? Allora perché non far uscire le storie da dentro le persone che le hanno raccontate e vissute in prima persona?

Il presente contributo ha inteso offrirsi come spunto per una formazione continua del professionista dell'educazione (educatore) fatta non attraverso formazione formale, tipica di un approccio alla conoscenza di tipo deduttivo, ma attraverso un approccio induttivo partendo dalla considerazione delle pratiche reali di educazione/formazione, il loro racconto in formato narrativo (storie) e il loro riesame.

L'obiettivo è sistematizzare le conoscenze, che via, via si rendono visibili attraverso le narrazioni, e organizzarle all'interno di una *knowledge base*, che potrà rendersi accessibile come una sorta di repertorio di dispositivi educativi, e, in prospettiva, come una raccolta di teorie educative.

È importante sottolineare che si tratta di una ricerca esplorativa e che quindi non ha uno scopo di generalizzazione, né intende essere rappresentativa di tutto il sistema. Semplicemente, essa rileva le esperienze che i soggetti coinvolti hanno della propria pratica educativa e le relative attribuzioni di senso.

Prima di estrapolare le conclusioni dal presente lavoro, è opportuno esplicitare alcune considerazioni in merito alle condizioni entro le quali la ricerca si è mossa, avvertite talora come limiti della ricerca stessa.

Occorre tener presente che esiste di fatto una certa discrepanza fra pratica scritta e pratica educativa reale, soprattutto quando le fonti sono narrative, poiché in esse il dato di non-oggettività è un dato costitutivo.

Si tratta di scritture personali, intessute di mille memorie, di mille prospettive differenti, di molteplici esperienze, di incontri e di scontri e come tali sono state analizzate.

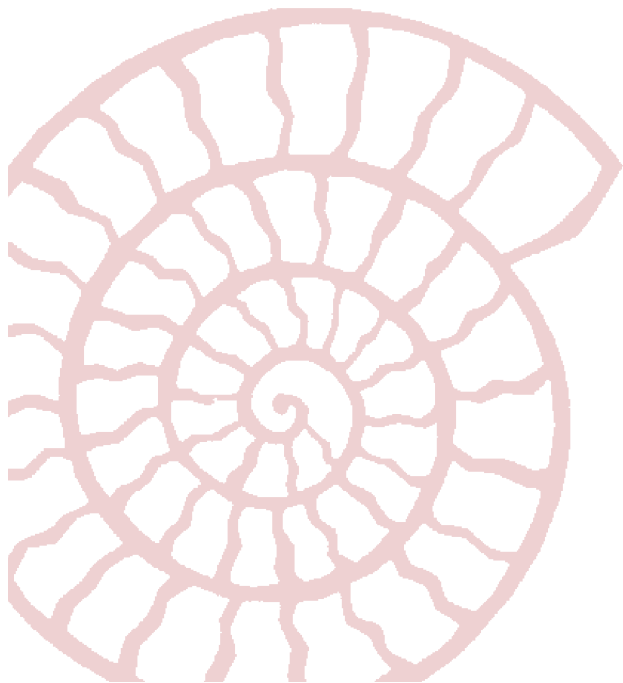
Dopo la prima fase di interviste individuali è iniziata infatti la vera e propria indagine sulle narrazioni. È stata utilizzata la tecnica di rilevazione dell'informazione basata sui focus group che ha sollecitato la raccolta di storie e il loro riesame, attraverso rielaborazioni riflessive al fine di estrarre significati e fare emergere macrotemi.

Già le prime caratteristiche evidenziate dalle interviste individuali tradiscono una consensualità molto forte, una sorta di alto grado di accordo dei 20 educatori intervistati attorno ad un certo numero di forme. Un campione con queste caratteristiche, dunque, non ha consentito di esplorare l'eterogeneità di vedute per ciascuna tematica analizzata e per le successive tracce di scrittura sommini-

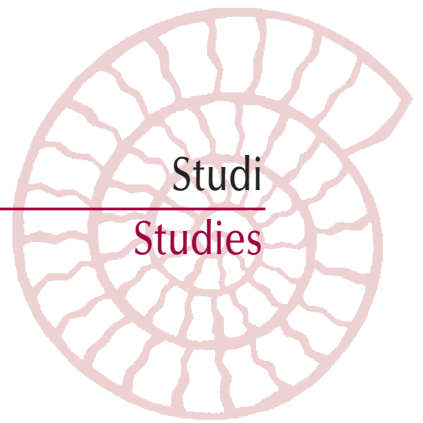
strate. Dette caratteristiche possono essere ritenute comunque sufficienti ad una prima esplorazione dei domini semantici sottesi a ciascuna traccia di scrittura, rimandando eventualmente ad una indagine su larga scala il compito di individuare la variabilità dei punti di vista in relazione al tema trattato.

### Riferimenti bibliografici

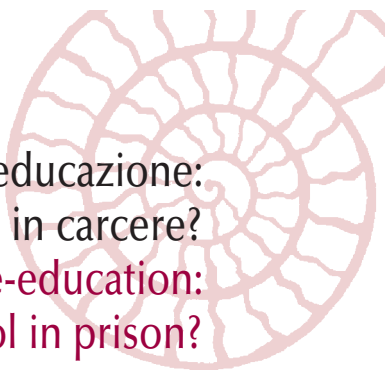
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie, Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, La Scuola.
- Dewey, J. (1993). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Glazer, N. (1974). The schools of minor professions. *Minerva*, 346.
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-Lab*. Milano: Franco Angeli.
- Laneve, C. (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Schön, D. A.(1983). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.











# Istruzione e ri-educazione: quale ruolo per la scuola in carcere?

## Instruction and re-education: which role for the school in prison?

Cristiana Cardinali

Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma

cristiana.cardinali@unicusano.it

Rodolfo Craia

Ministero della giustizia D.A.P. / C.C. di Latina

rodolfo.craia@giustizia.it

### ABSTRACT

The substantial, direct relationships between the two different systems of Education and Prison are determined not only by the respective institutional roles within the social structure of a country, but also (and especially) by the key principles that inspire their pedagogical and (re)educational mission. This reflection on the educational and social goals that the school-to-prison system should/could achieve extends their roles beyond the mere consideration of the prison as containment and punishment apparatus and of the school as an "obligation". Moreover, the analysis of these facets of the topic reinforce the opportunity of a new idea of mutual scaffolding between all interacting for a shared load outlet, a proposal that implicate an analysis of the topic from the inside to the outside of the prison walls. Therefore, among the activities aimed at the social rehabilitation of prisoners, Education appears to be an essential element of intervention in the prison context, in addition to represent an essential tool for supporting the process of personal growth. Consequently, this individual development and empowerment encourages the inmates to abandon the negative values, that generate deviant behavior, in favor of positive social reintegration. In the light of the recent legislation that sanctioned the specificity of formative path held inside the prisons, this article contributes to the analysis of the existing situation by presenting operative and planning models actually tested in a penitentiary of an Italian province.

I sistemi scuola e carcere hanno alcune, sostanziali, dirette correlazioni, prescritte non solo dai rispettivi ruoli istituzionali inseriti nel sistema sociale del paese ma anche (e soprattutto) per i principi fondanti che ne ispirano l'azione pedagogica e (ri)educativa. Questa riflessione sugli obiettivi educativi e sociali che il sistema scuola-carcere dovrebbe/potrebbe realizzare, supera la mera considerazione del carcere come luogo di contenimento e punizione e della scuola come "obbligo", proponendo invece un'idea di scaffolding reciproco tra tutti gli interagenti per una presa in carico condivisa, analizzando l'argomento partendo dall'interno del carcere verso l'esterno delle mura. Tra le attività finalizzate al reinserimento sociale delle persone detenute, l'istruzione appare perciò come uno degli elementi fondamentali del trattamento penitenziario, oltre a rappresentare uno degli strumenti indispensabili per sostenere quel percorso di crescita e maturazione personale in grado di sostenere l'abbandono dei disvalori devianti per un positivo reinserimento sociale. Alla luce della specificità dei percorsi scolastici nelle carceri sancita dalla recente normativa, il presente articolo contribuisce all'analisi della situazione esistente riportando modelli operativi e progettuali sperimentati presso un penitenziario di una provincia italiana.

### KEYWORDS

Prison, School, Re-Education, Teachers, Prisoners.

Carcere, Scuola, Ri-Educazione, Insegnanti, Detenuti.

\* Il paragrafo 1 è stato scritto da Cristiana Cardinali; il paragrafo 2 è stato scritto da Rodolfo Craia, mentre i paragrafi 3,4 introduzione e conclusioni sono stati scritti congiuntamente da Cristiana Cardinali e Rodolfo Craia.

## Introduzione

L'evoluzione dell'istruzione in carcere è progredita di pari passo con la trasformazione del sistema penitenziario italiano; passando dalla cultura positivista di fine ottocento alle varie riforme lungo tutto il XX secolo, la scuola nel sistema penitenziario ha trovato sempre più spazio, valore e legittimazione, divenendo uno degli elementi fondanti del "trattamento rieducativo" destinato alla persona detenuta, un diritto riconosciuto, al pari di quello al lavoro e ad altre attività trattamentali. Il nuovo ordinamento per l'Istruzione degli Adulti (DPR 263/2012) riconosce attraverso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) la specificità dei percorsi nelle carceri, anche al fine di rendere compatibili i nuovi assetti organizzativi e didattici con l'organizzazione carceraria e con la particolarità dell'utenza, utilizzando metodi adeguati alla condizione dei soggetti e predisponendo soluzioni organizzative coerenti con il principio di individualizzazione del trattamento penitenziario.

L'importante, ma semi-sconosciuto, settore dell'istruzione in carcere sembrerebbe così aver acquisito la dovuta attenzione, ma negli istituti penitenziari, fatte salve le eccellenze, ci si trova ancora di fronte alle contraddizioni tra le normative avanzate, che puntano all'inclusione sociale e all'elevamento del singolo, e una realtà che fatica ad essere coerente con le leggi.

Il bisogno di scuola è innegabile, basta analizzare i dati sulla scolarizzazione per rilevare quanto influisca lo studio sul percorso deviante; troviamo analfabeti, analfabeti di ritorno e sempre più stranieri, quindi, la popolazione carceraria di età adulta è in maggioranza connotata dal basso grado culturale e di scolarizzazione, spesso appartenente a insiemi subculturali specifici rappresentati dalle organizzazioni criminali, e non solo.

Dalla parte opposta, gli insegnanti sono privi di uno specifico ruolo professionale tantomeno di una particolare formazione. Perseguire "istruzione" e "formazione" per i detenuti significa re-inventare una scuola che parta dai dati di realtà e trovi la sua efficacia nel raggiungere i suoi obiettivi, non nel riproporre modelli pensati per persone che non vivono reclusi.

Scuola e carcere hanno certamente peculiarità distintive ma entrambi sono chiamate a svolgere un'attività educativa, la difficoltà è però dirigersi insieme verso l'obiettivo condiviso, la prima pare concentrarsi prevalentemente verso la preparazione delle nuove generazioni, l'altra, invece, sembra diretta alla custodia/rieducazione dei devianti, consumando una duplice implosione e autoreferenzialità sociale.

Invece, nel carcere dove entra la "Scuola", la logica dell'istituzione totale cede il passo a quella educativo-formativa, per dare vita ad una partecipazione corale dentro e fuori dalle mura, rendendo credibile il trattamento ri-educativo. Pertanto, come meglio dimostreremo, il senso dell'insegnamento in carcere dovrebbe superare la sola didattica, piuttosto dotare gli studenti di strumenti analisi e d'indagine, creare momenti di riflessione e di confronto tra diversi punti di vista, esplorando e superando quel "buco nero" rappresentato dalla vita deviante.

### 1. L'evoluzione storica dell'istruzione in carcere

La Storia dell'istruzione in carcere comincia nell'Italia post-unitaria di fine ottocento, ma è col Regolamento degli Istituti di prevenzione e pena del 1931 che viene prevista per i detenuti l'obbligatorietà dei corsi d'istruzione elementare, a cura di insegnanti ma anche del personale sanitario, del cappellano o di altri funzionari.

Il diritto allo studio in carcere è però sancito solo con la Costituzione che, all'art. 27, stabilisce che le pene devono "tendere alla rieducazione del condannato", mentre all'art. 34 dichiara che "l'istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni, è obbligatoria e gratuita", un principio efficace per tutti i cittadini, comprese le persone private della libertà, che ha imposto al legislatore la creazione di condizioni che configurino l'istruzione in carcere non più come una coercizione, ma come un'opportunità per i singoli detenuti.

In linea col dettato Costituzionale è la Legge n. 503 del 1958, grazie alla quale si istituiscono le scuole carcerarie elementari, per combattere l'analfabetismo e contribuire alla "educazione e redenzione sociale e civile". Contemporaneamente vengono creati gli speciali ruoli transitori per la nomina degli insegnanti di scuola elementare; poi soppressi con la Legge n. 72 del 1972. Fino agli anni '70 l'educazione in carcere è ritenuta e realizzata con metodologie e didattiche speciali, sostanzialmente diverse da quelle normalmente in uso per le persone libere.

È grazie alla legge 354 del 1975, il nuovo Ordinamento Penitenziario, che l'istruzione, insieme al lavoro, alla religione e alle attività culturali, ricreative e sportive, diviene un elemento irrinunciabile del trattamento rieducativo. I corsi scolastici negli istituti penitenziari non dovranno più avere un carattere speciale rispetto a quelli delle scuole pubbliche ma seguire gli stessi programmi d'istruzione; successivamente due Circolari del Ministero dell'Istruzione assommano i corsi di scuola elementare, media e quelli di alfabetizzazione a quelli per adulti tenuti nella scuola pubblica, disciplinando le condizioni per sostenere gli esami.

Ulteriore passo avanti si ha nel 2000 con il DPR 230, il nuovo Regolamento di esecuzione dell'Ordinamento Penitenziario, che conferma il valore dell'istruzione come diritto riconosciuto al cittadino detenuto; l'art. 41 comma 6 istituisce in ogni Istituto penitenziario una commissione didattica, luogo di confronto e collaborazione tra operatori penitenziari e docenti, finalizzato alla programmazione e gestione delle attività istruttive svolte in Istituto. Occorre precisare che nel 1997 (O.M. n. 455) è affidato ai Centri Territoriali Permanenti (CTP), d'accordo con gli Istituti penitenziari, la predisposizione delle attività di educazione degli adulti in carcere e negli Istituti per minori. Successivamente la Direttiva del Ministero della Pubblica Istruzione n. 22/2001 conferma la necessità di realizzare percorsi individuali di alfabetizzazione, quali strumenti di promozione sociale.

Infine, il nuovo Regolamento per l'educazione degli adulti (DPR n. 263/2012)<sup>1</sup> prevede la realizzazione, oltre dei corsi obbligatori, di quelli secondari e di formazione professionale, agevolando chi intraprende o deve completare gli studi universitari.

Contemporaneamente la maggiore attenzione alle attività scolastiche e formative sollecita l'ampliamento degli spazi fisici destinati alle attività, in particolare nei nuovi istituti penitenziari e in occasione di ristrutturazioni, anche se sono sempre condizionanti le caratteristiche strutturali di sovente di vecchia concezione e quindi scarsamente organizzati per le attività trattamentali. Infatti, le aule sono ricavate in spazi polivalenti negli Istituti più vecchi, mentre troviamo delle vere e proprie sezioni scolastiche in quelli di moderna concezione, fino alle

1 Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, ai sensi dell'art. 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

sezioni detentive dedicate ai detenuti studenti negli Istituti individuati come sede di polo universitario.

## 2. La scuola nel trattamento penitenziario

La nostra Costituzione all'articolo 27 precisa che la funzione della pena è di rieducare il condannato, affidando agli elementi del trattamento definiti dall'ordinamento penitenziario (L.354 del 1975) - l'istruzione, il lavoro, la religione, le attività culturali, ricreative, sportive, i contatti con l'esterno ed i rapporti con la famiglia - le basi per la costruzione di un nuovo progetto di vita della persona condannata.

È necessario allora riflettere sul valore del tempo speso con la carcerazione, evitare che venga sprecato, realizzare dei programmi adeguati alla persona, recuperare le risorse utili e catalizzarle per raggiungere l'obiettivo finale del sistema detentivo: la ri-educazione, la risocializzazione, l'inclusione. Indubbiamente il "motore" del cambiamento, in particolare per quei casi legati alla devianza e alla marginalità, è l'istruzione, indifferentemente intesa come "scolarizzazione" o come formazione professionale, vista soprattutto come scoperta della conoscenza, come superamento di quegli orizzonti sconosciuti o velati da una vita "sbagliata".

La scuola, lo studio in carcere è quindi una opportunità unica per lo sviluppo cognitivo e il recupero sociale di soggetti ormai adulti, ma non per questo da buttar via, perché l'educazione può cambiare radicalmente la persona, così come è dimostrato non solo dalle ricerche empiriche in ambito psico-socio-pedagogico ma anche dalle neuroscienze attraverso gli studi sulla plasticità cerebrale (Merzagora Betsos, 2012; Centonze et al., 2005; Mori et al. 2014).

Appare così fondamentale unire le esperienze curriculari scolastiche con quelle specifiche del trattamento penitenziario, progettando ambienti di apprendimento innovativi che integrino l'istruzione tout court con le espressioni culturali e artistiche, con la scrittura, il teatro. Sviluppando quindi un'esperienza metacognitiva che agevola anche la relazione con l'altro, guidando la persona verso il riconoscimento, oltre che dei propri errori, delle proprie risorse, essenziali per liberarsi dai precedenti modelli di vita, attivando nuove dinamiche relazionali supportate da un'accresciuta autostima, che concorrono all'autodeterminazione di una nuova vita.

Di conseguenza, questa breve riflessione sugli obiettivi educativi e sociali che il sistema scuola-carcere dovrebbe/potrebbe realizzare, supera la mera considerazione del carcere come luogo di contenimento e punizione e della scuola come "obbligo", ma propone invece un'idea di *scaffolding* reciproco tra tutti gli interagenti per una presa in carico condivisa, poiché solo l'azione educativa all'interno di una logica di prevenzione ad ogni livello, può garantire appieno la sicurezza per il cittadino.

È questa però un'impresa tutt'altro che semplice, certo non un automatismo dopo la privazione della libertà personale; il nostro sistema penale "carcere centrico" prevede che sia l'istituzione penitenziaria a gestire l'intero percorso ri-educativo, benché supportata e coadiuvata da altre istituzioni (scuola in primis); l'Ordinamento ritiene che è tra le mura che debba attivarsi quel processo di sollecitazione-revisione-trasformazione che dovrebbe riconsegnare alla collettività una persona nuova.

Non è questa la sede per dissertare sui sistemi penitenziari, possiamo però esprimere utili considerazioni su come ottimizzare le risorse disponibili valorizzando la relazione tra la mission penitenziaria e quella scolastica, analizzando



l'argomento partendo dall'interno del carcere verso l'esterno delle mura. Pertanto dal punto di vista caratteristico del detenuto che, ormai "istituzionalizzato", tende a considerare come "realtà" la sua condizione, sublimando, con le più variegate idealizzazioni, la sua vita futura.

Per questo è da evitare l'immediata, pedissequa, consonanza con le previsioni del sistema educativo/formativo per gli adulti, poiché in questo caso la motivazione ad apprendere è principalmente legata a necessità lavorative o ad interessi culturali, in carcere, invece, la sollecitazione alla persona detenuta proviene dall'istituzione penitenziaria che ha il dovere di rispettare il diritto della persona detenuta ad una adeguata offerta trattamentale, finalizzata alla sua risocializzazione e alla costruzione di un nuovo progetto di vita.

Il bisogno formativo è certamente un fatto concreto, spesso però non è percepito adeguatamente dal diretto interessato, soprattutto quando si fossilizza sulla formazione professionale nella speranza che "imparare praticamente a fare qualcosa" apra ad un futuro lavorativo, non sempre considerando l'utilità di un propeedeutico percorso scolastico, di crescita culturale, come fondamenta della persona nuova. Del resto l'utenza carceraria è la proiezione delle distorsioni sociali e dei disvalori imperanti, rispecchiando, o addirittura anticipando, i fenomeni sociali.

È opportuno precisare che il valore dell'opportunità offerta dallo studio è generalmente percepita dalle persone detenute ma, per gran parte di coloro che provengono da contesti di marginalità e degrado, il parlare di cultura trova una resistenza unita al timore di confrontarsi con i propri fallimenti. È palese una sottovalutazione di sé, una disistima che implica il rifiuto delle offerte formative, chiudendo ogni concreta progettualità per il futuro; l'unico vero stimolo è "uscire dalla galera", quindi apparire partecipativo agli occhi di chi lo osserva, al fine di ottenere quei benefici penitenziari troppo spesso unica sollecitazione al cambiamento.

La pratica educativa, l'insegnamento alle persone recluse presuppone nell'operatore la consapevolezza di muoversi in un ambito estremamente eterogeneo e complesso, dove non si può omologare tutti nella categoria "detenuti", le differenze di età e di genere, la tipologia di reato (comune, alta sicurezza, politico, sex offender, tossicodipendente, ecc.), la posizione giuridica (attesa di giudizio, pene brevi, lunghe, ergastolo, misure di sicurezza) rendono l'intervento difficile, tanto che la previsione normativa "trattamento individualizzato" lascia aperta ogni ipotesi di lavoro. Spesso occorre "navigare a vista", utilizzando l'esperienza e il buon senso, del resto è limitata la disponibilità di forti teorie di riferimento, come invece accade per la pedagogia rivolta ai bambini o agli adolescenti (anche se pure in questo campo non vi sono certezze assolute), dove i riscontri sperimentali delineano una maggiore tangibilità delle teorie.

Educatori e insegnanti possono rappresentare l'unica possibilità di attivare dei processi positivi per la persona detenuta, offrendo delle opportunità forse irripetibili; purtroppo spesso queste occasioni non sono raccolte o non completate sia per i limiti della stessa utenza, ma anche per le carenze di un sistema potenzialmente efficace sulla persona in carcere, ma drammaticamente fallace quando si proietta nella realtà esterna. A volte però carcere e educazione paiono un binomio impossibile, in quanto la privazione della libertà individuale, la chiusura nell'istituzione totale, si configurano come la negazione dell'arricchimento dell'identità umana.

Ma allora è verosimile rendere determinante il ruolo dell'educatore/insegnante in una vita da ricostruire? Non è possibile affermare quanti, realisticamente, ambiscano ad un simile responsabilità, troppe sono le implicazioni, gli aspetti formali e sostanziali che pregiudicano la qualità del lavoro: l'assurdo rap-

porto numerico sfavorevole tra i professionisti dell'educazione e i detenuti, i tanti (troppi) fallimenti (non sempre responsabilità del detenuto), l'indisponibilità del cittadino e dei media ad accettare una idea di recupero del "malfattore".

Indubbiamente ri-educare è un'opera difficile, i processi pedagogici che interessano la vita matura devono comunque confrontarsi con i percorsi formativi preesistenti e dunque con personalità, strutture cognitive ed emotive già organizzate; pertanto un programma di trattamento penitenziario, per quanto frutto di attento studio e pianificazione, risulta sempre una scommessa condizionata da variabili difficilmente ponderabili. Resta ferma l'idea che anche aiutare una persona a cambiare non significa stravolgerla, ma agevolarla a scoprire le proprie risorse, a interagire con gli altri, a ripensarsi, convertendo valori e potenzialità. Pur in assenza di una metodologia precostituita, occorre dunque avere il coraggio di costruire un rapporto educativo umanamente autentico quale elemento imprescindibile per una significazione pedagogica dell'esperienza penitenziaria, mettere in discussione i valori della persona privata della libertà, comprenderli e, in una reciproca rielaborazione, proporre una nuova visione del mondo.

L'istruzione può quindi avere un ruolo cruciale, occorre però considerare la dimensione "detenuto" riempita dai condizionamenti della struttura, con il passato che lo spinge avanti, un futuro fatto di promesse con illusioni di cambiamento frutto di rappresentazioni mentali astratte, il rischio che il futuro lo respinga verso il passato, un passato, quando non superato, che può riproporsi. Il compito di chi ha la responsabilità educativa è quindi aiutare la persona a ricostruire la capacità di guardare avanti e ripartire dal presente, arricchito dall'esperienza negativa cognitivamente rielaborata.

È di nuovo opportuno sottolineare che spesso, dietro un reato, anche il più riprovevole, si nascondono profondi disagi mentali o sociali, di frequente si rilevano delle problematiche che potevano essere prevenute con la giusta attenzione ai segnali d'allarme da parte di tutti coloro che ne hanno competenze ed obblighi (scuola compresa) nella prevenzione primaria. Infatti, una adeguata attenzione da parte di coloro che seguono bambini o ragazzi può consentire la diagnosi precoce di un disturbo di personalità; una idonea scolarizzazione o una congrua presenza dei servizi sociali sul territorio con funzione preventiva costano certamente meno (in termini non solo economici), della logica repressiva.

Al riguardo è utile rammentare alcune considerazioni di Pier Paolo Pasolini secondo il quale esistono due vie: la prima, la via della droga, che è la via della distruzione del libro, la via del culto dell'oggetto di godimento "droga", non intesa solo come sostanza, ma come una via che non apre mondi ma li chiude, che riduce il mondo in una sola cosa, dove le lettere dell'alfabeto non si combinano, bloccate in una sola formula. L'altra via è la cultura, il vero antidoto alla droga, perché la cultura è l'allargamento dell'orizzonte del mondo, l'apertura di mondi nuovi a cui dare valore. Pasolini descrive la tossicomania giovanile come l'esito di un "desiderio di morte" che si afferma sullo sfondo di un grande "vuoto di cultura": "La droga è sempre un surrogato. E precisamente un surrogato della cultura [...]. La droga viene a riempire un vuoto causato dal desiderio di morte e che è dunque un vuoto di cultura" (Pasolini, 2009, p. 98).

### 3. Le azioni per un nuovo modello di intervento

Come abbiamo evidenziato, tra le attività finalizzate al reinserimento sociale delle persone detenute, l'istruzione appare come uno degli elementi fondamentali del trattamento penitenziario, oltre a rappresentare uno degli strumenti indi-

spensabili per sostenere quel percorso di crescita e maturazione personale in grado di sostenere l'abbandono dei disvalori devianti per un positivo reinserimento sociale.

L'organizzazione del sistema di istruzione destinato agli adulti ha visto negli anni alcune importanti riorganizzazioni: prima con l'istituzione dei Centri Territoriali Permanenti, ultimamente con la trasformazione degli stessi in CPIA, con l'obiettivo di valorizzare ulteriormente l'istruzione quale componente imprescindibile del percorso di acquisizione di conoscenze, in grado di fornire alla persona una occasione di sviluppo continuo di capacità e competenze utili per la crescita personale e collocazione nel mondo del lavoro.

Queste evoluzioni normative hanno consentito un ripensamento dell'intero sistema rivolto all'utenza detenuta, dove l'educazione degli adulti è mirata allo sviluppo delle potenzialità individuali dirette verso un cambiamento possibile, quindi le competenze prioritariamente dirette all'acquisizione degli strumenti utili all'affrancamento dai modelli devianti. Pertanto, i progetti formativi vanno costruiti individualmente e integrati al programma di trattamento elaborato dall'equipe penitenziaria, dando priorità allo sviluppo di competenze utili all'elaborazione di un progetto di vita adeguato che promuova l'occupazione e l'inclusione sociale. È evidente, quindi, che istruzione e formazione sono tra loro intrinsecamente legate e imprescindibilmente integrate con quanto previsto dall'equipe di osservazione e trattamento, poi formalizzato con la stessa persona detenuta per rispondere al meglio al suo progetto di sviluppo, costruito sulle competenze, abilità e intelligenza già possedute.

È quindi di assoluta importanza il coinvolgimento indiretto nell'equipe del personale docente che interagisce col detenuto, non solo perché previsto dalla normativa penitenziaria attraverso la partecipazione al GOT (Gruppo Osservazione e Trattamento), bensì per il valore e la qualità del contributo che gli insegnanti possono dare alla conoscenza dell'individuo e allo sviluppo della sua personalità.

L'importanza di questa interazione è da sempre riconosciuta non solo per la comunanza degli obiettivi istituzionali, ma per le affinità tra i ruoli degli insegnanti e degli educatori, benché vanno ammesse alcune "storiche" difficoltà di dialogo legate al timore di reciproche ingerenze; di certo una conseguenza della non approfondita conoscenza (e legittimazione) dei rispettivi ruoli e dinamiche istituzionali.

Sensibili a queste problematiche alcune istituzioni penitenziarie e scolastiche regionali hanno assunto lodevoli iniziative per la conoscenza reciproca, attraverso incontri, convegni e pubblicazioni di vademecum, tra queste spicca l'opera continua del CESP e dei Garanti dei diritti dei detenuti.

Ma, negli ultimi anni, l'intervento di maggior rilievo per la valorizzazione della relazione Scuola/Carcere è stato il Protocollo d'intesa tra Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e Ministero della Giustizia, siglato il 23 ottobre 2012, al fine di realizzare un programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari sia per gli adulti che per i minori.

L'intento dell'accordo si sintetizza nell'esigenza di realizzare percorsi di formazione a carattere integrato, per definire un nuovo modello di intervento professionale nel campo dell'istruzione e della formazione centrato sull'individuo e sui suoi bisogni, focalizzato sulla didattica e sui nuovi modelli di lavoro, da attuare in collaborazione con gli operatori che a vario titolo e con diverse competenze intervengono nello specifico ambito.

Ciò anche in considerazione del nuovo assetto dei CPIA sancito dal DPR 263/2012, che ha ridefinito il quadro organizzativo e didattico, demandando ai

nuovi enti l'attuazione dei percorsi di primo livello e quelli di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana e alle Istituzioni scolastiche di secondo grado, ad essi collegati attraverso accordi di rete, la realizzazione dei percorsi di secondo livello.

#### **4. L'analisi sullo stato della scuola in carcere: modelli operativi e progettuali nell'esperienza della Casa Circondariale di Latina**

Il citato protocollo interministeriale del 2012 e la conseguente istituzione del Comitato Paritetico Nazionale per la realizzazione degli obiettivi, è stato siglato per realizzare un programma speciale per l'istruzione in carcere; scaturisce quindi dalla necessità di verificare lo status quo riguardo l'offerta formativa, la sua coerenza e funzionalità, con l'obiettivo di potenziarla e adattarla alle caratteristiche sociali e demografiche dei detenuti e alla peculiarità dello specifico contesto detentivo. Una riflessione scaturita dall'esigenza di condividere l'impegno a rafforzare l'integrazione e l'inclusione sociale e lavorativa dei soggetti detenuti, minori e adulti, rivedendo l'attuale modello organizzativo, compresa la formazione del personale docente e degli operatori penitenziari, adottando un modello flessibile e diversificato, centrato sulla persona e su percorsi formativi da correlare al mondo del lavoro secondo i principi dell'apprendimento e orientamento permanente. L'iniziativa ha promosso un piano integrato di interventi attraverso la sperimentazione di percorsi certificabili, modulari e flessibili nei contenuti e nella durata per favorire l'acquisizione o il recupero delle competenze individuali, prevedendo inoltre l'integrazione con la formazione professionale supportata dalle imprese, con percorsi di apprendistato e tirocinio.

Occorre considerare che con il menzionato DPR 263/2012, i corsi della scuola dell'obbligo e di istruzione secondaria di secondo grado negli istituti penitenziari sono inseriti nell'assetto organizzativo e didattico dei CPIA impegnati quindi attraverso le sedi carcerarie a realizzare dei percorsi finalizzati alla rieducazione dei detenuti, in sinergia con le istituzioni penitenziarie.

Il protocollo d'intesa, recentemente scaduto al termine del triennio di validità, oltre ai punti centrati sulla promozione di iniziative di sviluppo, incremento dell'offerta e dell'efficacia formativa, valutazione dei bisogni dell'utenza, miglioramento della collaborazione comunicazione tra le istituzioni, sperimentazione di nuovi modelli, formazione congiunta del personale scolastico e penitenziario, ha fornito (finalmente) l'occasione per una attenta analisi sullo stato della scuola in carcere. Infatti, l'emersione delle criticità e l'analisi delle stesse attraverso il report<sup>2</sup> del Comitato, consente di dare valore all'esperienza e sollecitare l'adoperarsi per dare efficacia alle reciproche missioni istituzionali, nonostante i tagli alla spesa e le evidenti difficoltà della pubblica amministrazione ad adattarsi ai nuovi modelli organizzativi.

In effetti la mole di dati quantitativi e qualitativi frutto del lavoro del Comitato è di indubbio interesse per chi intende valorizzare l'istruzione in carcere, consentendo di confrontare i propri modelli operativi e le progettualità con quanto di "macro" emerge; è indubbio che l'esperienza nel singolo istituto assume un

2 MIUR-Ministero della Giustizia - Report Finale "Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari" (2012-2015).

diverso valore all'interno di un confronto che consenta di sviluppare idee, soluzioni e progettualità.

Nella fattispecie, la ricerca azione in corso di svolgimento da parte dagli scriventi presso l'Istituto penitenziario di Latina, con un campione significativo rispetto ai "numeri" dell'istituto, ma ridotto se rapportato all'intera utenza regionale e nazionale, consente di confrontare sia il proprio dato con quello globale del progetto interministeriale, ma anche di verificare le soluzioni proposte e in corso di sperimentazione con quelle provenienti dal report del protocollo d'intesa del 2012, riscontrando un allineamento tra criticità e soluzioni che evidenzia, sinora, la validità del lavoro.

Il primo aspetto coincidente è la chiara mancanza di incontro tra domanda e offerta formativa funzionale all'inclusione sociale delle persone in esecuzione di pena, nonostante l'impegno e la competenza dagli operatori coinvolti; in effetti malgrado l'elevato bisogno formativo dei detenuti si riscontra l'abbandono scolastico. Secondo la ricognizione, che si allinea con le valutazioni degli scriventi, le ragioni sono da ricercare in un modello che non risponde sia alle esigenze, sia ad una utenza così particolare, ma anche, e soprattutto alla scarsa attenzione da parte della società in cui il detenuto dovrebbe rientrare.

Come già affermato, è evidente la mancanza d'integrazione tra il sistema penitenziario e la scuola per reciproche responsabilità: disinformazione degli operatori, scollamento tra programmi formativi e trattamentali, percorsi poco rispondenti alle esigenze dei detenuti. È proprio su questo primo piano operativo che il gruppo di lavoro della Casa Circondariale di Latina ha agito in collaborazione con il CPIA 11 di Latina, attraverso degli incontri col corpo insegnante, quasi integralmente rinnovato nel presente anno scolastico. Il confronto, nonostante le difficoltà derivanti dalla recente istituzione del Centro, è finalizzato alla comprensione e condivisione degli obiettivi del sistema penitenziario, nonché la ricerca di strategie condivise tra l'area educativa dell'istituto e i docenti per consentire la continuità nei corsi di alfabetizzazione di primo livello attivi presso l'Istituto pontino.

Dall'analisi dei dati locali rilevati nelle annualità scolastiche a partire dal 2010 emerge che indubbiamente i successi provengono dall'alfabetizzazione, di certo perché risponde ad un bisogno fondamentale sin dall'ingresso in carcere; infatti, anche se in attesa di giudizio, il detenuto straniero richiede l'intervento formativo da parte delle istituzioni, ritenendo la scuola una opportunità unica, se non irripetibile. La dispersione emerge nei livelli successivi, quando è richiesto alla persona di mettersi alla prova ed affrontare quegli elementi disfunzionali che avevano già condotto all'abbandono scolastico assumendo una condotta deviante; in questa fase non sempre il sistema penitenziario riesce nella propria opera, ancor meno quando non valorizza tutti quegli aspetti motivazionali alla base del processo di revisione critica delle proprie condotte.

In questa situazione le potenzialità della scuola e degli insegnanti/educatori possono fare la differenza, sempre che si ripensino i contenuti e le metodologie dei percorsi educativi, tenendo conto di tutte quelle variabili che caratterizzano l'individuo e il contesto. L'istruzione deve pertanto non essere semplicemente una scolarizzazione, poiché per molti la scuola rievoca una esperienza di sconfitta, di frustrazione e conseguente rigetto. È opportuna quindi l'adozione di un diverso modello formativo che offra singolarmente l'opportunità di avviarsi verso la scoperta delle proprie potenzialità; perché la sfida educativa risiede proprio in questo, non obbligare ulteriormente all'interno di una istituzione totalizzante, ma attivare un patto formativo, integrato col patto trattamentale già previsto dal carcere, che sostenga il cammino della persona durante tutto il periodo detentivo.



Occorre comunque anche considerare le criticità organizzative determinate dai problemi strutturali, dalla difficoltà a conciliare i tempi del carcere (lavoro intramurario, colloqui con i familiari, ecc.) con quelli della scuola, dalla carenza di organici e di risorse economiche, inoltre l'elevato turn over dei detenuti (problema soprattutto delle piccole Case Circondariali come quella di Latina)<sup>3</sup> che non permette di completare i cicli scolastici tradizionali e la validazione di quanto già realizzato, problema amplificato dalla difficoltà di fare "rete" da parte delle istituzioni coinvolte a vario titolo. Un'ulteriore criticità di questa tipologia di istituti è data dalla significativa presenza di persone in attesa di giudizio o con sentenza non ancora passata in giudicato, per le quali, anche se non ancora in esecuzione di pena, la legge consente che vengano coinvolti nelle attività trattamentali. La funzione di tali attività nelle persone in attesa di giudizio non è banalmente un "passatempo", ma quella di ridurre le tensioni psicologiche legate all'ingresso in carcere, tra queste la scuola e la formazione sono particolarmente positive per la persona, tra l'altro consentono una fase di "pre-osservazione", fondamentale per acquisire quegli elementi utili al programma di trattamento quando (e se) la persona sarà condannata in via definitiva.

L'esperienza dell'Istituto di Latina, oggetto della nostra analisi, è anche da questo punto di vista certamente significativa, in particolare per le soluzioni proposte a seguito dell'attivazione del CPIA. Indubbiamente la scuola ha l'obiettivo di far completare il ciclo scolastico a quanti più detenuti possibile, mentre il carcere, fermi gli obblighi istituzionali, al contempo ha la necessità di valorizzare il tempo della detenzione migliorando la qualità della vita detentiva. La convergenza nella Casa Circondariale di Latina è stata ottenuta attraverso un'attenta programmazione e orientamento, con la modulazione di percorsi dedicati, previo riconoscimento delle competenze possedute, garantendo la possibilità, in caso di trasferimento o dimissione dal carcere, di registrare o certificare le competenze raggiunte.

La sperimentazione ha consentito nell'Esame di Stato di primo livello primo periodo del gennaio 2016, di esaminare ben 11 detenuti su 26 iscritti a inizio anno. Un numero eccezionale rispetto al numero di diplomi conseguiti negli anni scolastici compresi tra il 2010-2015 mai superiore a 3. Il dato di dispersione è in gran parte condizionato dai trasferimenti, per altri invece dall'impiego in mansioni lavorative, nessuno per rinuncia.

Si evidenzia che il Consiglio di classe ha sottolineato che si è approcciato al gruppo di detenuti con criteri riferiti ai Bisogni Educativi Speciali, considerata la particolare deprivazione socio-economico-culturale e, nel caso di una detenuta, anche cognitiva conseguente ad una lesione cerebrale.

Quando gli strumenti normativi e la professionalità degli operatori convergono, il sistema, nonostante tutto, può funzionare. Sebbene, occorre ammettere, che il passaggio dal CTP al CPIA ha visto l'ampliamento del territorio di competenza e il dimezzamento di tutte le risorse umane e materiali; evidentemente è nei momenti di crisi che si rimodula il sistema trovando soluzioni e motivazioni inaspettate.

3 Istituti penitenziari presenti in ogni città sede di Tribunale. Ospita detenuti in attesa di giudizio e condannati a pene inferiori ai cinque anni o con un residuo di pena inferiore ai cinque anni.



Un altro aspetto da considerare è dato dalla progressiva riduzione delle risorse economiche afferenti al carcere dai bilanci ministeriali e regionali che hanno drasticamente ridotto la progettualità che ordinariamente colmava l'offerta trattamentale; pertanto il valore aggiunto dell'istituzione scolastica, e soprattutto degli insegnanti, è emerso, restituendo valori e motivazioni non solo ai docenti ma anche agli altri operatori penitenziari, educatori in primis. Modulazione, flessibilità e personalizzazione sono state le parole chiave per innescare questo nuovo processo nel singolo istituto esaminato, ma che con tutta probabilità sono già in atto in altri istituti tra gli oltre 200 sparsi sul territorio nazionale.

La ricaduta in termini di efficacia verso la popolazione detenuta coinvolta nel processo formativo è stata evidente, le rilevazioni eseguite attraverso i colloqui e i questionari somministrati, hanno confermato le ipotesi che il gruppo di lavoro con gli insegnanti e gli educatori aveva elaborato riguardo gli effetti su autostima e motivazione grazie alla personalizzazione del percorso didattico. In molti casi le persone hanno dichiarato una maggiore fiducia in sé stesse, disponendosi favorevolmente verso il processo ri-educativo; il problema resta però in capo alle istituzioni riguardo il dare continuità nell'offerta formativa e al processo di reinserimento sociale.

Si ribadisce allora che non è l'offerta formativa predeterminata che condiziona la persona, occorre invece modularla in funzione delle sue caratteristiche seguendo i principi dell'individualizzazione del trattamento, pertanto istruzione e trattamento diventano elementi inscindibili, tanto che sempre più opportuno appare l'inserimento del portfolio delle competenze nel fascicolo del detenuto. Di conseguenza, la figura dell'insegnante interagente coi detenuti deve essere valorizzata e responsabilizzata nel suo ruolo di guida, affiancando e integrando il ruolo dell'educatore penitenziario nel percorso ri-educativo della persona detenuta per una presa in carico globale e condivisa, riprendendo i principi del Lifelong Learning.

Ritornando alle azioni sperimentate nella Casa Circondariale di Latina, non entrando quindi nello specifico dei programmi e dei percorsi formativi adottati dai docenti perché non oggetto di questa trattazione, si sottolineano due azioni poste in essere con le forze dell'area educativa dell'Istituto, volontariato compreso, e del CPIA 11 di Latina.

La prima è l'adozione del metodo autobiografico (Demetrio, 2008) anche in ambito scolastico, integrando da un punto di vista metodologico quanto già realizzato nel carcere di Latina nei laboratori di scrittura autobiografica, di teatro e nei laboratori d'arte; dando modo all'insegnante che accoglie tale metodo di inserirlo nel percorso didattico restituendo un progetto educativo centrato sulla persona in linea con gli obiettivi trattamentali penitenziari tendenti alla riflessione/revisione critica del reato. L'obiettivo comune è comunque la relazione, la socializzazione e la progettualità, condividendo il vissuto e le emozioni, rimettendosi in gioco, rendendo responsabile ognuno di sviluppare anche la percezione dell'altro, rivisitando assieme il passato, provando a trasformare e cambiare il presente. Inoltre l'espressione autobiografica consente di elaborare la consapevolezza di appartenere ad un gruppo sociale deviante rispetto ad un sistema valoriale condiviso, generando nuove appartenenze con la comunità interna (gruppi di lavoro e operatori) ed esterna al carcere (CPIA).

Cercare quindi anche all'interno del percorso scolastico di attribuire un senso alle proprie esperienze, riflettendo su ciò che si sta facendo e di apprendere da esse, accrescendo le capacità auto-riflessive finalizzate all'ascolto alle proprie (ed altrui) emozioni e di osservare e analizzare le proprie modalità cognitive e procedurali. Sperimentando che il processo formativo può essere anche auto

formativo nella misura in cui è il soggetto che stabilisce che cosa fare di ciò che ha imparato e che cosa imparare da ciò che fa.

L'altro intervento ha visto un incremento dell'uso delle tecnologie, per facilitare l'apprendimento e per far acquisire padronanza nella loro comprensione ed uso da parte dei detenuti. Già da tempo le aule scolastiche erano dotate di PC utilizzati per vari corsi di alfabetizzazione informatica, ma poco integrati nell'attività scolastica; la previsione offerta da una recente circolare del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria di estendere l'uso di internet ai detenuti in modalità protetta (black list) e adeguatamente filtrata in luoghi deputati, ha favorito l'installazione di una LIM (che sarà connessa alla rete solo quando le procedure ministeriali lo consentiranno) presso l'aula principale della sezione maschile, frutto della disponibilità del volontariato e dell'ottimizzazione delle poche risorse afferenti al carcere. Incredibile è stato l'effetto d'innovazione restituito dai detenuti studenti, per il potere attraente della tecnologia, per la sensazione di "rottura" rispetto la struttura tradizionale della classe e quindi di percezione di ambiente "altro" rispetto a quelli tipici del carcere, ma anche per il modo più seduttivo di approcciare l'insegnamento, probabilmente più efficace in situazione di disagio ambientale e, di sovente, anche cognitivo.

Azione questa in linea con le previsioni contenute nelle Regole Penitenziarie Europee del Consiglio d'Europa (EPR)<sup>4</sup>, che danno rilievo a come la vita detentiva dovrebbe "avvicinarsi quanto più possibile agli aspetti positivi della vita nella società libera" (Regola 5) e come tutto il periodo di reclusione dovrebbe "essere gestita in modo da facilitare il reinserimento nella società libera delle persone che sono state private della libertà" (Regola 6).

Pertanto, appena disponibili altre risorse la stessa modalità sarà adottata anche presso la sezione femminile in alta sicurezza, dove il "divario digitale" per le donne che stanno scontando pene detentive a medio e lungo termine è di particolare gravità, praticamente escluse dalla conoscenza e dall'uso delle tecnologie informatiche e di comunicazione, ormai indispensabili ad ogni tipo di attività di istruzione e relazionale.

Ultima notazione sulla soluzione proposta dalla Commissione didattica per superare il taglio del numero dei docenti e degli orari di lezione: applicare quanto previsto dal Regolamento d'esecuzione dell'O.P. al comma 5 dell'art. 41, integrando il corpo docente attraverso il contributo volontario di persone qualificate coordinate dal personale didattico.

Ormai da tempo le strutture penitenziarie fruiscono del preziosissimo contributo del volontariato, soprattutto per compensare i tagli lineari sulle risorse economiche destinate al trattamento, sia supportando il detenuto indigente, sia collaborando direttamente alle attività trattamentali.

4 Raccomandazione R (2006)2 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulle Regole penitenziarie europee che intende rivedere ed aggiornare le precedenti Regole Penitenziarie del 1987, nella convinzione che sia necessario prendere atto degli sviluppi intervenuti nelle politiche penali e nelle pratiche di gestione delle carceri, in un'Europa che ha vissuto negli ultimi anni un importante ampliamento dei propri confini e del numero degli Stati Membri.

## Conclusioni

Allora può la scuola, nonostante gli annosi problemi, contribuire fattivamente alla pratica ri-educativa carceraria? L'insegnante, di là dei valori soggettivi, può rappresentare l'elemento chiave per attivare il processo di cambiamento nella persona detenuta attraverso l'istruzione?

Sono domande queste a cui, per un educatore, è facile dare una risposta, perché è nell'essenza stessa dei principi pedagogici, perché la pratica educativa si fonda sull'istruzione, sulla guida verso la conoscenza. Ma la questione, come dimostra questa riflessione, deve essere analizzata anche sul fronte della relazione tra il ruolo del carcere e quello scolastico; in passato troppo spesso la difficoltà di relazione tra le istituzioni, l'autoreferenzialità delle figure coinvolte, la percezione da parte di molti insegnanti che operare coi detenuti sia meno qualificante di un contesto ordinario, ha relegato le scuole carcerarie in fondo alle ambizioni del personale docente. Ancor oggi gli educatori penitenziari devono intervenire per aiutare "le nuove nomine" a superare gli stereotipi e i pregiudizi sul carcere, a volte sono gli stessi ex insegnanti penitenziari (di sovente rimasti in istituto come volontari) a far da guida ai tanti novizi che danno la sensazione di giungere completamente impreparati al nuovo incarico.


Ma la questione non è su chi debba far passi in avanti o indietro, bensì occorre dar valore al proprio specifico ruolo applicando da un lato le previsioni normative, dall'altro prendendo coscienza dell'importanza che ha il recupero anche di un singolo individuo per l'intera comunità. Come ampiamente dissertato, carcere e scuola hanno dei paradigmi fondanti che inevitabilmente coincidono, prescindendo dal compito istituzionale specifico, ancor più quando li consideriamo come facce di quel poliedro che è la pubblica amministrazione, in continua mutazione ma ancora unico elemento di garanzia per il cittadino.

Pertanto, il trattamento rieducativo, significazione del sistema penitenziario, dovrebbe porre sempre al centro l'istruzione e la formazione, sublimando il concetto di obbligatorietà già previsto per il lavoro, poiché sono entrambi elementi inscindibili per la costruzione di un uomo nuovo. Quindi, se dal lato "carcere" è indispensabile prevedere la condivisione e il coinvolgimento di chi segue il detenuto nella sua (ri)costruzione culturale, dal lato "scuola" occorre modulare tutte le azioni in funzione dell'utenza specifica per una presa in carico condivisa. Lo strumento formale perché ciò avvenga esiste, è la Commissione didattica (ex art. 41 c.6 DPR 230/2000), non occorrono ulteriori interventi normativi, solo la disponibilità dei vari attori perché divenga davvero il luogo della progettazione educativa, integrata, coordinata e condivisa.

## Riferimenti bibliografici

- Bortolotto, T. (2002). *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo. Proposta per un'innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Benelli, C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Lugano: Napoli.
- Brunetti, C. (2005). *Pedagogia Penitenziaria*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Centonze, D., Siracusano, A., Calabresi, P., Bernardi, G. (2005). Removing pathogenic memories: a neurobiology of psychotherapy. *Molecular Neurobiology*, 32(2), 123-32.
- Crétenot, M. (2013). *Dalle prassi nazionali alle linee guida europee: iniziative interessanti nella gestione penitenziaria*. Roma: Antigone Edizioni.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica*. Milano: Raffaello Cortina.

- Demetrio, D., Alberici, A. (2008). *Istituzione di Educazione degli adulti*. Milano: Guerini Scientifica.
- Goffman, E. (1967). *Asylums*. Torino: Einaudi.
- Margiotta, U. (2004). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Merzagora Betsos, I. (2012). *Colpevoli si nasce? Criminologia, determinismo, neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mori, F., Kusayanagi, H., Nicoletti, C. G., Weiss, S., Marciari M. G., Centonze, D. (2014). Cortical plasticity predicts recovery from relapse in multiple sclerosis. *Multiple Sclerosis*, 20(4), 451-457.
- Onida, V. (2007). *La Costituzione*. Bologna: Il Mulino.
- Pasolini, P. P. (2009). *Lettere luterane*. Milano: Garzanti.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Ricci, G., Resico, D. (2011). *Pedagogia della devianza. Fondamenti, ambiti, interventi*. Milano: Franco Angeli.
- Rumore, M. (2011). *Compendio di diritto penitenziario*. Napoli: Simone.
- Sartarelli, G. (2005). *Pedagogia penitenziaria e della devianza. Osservazione della personalità ed elementi del trattamento*. Roma: Carocci Faber.
- Serra, C. (1998). *Istituzione e comunicazione*. Roma: Seam.
- Zappa, G., Massetti, C. (2005). *Il codice penitenziario e della sorveglianza*. Piacenza: La Tribuna.



# Il *Responsive Teaching* come strategia per una didattica inclusiva

## Responsive Teaching as a strategy for inclusive didactics

Diana Carmela Di Gennaro

Università degli Studi di Salerno - ddigennaro@unisa.it

Iolanda Zollo

Università degli Studi di Salerno - izollo@unisa.it

Paola Aiello

Università degli Studi di Salerno - paiello@unisa.it

### ABSTRACT

In light of the current national and international educational policies and starting from the reflections deriving from inclusive education, the present research work aims at describing the didactic potentialities of Responsive Teaching. This one is an educational relationship-focused approach that allows teachers to shape their teaching action taking into account the students' different learning styles within a dimension of constant interaction aimed at achieving specific educational objectives. In this sense, the Responsive Teaching seems to translate, on a praxic level, the founding principles of the inclusive approach, supporting the teaching-learning process even when it is characterized by the presence of special educational needs.

Alla luce degli attuali orientamenti pedagogici nazionali ed internazionali e sulla base delle riflessioni maturate nell'ambito dell'educazione inclusiva, il presente lavoro mira a descrivere le potenzialità didattiche del Responsive Teaching in quanto approccio educativo basato sulla relazione. Tale approccio consente al docente di modellare la propria azione didattica tenendo conto dei differenti stili di apprendimento degli studenti, in una dimensione di costante interazione orientata al raggiungimento di obiettivi didattici specifici. In tal senso, il Responsive Teaching sembra poter tradurre, sul piano prassico, i principi fondanti della logica inclusiva, supportando il processo di apprendimento anche laddove questo risulti caratterizzato dalla presenza di bisogni educativi speciali.

### KEYWORDS

Responsive Teaching; inclusive education; teaching-learning process; learning styles; Special Educational Needs.

Responsive Teaching; educazione inclusiva; processo di insegnamento-apprendimento; stili di apprendimento, Bisogni Educativi Speciali.

\* Diana Carmela Di Gennaro è autrice della ricerca e ha curato, nello specifico, l'Introduzione ed il paragrafo "Il *Responsive Teaching*: quadro teorico e implicazioni didattiche". Iolanda Zollo è coautrice della ricerca e ha curato, nello specifico, il paragrafo "Il *Responsive Teaching* per fronteggiare la dimensione complessa dei Bisogni Educativi Speciali" e le Conclusioni. Paola Aiello è responsabile scientifico della ricerca.

## Introduzione

A partire dalla *Salamanca World Conference on Special Needs Education* del 1994, il concetto di educazione inclusiva ha iniziato ad orientare le politiche educative di molti Paesi (Peters, 2004; Ainscow, 2005; Kanter *et al.* 2013; Caldin *et al.*, 2013), mettendo in evidenza la necessità di combattere tutte le forme di discriminazione e di garantire a tutti gli studenti il diritto all'educazione:

“The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students, accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnerships with their communities. There should be a continuum of support and services to match the continuum of special needs encountered in every school” (Salamanca Framework for Action, 1994).

L'approccio inclusivo, infatti, pone l'accento sull'esigenza di rispondere ai differenti bisogni manifestati dagli studenti durante il percorso scolastico, configurandosi come un vero e proprio processo di trasformazione delle politiche, delle culture e delle pratiche educative (Booth, 2011) con l'obiettivo di “fornire una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola” (Dovigo, 2008, p. 13).

Alla luce di tale orientamento, ai docenti è richiesta una nuova e più articolata professionalità in grado di fronteggiare la sfida della complessità attualmente rappresentata dalla prospettiva della *full inclusion* (Forlin, 2010; 2012), attraverso l'implementazione di pratiche didattiche che possano supportare i processi di insegnamento-apprendimento e promuovere il successo formativo di *tutti e ciascuno*.

La letteratura scientifica attesta, infatti, che “teacher education is the key to instructional improvement and that teachers who are better prepared for teaching are more confident and have more success with students” (Dozier & Rutten, 2012, p. 465), mettendo in evidenza la stretta relazione esistente tra la qualità della formazione degli insegnanti ed il rendimento scolastico degli allievi (Laneve, 2009; Crispiani, 2010; Schwerdt & Wuppermann, 2011; Metzler & Woessmann, 2012; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013).

La realizzazione di una scuola inclusiva, pertanto, richiede in prima istanza una rinnovata cultura didattica che riconosca la centralità del ruolo degli insegnanti quali agenti strategici dei processi di inclusione sociale e scolastica (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013), in quanto “student learning is strongly influenced by what and how teachers teach” (Timperley, 2008, p. 6).

Tale impostazione postula la necessità per il docente di individuare strategie e approcci didattici in grado di rispondere in maniera efficace alle specifiche esigenze dei propri studenti, favorendone il processo di apprendimento anche laddove quest'ultimo risulti ostacolato da difficoltà di varia natura (Aiello *et al.*, 2013a). Le istanze di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi didattici impongono, infatti, all'insegnante di regolare il proprio agire didattico in ragione della complessità emergente dall'interazione di molteplici elementi e dalle situazioni prodotte dall'incontro di diverse soggettività in un dato contesto.

In questa prospettiva, appare indispensabile individuare approcci educativi che tengano conto della complessità del fenomeno didattico e siano in grado di



fronteggiare tale complessità risolvendo “la tradizionale tensione dualistica tra chi insegna e chi apprende” (Sibilio, 2014, p. 11).

Alla luce di tali riflessioni, interessanti suggestioni sembrano provenire dal *Responsive Teaching* (RT), approccio educativo basato sulla relazione che consente al docente di modellare la propria azione didattica sulla base dei differenti stili di apprendimento degli studenti, in una dimensione di costante interazione orientata al raggiungimento di obiettivi didattici specifici.

La letteratura scientifica su questo specifico tema (Rose, 1998; Clark *et al.*, 2002; Zull, 2002; Cabero, 2006) sottolinea, infatti, che l'azione didattica, chiave d'accesso all'apprendimento, dovrebbe organizzare i contenuti in funzione delle peculiarità e delle naturali inclinazioni degli studenti, in modo da raggiungere gli obiettivi didattici e, soprattutto, al fine di garantire il successo formativo di ciascuno, nell'ottica di un'educazione che possa rivelarsi realmente inclusiva.

## 1. Il *Responsive Teaching*: quadro teorico e implicazioni didattiche

Il *Responsive Teaching* (o *Insegnamento Responsivo*) si configura come intervento educativo precoce centrato sulla relazione che agisce sui bisogni evolutivi e socio-emozionali del bambino (Karaaslan & Mahoney, 2013). Tale intervento può essere definito come “the process of stepping in and out of a learning activity to support the student's individual needs and growing independence”<sup>1</sup>. Questo processo implica un'osservazione sistematica ed attenta degli studenti al fine di comprenderne la dimensione emotiva e relazionale ed interagire con loro in maniera più responsiva, individuando le strategie maggiormente idonee per supportarli nel raggiungimento dei loro obiettivi. Attraverso il *Responsive Teaching*, infatti, gli insegnanti ricorrono a strategie di supporto e di condivisione che promuovono le singole abilità degli studenti affinché questi ultimi diventino responsabili e auto-diretti nel proprio processo di apprendimento e, dunque, in grado di raggiungere i propri obiettivi in maniera autonoma. Il RT non si limita all'insegnamento di specifiche abilità, il suo obiettivo è, altresì, quello di supportare il bambino nell'apprendere come risolvere i problemi, portare a termine compiti ed internalizzare o ricostruire i processi formativi avviati nel corso dell'attività collaborativa (Stremmel & Fu, 1993).

In tal senso, l'*Insegnamento Responsivo* è volto a promuovere tre aspetti del funzionamento dello sviluppo:

- L'aspetto cognitivo, legato alla capacità di pensare, ragionare, risolvere problemi e apprendere nuove informazioni;
- L'aspetto relativo alla comunicazione, ovvero la capacità di trasmettere i loro sentimenti, le loro intenzioni e quelle altrui attraverso il linguaggio verbale e non verbale;
- L'aspetto riguardante il funzionamento socio-emotivo, inteso come la capacità di impegnarsi in interazioni evolutive con pari (responsive teaching national outreach project, 2006)<sup>2</sup>.

1 <http://www.education.alberta.ca/apps/Readtolive/Workshops/Ws1bottem.htm>.

2 <http://responsiveteaching.org/>.

Il *Responsive Teaching* comprende sessantasei strategie didattiche e sedici comportamenti cardine. Si tratta di brevi e semplici strategie, suggerimenti che gli insegnanti, e in generale tutti gli educatori, compresi i genitori, possono utilizzare per monitorare e modificare il modo in cui interagiscono con i propri allievi in qualsiasi momento e in qualsiasi situazione.

Queste strategie includono cinque dimensioni d'interazione: reciprocità; contingenza; controllo condiviso; affetto; adattamento (Mahoney *et al.*, 2006). La reciprocità si traduce nel coinvolgimento dello studente nelle diverse routine; la contingenza si riferisce alla capacità dell'educatore di cogliere in maniera sensibile i segnali del bambino e di rispondervi costantemente e tempestivamente in maniera intenzionale; il controllo condiviso fa riferimento alla capacità dell'educatore di strutturare l'ambiente e l'attenzione dell'allievo fornendo delle facilitazioni; l'affetto esprime il livello di coinvolgimento emotivo, la capacità di provare piacere, mostrare accettazione e calore; infine, l'adattamento riflette la capacità dell'educatore di associare il proprio interesse, le proprie modalità di interazione affinché risultino adeguati al livello di sviluppo del discente.

I comportamenti cardine si configurano come un piccolo set di processi evolutivi che consentono al soggetto di acquisire abilità e competenze di sviluppo nell'ambito dei tre domini evolutivi relativi al funzionamento cognitivo, comunicativo e socio-emotivo (Mahoney *et al.*, 2006).

Il *Responsive Teaching* identifica i sedici comportamenti in quanto obiettivi di intervento che vengono utilizzati per incontrare i bisogni evolutivi del soggetto.

Per quanto riguarda l'area cognitiva, i comportamenti cardine sono: gioco sociale, iniziativa, esplorazione, pratica e *problem solving*; in relazione all'area comunicativa, si concentra l'attenzione su: attività aggiuntiva, attenzione, vocalizzazione, comunicazione intenzionale e conversazione; infine, nell'area socio-emotiva rientrano fiducia, empatia, operazione, autodisciplina, autocontrollo e autostima.

Tali comportamenti cardine sono stati identificati dalle teorie sullo sviluppo infantile che includono le teorie costruttiviste sullo sviluppo cognitivo (Piaget, 1963a; 1963b; Vygotsky, 1978), le teorie sullo sviluppo del linguaggio (Bates *et al.*, 1979; Bruner, 1983) e le teorie sullo sviluppo socio-emotivo (Bowlby, 1969; Goleman, 1995).

Il *Responsive Teaching* si inserisce, infatti, nel filone di studi basati sul concetto di "apprendimento attivo" e in particolare sulla teoria dell'apprendimento sociale di Vygotsky, in quanto l'approccio responsivo

"incorporates the students' social and emotional growth into their academic learning, stemming from the notion that children learn best through social interaction and when they are explicitly taught social and emotional skills along with their academic lessons"<sup>3</sup>.

Sostenendo, come Piaget (1932), una visione secondo la quale i bambini sono "active learners" che costruiscono la propria conoscenza attraverso l'interazione contestuale, Vygotsky (1978) si discosta dalle teorie dello studioso svizzero, mettendo in evidenza che l'interazione sociale, prevedendo il coinvolgimento degli adulti e di compagni reputati più capaci, costituisce la cornice socio-culturale per

3 <http://teach.com/what/teachers-teach/the-responsive-classroom-approach>.

una costruzione della conoscenza che sia condivisa e consapevole (Stremmel & Fu, 1993). A differenza di Piaget, che rintraccia nelle componenti genetico-biologiche individuali la natura dei processi cognitivi, egli, infatti, ritiene che ogni funzione nello sviluppo infantile si realizza prima di tutto ad un livello sociale e poi ad un livello individuale, dal momento che le differenziazioni psicologiche soggettive emergono in ragione dell'interazione con i fattori ambientali (Fonzi, 2001).

In tal senso, la conoscenza e le abilità, che si rivelano importanti nei processi di apprendimento e *problem solving* (ad esempio: pianificazione, automonitoraggio, coordinazione e utilizzo di strategie volte al raggiungimento di uno scopo), si sviluppano all'interno del contesto di interazione sociale per poi essere internalizzate ed espresse dal bambino attraverso attività indipendenti (Vygotsky, 1978; Rogoff & Wertsch, 1984; Wertsch, Minick & Arns, 1984). Lo sviluppo, dunque, non è una "avventura solitaria", ma il risultato di una cooperazione unica di un adulto (o un pari reputato maggiormente competente) e di un bambino (Bruner, 1983). Attraverso i processi collaborativi i bambini ricostruiscono socialmente ed interpretano la realtà che li circonda. Basandosi sulla costante interazione tra docente e discente, il *Responsive Teaching* traduce dunque una visione del fenomeno educativo e didattico nella quale insegnamento e apprendimento sono dimensioni inseparabili di un unico processo sociale.

La posizione di Vygotsky rispetto alle origini sociali dell'apprendimento e dello sviluppo risulta strettamente collegata al concetto di "zona di sviluppo prossimale". Egli, infatti, fa riferimento alla zona di sviluppo prossimale come alla distanza tra il livello di sviluppo attuale (in termini di ciò che il bambino sa fare da solo) ed il livello di sviluppo potenziale (determinato da ciò che il bambino può fare con il supporto di altri che sono maggiormente abili in quella specifica attività). In altre parole, la zona di sviluppo prossimale è l'area in cui l'apprendimento di un bambino eccede la distanza del livello di sviluppo attuale. In tale prospettiva, la teoria di Vygotsky costituisce la cornice di riferimento relativamente al ruolo del docente nel processo di formazione degli studenti in quanto "active participant in the learning and development of the young child" (Stremmel & Fu, 1993, p. 339).

Partendo, dunque, dall'assunto che la conoscenza non è un processo individuale in quanto si costruisce quando gli individui sono coinvolti in attività, ricevono feedback, e partecipano in altre forme umane di interazione all'interno di contesti sociali (Henning, 2004), l'apprendimento si realizzerebbe, in tal senso, a partire dalle interazioni che uno studente intrattiene con gli altri e dal contesto nel quale tali interazioni avvengono (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). In una prospettiva in cui la conoscenza è generata dall'interazione del soggetto con gli altri e con l'ambiente, si fanno strada attualmente nuovi cornici teoriche che, a partire dalla dimensione sociale dell'apprendimento, recuperano gli aspetti biologici dei processi apprenditivi. In particolare, l'approccio enattivista (Varela, Thompson & Rosch, 1991), che affonda le sue radici in due importanti paradigmi teorici, ovvero il lavoro fenomenologico di Merleau-Ponty e la prospettiva biologica di Bateson, considera la cognizione come un processo complesso di co-evoluzione di sistemi interagenti e che si influenzano l'un l'altro (Davis, Sumara, & Luce-Kapler, 2000). In tal senso, il processo cognitivo si configura come fenomeno umano, sociale e biologico che produce significato.

Per l'enattivismo non esiste separazione in quanto i sistemi viventi interagiscono con ciò che li circonda, *en-agiscono* la realtà cogliendo gli stimoli che essa offre (Proulx 2004; Fuchs & De Jaegher, 2009; Rossi, 2011). Declinando tale approccio in ambito educativo, è possibile affermare che il *Responsive Teaching* sembra tradurre sul piano prassico le riflessioni derivanti dal paradigma enattivi-

sta, in quanto si basa sull'assunto che nell'azione didattica sono presenti due sistemi che interagiscono con lo stesso ambiente, ovvero l'insegnante e lo studente. Ciascuno dei due sistemi funge da elemento perturbatore dell'altro ed entrambi si modificano sulla base delle proprie caratteristiche strutturali (Rossi *et al.*, 2013; Sibilio, 2014). In tale prospettiva, il contesto in cui si inserisce il *Responsive Teaching*

“is one in which the students' intellectual and epistemological resources are cultivated (Hammer, 1997; Louca *et al.*, 2004; Ford, 2006). As such, the practices of inquiry that become normative are co-constructed by teacher and students, not passed down from a classroom authority (...) In contrast to the environment promoted by a packaged or scripted curriculum, what happens day-to-day in a responsive classroom depends on the ideas and issues that students bring up themselves. The teacher listens carefully to students' ideas and brainstorm – either in-the-moment or between class periods, either alone or with others – what possible next moves might be warranted by the ideas in play. In this way, the direction of the classroom discussion is flexible and difficult to predict” (Maskiewicz & Winters, 2012, p. 433).

Il *Responsive Teaching* si configura, dunque, come processo dinamico ed interpersonale che enfatizza il ruolo del linguaggio nella mediazione dell'esperienza dello studente: il docente, infatti, conduce quest'ultimo a focalizzare l'attenzione sul compito che gli viene fornito, assicurandosi che sia effettivamente gestibile e concretamente realizzabile dal discente. A tal proposito, il compito viene strutturato in modo da aiutare lo studente a decidere quali sono i procedimenti da effettuare e secondo quale ordine, proponendo una riflessione a voce alta così da rendere chiaro il suo pensiero al docente. Infine, l'ultima fase è orientata ad un'autovalutazione che consente all'alunno di individuare e riflettere su eventuali errori e comprendere autonomamente quali sono stati i progressi e gli obiettivi raggiunti.

Tale impostazione traduce in effetti un agire didattico finalizzato all'individuazione, da parte del docente, delle risorse e delle peculiarità dei propri studenti: “[...] responsive teaching involves building on learners' responses, fostering flexibility, setting clear goals for instruction, and developing teacher-student-teacher exchange of ideas” (Dozier & Rutten, 2005, p. 461).

## 2. Il *Responsive Teaching* per fronteggiare la dimensione complessa dei Bisogni Educativi Speciali

Le ricerche in ambito internazionale hanno evidenziato che il *Responsive Teaching* si rivela una strategia didattica efficace anche in presenza di soggetti con bisogni educativi speciali (Mahoney & Perales, 2003; 2005; Mahoney *et al.*, 2006). In particolare, gli studi condotti negli Stati Uniti dal gruppo di ricerca del dott. Mahoney hanno evidenziato come il *Responsive Teaching* “is an early intervention curriculum designed to address the cognitive, language and social emotional needs of young children with developmental problems” (Mahoney *et al.*, 2006, p. 18).

Il team di ricerca, a partire dagli anni '80, ha avviato una serie di indagini volte a determinare in quale modo i genitori influenzino lo sviluppo dei loro figli con difficoltà e/o disturbi di varia natura. Nello specifico, gli studi hanno preso in esame bambini affetti dalla sindrome di Down, dalla sindrome di Williams, da disturbi dello spettro autistico e da idrocefalia. I risultati hanno evidenziato che i

genitori, in particolare le madri, influenzano almeno per il 25% lo sviluppo dei loro figli, agendo soprattutto sulla dimensione della comunicazione. In relazione a quest'ultimo aspetto, infatti, è stato possibile suddividere le madri in tre grandi gruppi, sulla base delle strategie comunicative utilizzate per interagire con i propri figli:

- Il primo gruppo, definito *Responders*, si riferisce a quelle madri che sono molto attente ai tentativi di comunicazione verbale e non verbale dei loro figli, anche se si tratta di vocalizzazioni o gesti che non hanno apparentemente nessun significato.
- Il secondo gruppo, definito *Attenders*, include le madri che, pur mostrandosi molto attente ai loro figli, non rispondono, però, frequentemente o in maniera efficace alle loro comunicazioni.
- Il terzo gruppo, definito *Ignorers*, è costituito da quelle madri che sono distratte rispetto ai tentativi di comunicazione dei loro figli (Mahoney *et al.*, 2006).

Obiettivo dello studio è stato verificare se i cambiamenti nelle modalità di risposta e di reattività delle madri, realizzate attraverso il *Responsive Teaching*, fossero in relazione con lo sviluppo della sfera socio-emotiva e comunicativa dei loro figli. I risultati hanno evidenziato che “the effects of responsive interaction strategies on children’s development are mediated by the impact that they have on children’s pivotal developmental behaviors” (Mahoney & Perales, 2003, p. 74). Ciò significa che più le madri si mostravano “responsive”, ovvero reattive ed attente ai bisogni dei loro bambini, più questi ultimi sviluppavano, in maniera efficace, i loro comportamenti cardine.

Queste ricerche offrono, dunque, un’interessante prospettiva, in quanto si pongono in contrasto con gli approcci di tipo direttivo tradizionalmente utilizzati in presenza di bambini con bisogni educativi speciali. Attualmente, infatti, gli interventi educativi più diffusi sono quelli derivanti dalle teorie di stampo comportamentista, basati sulla necessità di insegnare ai soggetti in situazione di difficoltà un insieme specifico di attività e di competenze di sviluppo. Gli adulti sono chiamati a correggere il comportamento dei bambini, ponendosi come modello da seguire e ricorrendo, in questo modo, ad un approccio educativo altamente direttivo, che spesso incontra un atteggiamento di resistenza da parte del bambino.

Il *Responsive Teaching*, al contrario, si configura come intervento educativo che pone al centro del processo di insegnamento-apprendimento il soggetto in formazione, i suoi desideri, i suoi bisogni, le sue inclinazioni, con l’obiettivo di supportare il discente nell’acquisizione e nello sviluppo dei comportamenti cardine che possano favorirne l’acquisizione di conoscenze e competenze e l’autonomia personale.

In tal senso, il *Responsive Teaching* sembra riflettere un’idea di didattica sensibile alle differenze e alle esigenze individuali degli studenti, in grado di cogliere tutte le problematiche, sia che abbiano un’etichetta diagnostica, sia che rappresentino piccole e transitorie difficoltà nel funzionamento evolutivo e apprenditivo. Tale visione si inserisce a pieno titolo nel dibattito internazionale sull’educazione inclusiva, il cui obiettivo è la rimozione delle barriere che ostacolano l’apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni alla vita scolastica, sulla base di un modello antropologico che mira allo sviluppo globale della persona e alla valorizzazione delle potenzialità individuali.



## Conclusioni

La realizzazione di contesti scolastici realmente inclusivi presuppone la ristrutturazione dei sistemi educativi a partire dal ruolo degli insegnanti, i quali rappresentano la reale garanzia che il processo di inclusione in ambito educativo e didattico si realizzi pienamente. Tale impostazione presume l'utilizzo, da parte dei docenti, di approcci in grado di fronteggiare la complessità dei contesti scolastici odierni e di orientare il loro agire didattico quotidiano a partire dalla dimensione fondante della didattica, che si traduce nella "individuazione di strategie in grado di realizzare quel processo di costruzione della conoscenza caratterizzato da una interazione costante tra tutte le sfere costitutive dell'individuo e la dimensione contestuale, secondo una complessità difficile da decifrare" (Sibilio, 2012, p. 329).

In tale prospettiva, emerge, dunque, la necessità di un insegnamento attento e sintonico rispetto alle specifiche esigenze degli studenti, che coinvolga questi ultimi attivamente in ambienti didattici che possano adattarsi alle peculiarità soggettive, monitorando i loro progressi, stimolando il loro interesse e la partecipazione attiva nel processo di acquisizione dei contenuti, in modo da promuovere consapevolezza e controllo del proprio apprendimento (Aiello *et al.*, 2013b).

In questo scenario si inserisce la proposta del *Responsive Teaching*, quale approccio didattico potenzialmente inclusivo, in grado di supportare il processo di apprendimento anche laddove siano presenti esigenze educative specifiche, preservando il senso di un agire didattico che traduca sul piano prassico i principi fondanti della logica inclusiva.

## Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Di Gennaro, D.C., Di Tore, S. & Sibilio, M. (2013a). Dislessia e complessità didattica della lingua inglese nei contesti scolastici italiani: proposta di un approccio multisensoriale ed interattivo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), pp. 107-122.
- Aiello, P., Carenzio, A., Di Gennaro, D. C., Di Tore, S. & Sibilio, M. (2013b). Transmedia Digital Storytelling to Match Students' Cognitive Styles in Special Education. *REM - Research on Education and Media*, 5(2), pp. 123-134.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6 (2), pp. 109-124.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols*. New York: Academic Press.
- Booth, T. 2011. *Index for Inclusion - Developing Learning and Participation in Schools*. UK: Centre for Studies on Inclusive Education [CSIE].
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*, London: Hogarth.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: W. W. Norton & Co.
- Cabero, J. (2006). Bases Pedagógicas del E-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1).
- Caldin, R., Cinotti, A. & Ferrari, L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta "specialistica" alla risposta "ordinaria". *Italian Journal of Educational Research*, (11), pp. 44-57.
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?*Roma: Armando Editore.
- Clark, K. F., Hosticka A., Schriver M., &Bedell J. (2002). *Computer Based Virtual Field Trips*. ERIC ED476987.
- Crispiani, P. (2010). *Il management nella scuola di qualità*. Roma: Armando Editore.
- Davis, B., Sumara, D. & Luce-Kapler, R. (2000). *Engaging minds: Learning and teaching in a complex world*. Mahwah, NJ: Lawren Erlbaum Associates.



- Dovigo, F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth & M. Ainscow (2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Edizioni Erickson.
- Dozier, C.L. & Rutten, I. (2005). Responsive teaching toward responsive teachers: Mediating transfer through intentionality, enactment, and articulation. *Journal of Literacy Research*, 37 (4), pp. 459-492.
- Fonzi, A. (2001) (a cura di). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Firenze-Milano: Giunti Editore.
- Forlin, C. (Ed.). (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge.
- Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. London: Routledge.
- Fuchs, T. & De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8, pp. 465-486.
- Garrison, D.R. & Cleveland-Innes M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19 (3), pp. 133-148.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Henning, W. 2004. Everyday cognition and situated learning. In *Handbook of research on educational communications and technology* (ed. D. Jonassen), pp. 143-168. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kanter, A. S., Damiani, M. L., & Ferri, B. A. (2015). The Right to Inclusive Education Under International Law: Following Italy's Lead. *Journal of International Special Needs Education*, 17, 1, pp.21-32.
- Karaaslan, O. & Mahoney, G. (2013). Effectiveness of Responsive Teaching with children with Down syndrome. *Mental Retardation*, 51(6), pp. 458-469.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa: un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Mahoney, G. & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), pp. 74-86.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26(2), pp. 77-85.
- Mahoney, G., Perales, F., Wiggers, B. & Herman, B. (2006). Responsive teaching: early intervention for children with Down syndrome and other disabilities. *Down Syndrome Research and Practice*, 11(1), pp. 18-28.
- Maskiewicz, A.C. & Winters, V. A. (2012). Understanding the co construction of inquiry practices: A case study of a responsive teaching environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(4), pp. 429-464.
- Metzler, J. & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99 (2), pp. 486-496. Retrieved on March 21st, 2014 from <http://ftp.iza.org/dp4999.pdf>.
- Peters, S. J. (2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children*. Washington: World Bank.
- Piaget, J. (1963a). *Le langage et les opérations intellectuelles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1963b). The attainment of invariants and reversible operations in the development of thinking. *Social research*, 30, pp. 283-299.
- Piaget, J. (1932). *The moral development of the child*. Kegan Paul: London.
- Proulx J., *The enactivist theory of cognition and behaviorism: An account of the processes of individual sense-making*. Paper presented at the Complexity Science and Educational Research conference, Chaffey' Locks, Canada 2004.
- Rogoff, B. & Wertsch, J.V. (Eds.) (1984). *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rose, C. (1998). *Accelerated Learning*. New York: Bantam Dell Publishing Group.

- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P.G, Prenna, V., Giannandrea, L. & Magnoler, P. (2013). Enactivism and Didactics. Some research lines. *Education, Science & Society*, 4(1).
- Schwerdt, G. & Wuppermann, A.C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, 30 (2), pp. 365-379. doi: 10.1016/j.econedurev.2010.11.005.
- Sibilio, M. (2012). *Corpo e cognizione nella didattica*. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, pp. 329-348.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Stremmel, A.J. & Fu, V.R. (1993). Teaching in the zone of proximal development: Implications for responsive teaching practice. *Child and youth care forum*, 22 (5), pp. 337-350.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. Educational practices series; 18 - See more at: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/onlinematerials/publications/educational-practices.html#sthash.K73cMwLT.dpuf>
- UNESCO. (1994). Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Paris: UNESCO.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA.: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V., Minick, N. & Arns, F.J. (1984). The creation of context in joint problems solving action: A cross-cultural study. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*, pp. 151-171. Cambridge: Harvard University Press.
- Zull, J. (2002). *The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

# Fenomenologia del bullismo: uno studio di caso

## Phenomenology of bullying: a case study

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma

roberto.melchiori@unicusano.it

Francesco Maria Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma

francesco.melchiori@unicusano.it

### ABSTRACT

Bullying is one of the social phenomena that has observed the highest incidence increase during adolescence among nowadays youngsters. Acts of bullying, when not contrasted and resolved, within time can “irreversibly” change the life of both the victim and the perpetrator. In this perspective, the holistic case study, as focus of the research project, aimed to track and establish how an adolescent, involved in a bullying situation, is compelled to modify his relationships at school, with his family members and with his peer group. Hence, in order to understand and at the same time make comprehensible the information gathered through the work on the field, two parallel narratives were developed: on the one hand the experimental method was used for activity development and observation (prototypal approach), on the other hand story board composition, along with a theatrical plot, for the evidence description.

Il bullismo è uno dei i fenomeni sociali che ha visto un aumento rilevante nell'insorgenza durante il periodo adolescenziale dei giovani. Gli atti di bullismo, se non contrastati e risolti, nel tempo possono cambiare in maniera radicale la vita di chi li compie e di chi li subisce. Per questo lo studio di caso olistico che viene presentato in questo contributo ha avuto lo scopo di seguire e mostrare come un adolescente, trovandosi coinvolto in una situazione di bullismo, possa modificare le proprie relazioni nella scuola, nella famiglia e nel gruppo dei pari. Per comprendere e far comprendere al lettore il lavoro svolto le informazioni raccolte attraverso le attività sul campo di tipo etnografico sono state affiancate contestualmente le due narrazioni: il metodo sperimentale utilizzato per l'osservazione e sviluppo delle attività (approccio prototipale), e la costruzione di story board, con traccia di testo teatrale, per la descrizione fattuale.

### KEYWORDS

Bullying, Cyberlulling, Sharing Responsibility, Case-Study, Story-board, Prototype Method, Ethnographic.

Bullismo, Cyber-bullismo, Studio di caso, Story-board, Metodo prototipale, Etnografia.

\* Contributi: i paragrafi contrassegnati con (RM) sono a cura di Roberto Melchiori; i paragrafi contrassegnati con (FM) sono a cura di Francesco Maria Melchiori. I paragrafi contrassegnati con (MM) sono di entrambi gli autori.

## Introduzione (MM)

La vita dei giovani, e delle istituzioni a questi collegate, come la famiglia e la scuola, è costellata da eventi imprevedibili che possono facilitare od ostacolare il passaggio o da uno stato o da un periodo temporale all'altro. In particolare il passaggio temporale che porta dall'infanzia e all'età adulta e che assume due dimensioni: adolescenza, cioè transizione psicologica e sociale; pubertà, riferita ai cambiamenti del corpo e dell'assetto pulsionale psicologico. In tale periodo, dunque, l'individuo affronta esperienze emozionali molto intense, che impongono la ricerca di nuovi equilibri nei rapporti con il proprio sé, con le coorti di altri giovani anche coetanei e con l'ambiente reale con cui interagisce.

Nella scuola l'adolescente (ri)-costruisce i rapporti tra il sé e il mondo circostante, oltre allo sviluppo della crescita della conoscenza sul mondo e allo sviluppo delle capacità intellettuali collegate alla crescita fisica stessa; nella famiglia, invece, ha inizio un negoziato – a volte difficile – tra l'adolescente e gli adulti riguardante gli aspetti l'indipendenza, dell'autonomia, della libertà, dell'autorità e dei diritti che si risolvono anche nell'attribuzione di permessi, nell'autorizzazione a intraprendere attività, ecc. È da considerare, comunque, che entrambe le due istituzioni sono valutate sia come limitatrici di esperienza e di indipendenza sia come rifugio, luogo dove prepararsi e/o rifugiarsi. Tale considerazione dipende anche dal fatto che il nuovo adolescente, ragazzo o ragazza, inizia a porsi in modo diverso nei confronti della comunità e delle sue manifestazioni: la società, esclusiva competenza degli adulti, ora è per l'adolescente un mondo meno distante, verso il quale si comincia a configurare ed esprimere opinioni e attitudini personali.

Questo periodo porta con sé anche l'esposizione alle difficoltà, alle contrarietà, agli errori che possono influenzare anche la visione che l'adolescente ha di sé e la relazione con i coetanei; in questa fase di maturazione il rischio di insorgenza di disturbi, a iniziare da quelli legati all'alimentazione, derivati dall'uso di sostanze come l'alcol, il tabacco o le sostanze psicoattive, determinano cambiamenti dello stile di vita (ad esempio, tendenza all'isolamento, ad ansia, a depressione, a tentati suicidi), nei rapporti sociali, soprattutto con i coetanei<sup>1</sup>. Tra questi, uno dei fenomeni che viene a determinarsi è il *bullismo*. Per questo tema, diversamente da altre ricerche e studi, proiettati principalmente a fornire percentuali sugli aspetti e caratterizzazioni del tema utilizzando indagini a campione con o somministrazione di questionari o effettuazione di interviste, lo scopo è stato di seguire e mostrare come un adolescente, trovandosi coinvolto in una situazione di bullismo, possa modificare il proprio stato e le proprie relazioni nella famiglia, a scuola e nel gruppo dei pari.

Gli obiettivi perseguiti dalla ricerca, realizzata come Studio di Caso etnografico<sup>2</sup> (Etnographic Case Study) sono quindi stati: comprendere e far comprendere come gli atti di bullismo possono cambiare, se non contrastati e risolti, la vita

1 Cfr. Istituto Superiore di Sanità, *La promozione della salute nelle scuole. Prevenzione delle dipendenze*, a cura di Anna De Santi, Ranieri Guerra, Francesca Filippini e Adele Minutillo 2009, vi, 199 p. Rapporti ISTISAN 09/23.

2 Il progetto di ricerca è stato realizzato da un gruppo di ricerca, dell'università UNICUSANO, diretta dal prof. R. Melchiori, comprendente anche, oltre gli autori, il ricercatore che ha svolto il ruolo di osservatore partecipante nell'attività sul campo.

di chi li compie e di chi li subisce; costruire una narrazione in grado di evidenziare i comportamenti dei soggetti e degli agenti partecipanti, le relazioni che gli stessi soggetti agenti stabiliscono, e dare una sequenzialità alle diverse esperienze che avvengono anche contemporaneamente e quindi sono difficili da gestire in funzione di una comune risposta di superamento dello stato di crisi.

Il proposito di questo saggio è di presentare alcuni elementi caratterizzanti lo Studio di Caso realizzato ed evidenziare, più nello specifico, i procedimenti assunti e la documentazione realizzata.

## 1. Il metodo di lavoro (RM)

Per la progettazione e costruzione dello studio di ricerca si è effettuata, inizialmente, un'attività di ricognizione in letteratura riguardante il fenomeno del bullismo nel suo sviluppo longitudinale; questa attività ha permesso di rilevare che le effettive osservazioni sul campo, nel momento in cui si genera ed estende il fenomeno stesso, sono rare. Soprattutto sono rari, data la complessità delle variabili di intervento da prendere in considerazione nel disegno della ricerca, gli studi che si realizzano mentre si svolgono le situazioni di bullismo, ovvero accompagnano le fasi successive a quella in cui ai attuano e perpetuano gli atti di violenza.

È stata compiuta quindi un'attività di *scoping review*, con l'obiettivo di realizzare una *mappa* di evidenze senza considerare una preventiva valutazione dell'origine e qualità della letteratura stessa. È apparso importante delineare una visione d'insieme del tipo, del grado e della quantità di letteratura disponibile, soprattutto quella legata alla caratterizzazione etnografia<sup>3</sup>. Allo scopo, quindi, si è proceduto alla rilevazione dagli studi analizzati della letteratura visionata degli elementi comuni collegati e alla generazione dei comportamenti a rischio che precedono e successivamente formano il bullismo e alle pratiche messe in campo per la prevenzione e il recupero.

Il lavoro di analisi della letteratura ha portato, pur non avendo una pretesa di definizione teorica o di generalizzabilità, ad una iniziale precisazione di carattere concettuale del fenomeno, con la costruzione di uno *schema concettuale* provvisorio funzionale allo studio di caso che s'intendeva attuare. Tale schema ha determinato le successive scelte di metodo operative e nello stesso tempo sono state utilizzate anche per interpretare i fatti vissuti e osservati e le valutazioni conclusive. Tutto questo ha richiesto, nella estensione sia dei resoconti sia del rapporto finale, un forte impegno sulla chiarezza argomentativa, perché il lettore interessato, compreso il ricercatore nel proprio rispecchiamento, potesse comprendere, adeguatamente il significato delle azioni compiute e dei ragionamenti sottostanti.

La metodologia di ricerca utilizzata nello sviluppo della ricerca, quindi, è uno

3 L'attività ha compreso la consultazione di alcune banche dati per recuperare le pubblicazioni aderenti alle due parole chiave di bullying e di cyberbullying sui domini di psicologia e di educazione. In particolare sono state analizzate le banche dati di: Education Research Complete; PsycINFO; ERIC; Scopus; Psicologia Scienze Del Comportamento Collection; Sage Premier; e Informit A+Education. Una ricerca supplementare è stata realizzata su Google Scholar per individuare la letteratura grigia, principalmente rapporti di ricerca, relativi al cyberbullying.

*Studio di Caso* (Case Study) con *attività sul campo* svolte con il metodo *etnografico*<sup>4</sup>. Essa si è caratterizzata utilizzando una esperienza di vissuto personale, alla quale è stata associata un'attività da ricercatore, orientata da idee, aspettative, finalità conoscitive rispetto alla tematica, che hanno preceduto e accompagnato l'attività di analisi, interpretazione, e spiegazione dei dati raccolti.

Nella rendicontazione documentale dello *Studio di Caso* si è seguita una doppia narrazione: la prima si è concentrata sulla descrizione fattuale del fenomeno consistente nella trascrizione della "voce" dei protagonisti (figlio, madre, genitori, famiglia, scuola), con risalto agli aspetti comportamentali e psicologici, i sentimenti, le emozioni, le resistenze, i disagi (come provare vergogna, sentirsi responsabile), i luoghi comuni (ragazzate, fase normale della crescita). La seconda narrazione, invece, è una rielaborazione delle trascrizioni realizzata in modo *professionale* attraverso la costruzione di *resoconti* di base, funzionali alla successiva valutazione o di diagnosi e prognosi, in termini clinici, o comportamentali, in termini educativi.

La caratterizzazione sperimentale utilizzata per l'osservazione e lo sviluppo delle attività è inquadrata dal *metodo prototipale*<sup>5</sup>, avendo dovuto percorrere contestualmente le due narrazioni; per la descrizione fattuale è stata, invece, costruita come *story board*<sup>6</sup>, con traccia di testo teatrale. Con questo metodo la descrizione dei protagonisti oltre a evidenziare gli aspetti psicologici, specialmente emotivi e di ruolo, ha consentito di rappresentare la successione e lo svolgimento degli avvenimenti: la temporalità<sup>7</sup>, del fenomeno, e la successione degli avvenimenti si ri-generano perciò durante la lettura.

## 2. Evidenze empiriche dalle ricerche (FM)

L'attività di scoping review ha evidenziato un insieme di ricerche e studi sulla tematica del bullismo, caratterizzate principalmente come *survey* di tipo campionario, con o somministrazione di questionari o effettuazione di interviste. Di queste ricerche di seguito si sottolineeranno quelle che hanno contribuito maggiormente alla costruzione della *traccia concettuale* utilizzata come schema di riferimento per la messa a punto delle attività di ricerca (Fig. 1). In particolare, la descrizione delle caratterizzazioni delle ricerche e degli studi, insieme ad alcuni dati importanti per mostrare la dimensione del fenomeno, sono state suddivise in due parti: Studi e ricerche europee e internazionali; Studi e ricerche in Italia.

### 2.1. Studi e ricerche europee e internazionali

- 4 Cfr. Spradley, J.P. (1980), *Participant observation*, Holt, Rinehart & Winston, NY. L'obiettivo posto è di osservare il significato che hanno le azioni e gli eventi per le persone partecipanti allo studio. Alcuni di questi significati sono direttamente espressi attraverso il linguaggio, altri sono trasmessi indirettamente per mezzo dell'azione.
- 5 Cfr. Melchiori R. (2012), *La metodologia qualitativa nella valutazione: gli studi di caso sugli interventi socio-educativi*, Roma, Edizioni Nuova Cultura-EDICUSANO, pp. 59-77.
- 6 Holzblatt , K. Wendell, J., Wood, S. *Rapid Contextual Design. A How to Guide to Key Techniques for User Centered Design*. San Francisco, USA: Elsevier (2005), 229-243.
- 7 Ad esempio, lo schema del dramma "Sei personaggi in cerca d'autore" di Luigi Pirandello (1921), evidenzia il passaggio dalla persona al personaggio, dall'essere forma all'essere forma e la difficoltà del vero essere di ciascuno.



In Europa, il bullismo, in tutte le sue forme, è sempre più considerato un grave problema da affrontare con specifiche politiche. L'interesse non riguarda soltanto il presente e il futuro psicosociale, educativo e il benessere fisico delle vittime, ma anche dei bulli. Nei vari paesi dell'UE, si evidenzia che i bambini sono spesso vittime di bullismo sulla base della vulnerabilità che deriva dall'essere considerati in qualche modo diversi. Ad esempio, perché sono da parte di: una minoranza etnica, religiosa o di gruppo linguistico; gay, lesbiche, bisessuali o transgender; fisicamente o mentalmente disabili; malati; obesi<sup>8</sup>. La violenza perpetrata su bambini disabili è stata particolarmente evidenziata da uno studio dell'UNICEF<sup>9</sup> (2005) come un fenomeno globale e la problematica è stata presa sul serio da molti dei paesi dell'OCSE e il Regno Unito; questi Gran Bretagna, che hanno inserito nella loro legislazione specifiche normative e linee guida per prevenire gli atti di violenza. Gli studiosi Osler H. e Starkey A.<sup>10</sup>, nelle loro analisi sui diritti civili e in particolare sull'educazione alla cittadinanza che il bullismo nelle scuole inglesi e francesi è identificata con la *razza*, ovvero *razzializzata*; essi suggeriscono che l'etnicità può giocare un ruolo significativo nel determinare come i bambini scelgono l'*altro* su cui agire come prepotente.

Le ricerche svolte hanno ulteriormente analizzato il bullismo riguardo all'età e alle caratteristiche fisiche, ponendo i bambini piccoli e più deboli sul gradino più basso della scala delle vittime del bullismo, in particolare nel caso di bulli maschi (Olweus, 1996, 2010<sup>11</sup>). Per questi, infatti, numerose ricerche sottolineano che i ragazzi sono generalmente più propensi a commettere azioni attribuibili alla categoria del bullismo, soprattutto quelle legate alle violenze fisiche, mentre nelle giovani ragazze, invece, predominano l'uso dei verbali e sociali. In Giappone, dove queste ultime forme di bullismo sono più comuni, le ragazze sono *bulliers* più frequenti, mentre in Corea tendono anche ad essere più sensibili all'idea di suicidio (Kim C. et al, 2005<sup>12</sup>).

Le dinamiche associate al bullismo hanno assunto nuove forme e con il sor-

- 8 Cfr. Bradshaw, J., Hoelscher P. and Richardson D. (2007), *Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods*, Innocenti Working Paper No. 2006-03. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- 9 Cfr. UNICEF (2005), *World Report on Violence against Children*, by Paulo Sérgio Pinheiro, independent expert for the United Nations, Printed in Geneva, Switzerland by ATAR Roto Presse SA, ISBN-10 92-95057-51-1.
- 10 Cfr. Starkey, Hugh and Osler, Audrey (2006) *Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005*. Research Papers in Education, 21 (4). pp. 433-466. ISSN 0267-1522.
- 11 Cfr. Olweus D. (1996), *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi. Ragazzi che opprimono*, Firenze, Giunti Editore; Olweus, D. & Limber, S. (2010) *Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program*. American Journal of Orthopsychiatry, Vol 80, pp 124-134. Dan Olweus, ritenuto il fondatore degli studi sul bullismo, ha svolto dal 1969 al 2010 una serie di indagini, nel contesto scolastico, evidenziando come nella relazione tra gli alunni, fossero frequenti una serie di comportamenti che egli stesso definì del tipo "prevaricatore-vittima", in questa maniera portò all'attenzione della comunità scientifica il fatto che la violenza sui minori non fosse solo quella agita dagli adulti, ma anche quella tra pari. "Uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni".
- 12 Cfr. Kim C. D, Seguin M, Therrien N, Riopel G, Chawky N, Lesage A. D. et al. *Familial ag-*

gere del cyber bullismo; ciò ha significato soprattutto che le vittime non hanno uno *spazio sicuro* in cui rifugiarsi perché il bullo tecnologico può colpire senza limitazioni spaziali e temporali.

Anche in riferimento al bullismo e al cyberbullismo Il Consiglio dell'Unione Europea e il Parlamento Europeo hanno deliberato una Direttiva riguardante l'istituzione di norme minime in materia di diritti, assistenza e protezione delle vittime di reato (ottobre 2012).

Negli Stati Uniti, dove il bullismo rappresenta un importante problema che richiede una concertata e coordinata attenzione da parte di genitori, educatori e dirigenti scolastici, operatori sanitari, responsabili politici, e altri soggetti interessati alla cura dei bambini e dei giovani, un gruppo di istituzioni nazionali e fondazioni private hanno chiesto all'istituto di ricerca National Academies of Sciences Engineering Medicine di intraprendere uno studio di ciò che è noto e ciò che deve essere conosciuto per ridurre i comportamenti di bullismo e le sue conseguenze. L'obiettivo era di produrre un Rapporto dettagliato sullo stato della conoscenza riguardanti le conseguenze biologiche e psicosociali delle vittime, il rischio e i fattori protettivi che potevano aumentare o diminuire il comportamento di vittimizzazione tra i giovani e le conseguenze.

Il Comitato<sup>13</sup> incaricato di svolgere l'analisi ha affrontato due compiti: esaminare criticamente lo stato della scienza sulle conseguenze biologiche e psicosociali di bullismo e sui fattori di rischio e fattori protettivi che, rispettivamente, possono aumentare o diminuire il comportamento bullismo e le sue conseguenze. I capitoli precedenti di questo rapporto hanno affrontato questi due compiti principali.

Nel rapporto del 2014 il Comitato ha presentato le conclusioni dello studio/ricerca con raccomandazioni generali da seguire per ridurre il fenomeno, sottolineando l'importanza dei molteplici contesti in cui i giovani sono inseriti, che vanno dai gruppi di pari, alla famiglia, alla scuola e alla comunità. Ognuno di questi contesti può influenzare le caratteristiche individuali dei giovani (ad esempio, orientamento sessuale, religioso, culturale, etnia, razza) in modi che possono acuire o attenuare l'associazione tra le caratteristiche individuali e la propensione ad essere l'autore o il bersaglio di bullismo, o di entrambi. Dai risultati emerge che il comportamento del bullismo ha significative conseguenze negative sul fisico, sullo stato mentale, sulla salute e sul rendimento scolastico dei bambini e dei giovani. Si rileva, inoltre, che porta a cambiamenti biologici, anche se si ritengono necessarie ulteriori ricerche per comprendere appieno come i cambiamenti nel cervello associati al comportamento del bullismo possono aumentare i rischi per la salute mentale e fisica. I programmi scolastici, ovvero una forte azione della scuola, sembrano essere l'approccio più efficace per ridurre il bullismo e dovrebbe essere attuato insieme a rigorose valutazioni dei loro effetti quando applicati a grandi popolazioni di giovani. Politiche specifiche e una precisa normativa possono svolgere un ruolo significativo nel rafforzare gli sforzi per prevenire, identificare e rispondere al bullismo; tuttavia, nel rapporto si con-

*gregation of suicidal behavior: A family study of male suicide completers from the general population.* Am J Psychiatry. 2005;162(5):1017-1019.

13 Cfr. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. 2016. *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/23482.

stata che i dati su come le leggi e le politiche possano influenzare la riduzione del bullismo e le sue conseguenze sono estremamente limitate.

## 2.2. Studi e ricerche empiriche in Italia

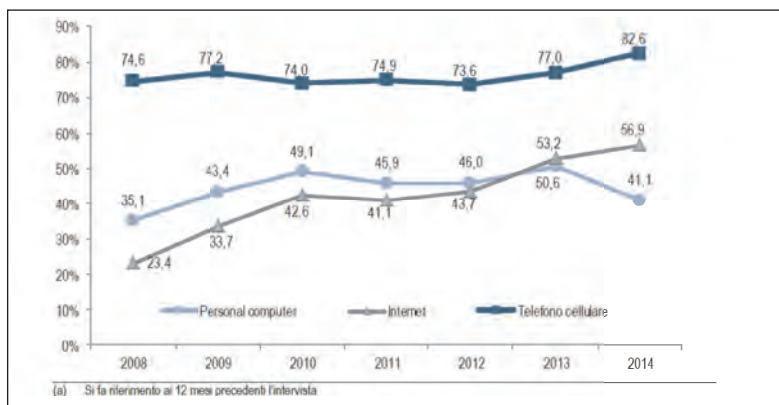
In Italia<sup>14</sup> il fenomeno ha avuto negli ultimi 15 anni una particolare attenzione dal punto di vista sia di devianza minorile e dei reati collegati<sup>15</sup> sia di natura sociale, relazionale e identitaria sia comportamentale, psicologica e psichiatrica. Molte ricerche e indagini hanno avuto come riferimento il contesto della scuola con diversi obiettivi tra cui: stimare la consistenza del fenomeno del bullismo nella scuola e individuarne le caratteristiche e le dinamiche sottese; rilevare le opinioni prevalenti degli studenti e degli operatori della scuola; approfondire la qualità dei rapporti che intercorrono all'interno della scuola; offrire alcune prospettive e possibili metodi di intervento<sup>16</sup>.

Oltre alle ricerche che coinvolgono ricercatori, istituzioni e organizzazioni diverse (che danno corpo anche a siti specializzati sul fenomeno dove si possono ritrovare informazioni utili<sup>17</sup>), sono realizzate, all'interno delle indagini periodiche svolte dall'ISTAT, e in particolare dall'indagine sugli "Aspetti della Vita Quotidiana"<sup>18</sup>, raccolte dati finalizzate alla descrizione di fenomeni specifici. Nel ca-

- 14 Tra le prime ricerche si annovera quella realizzata dall'Università di Firenze risalente al 1997 ed è stata condotta al livello nazionale coinvolgendo 5000 studenti (Cfr. Fonzi A., *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti Editore, 1997). Altre successive ricerche che hanno coinvolto gli studenti sono le ricerche di: Lavelli e Facchinetti, nel Comune di Trento realizzata nel 2001 (4.500 studenti); Telefono Azzurro Eurispes e pubblicate nel Rapporto annuale sulla condizione dell'infanzia e della preadolescenza in Italia; Mannheimer in collaborazione con l'Ispo, commissionata dalla Casa Editrice D'Anna nel 2006 su un campione nazionale di 1000 studenti; le ricerche periodiche realizzate dalla Società Italiana di Pediatria (Indagine sulle abitudini e sugli stili di vita degli adolescenti).
- 15 In particolare sono da menzionare per il Ministero della Giustizia, Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità, le attività di ricerca e studio realizzate dal *Centro europeo di studi (CEuS) di Nisida e Osservatorio europeo sulla devianza minorile*. Per il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca la specifica direttiva (Dir. 16, febbraio 2007), nella quale si ricordava tra l'altro che "il problema del bullismo si configura come un fenomeno estremamente complesso, non riducibile alla sola condotta di singoli (bambini, ragazzi preadolescenti e adolescenti; maschi e femmine) ma riguardante il gruppo dei pari nel suo insieme. Tra i coetanei, infatti, il fenomeno spesso si diffonde grazie a dinamiche di gruppo, soprattutto in presenza di atteggiamenti di tacita accettazione delle prepotenze o di rinuncia a contrastare attivamente le sopraffazioni ai danni dei più deboli". Inoltre si afferma che è "importante definire il bullismo poiché troppo spesso viene confuso o omologato ad altre tipologie di comportamenti, dai quali va distinto, e che configurano dei veri e propri reati (ad esempio discriminazione, microcriminalità, vandalismo, furti, etc.)".
- 16 Cfr. Vignaga G., *L'(In)sostenibile leggerezza del bullismo*, in *Minorigiustizia*, n. 2 (2014), pp. 237-244; Mosconi G., Vignaga G., *Il bullismo scolastico: una devianza anomala*, in *Minorigiustizia*, n. 2 (2015), pp. 159-167.
- 17 Tra i siti è da menzionare: <http://www.centro.studi.gruppoabele.org>, <http://www.cyberbullismo.com>,
- 18 Cfr. ISTAT (2014), *Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi*, REPORT statistiche, <http://www.istat.it>, ultimo aggiornamento 25/04/2016.

so dall'indagine effettuata nel 2014, emerge che il fenomeno delle prepotenze, cioè delle "azioni vessatorie", messe in atto tra ragazzi/adolescenti, si caratterizzano come: offese, derisione, minacce, aggressioni fisiche (spintoni, calci e pugni), danneggiamento e sottrazione di cose di proprietà, diffamazione, storie e/o bugie messe in giro con l'intento di screditare, 'esclusione (da eventi, ma anche dal semplice coinvolgimento in un gruppo di coetanei). Queste azioni vessatorie sono riconducibili al fenomeno del bullismo; inoltre considerando il modo di comunicare, con le nuove tecnologie a disposizione, Internet o telefono cellulare, le stesse azioni vessatorie assumono inevitabilmente ulteriori potenziali forme di espressione.

Nell'indagine particolare attenzione è stata attribuita al *Cyberbullismo*, soprattutto considerando che le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione tra ragazzi e adolescenti sono diventate una diffusa comune *protesi*, anche per via del costo accessibile e della idea, delle famiglie, di migliorare il controllo verso gli stessi adolescenti e giovani. Gli attuali adolescenti e giovani rappresentano, infatti, la prima generazione cresciuta in una società in cui l'essere connessi rappresenta un dato di fatto, un'esperienza connaturata alla quotidianità: nel 2014, l'83% dei ragazzi tra 11 e 17 anni di età utilizza Internet con un telefono cellulare e il 57% naviga nel web.



**Fig. 1.** Ragazzi e adolescenti di 11-17 anni che usano tutti i giorni il cellulare, internet e il personal computer, anni dal 2008 al 2014 (per 100 ragazzi e adolescenti di 11-17 anni)

Fonte - ISTAT Report - Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi anno 2014

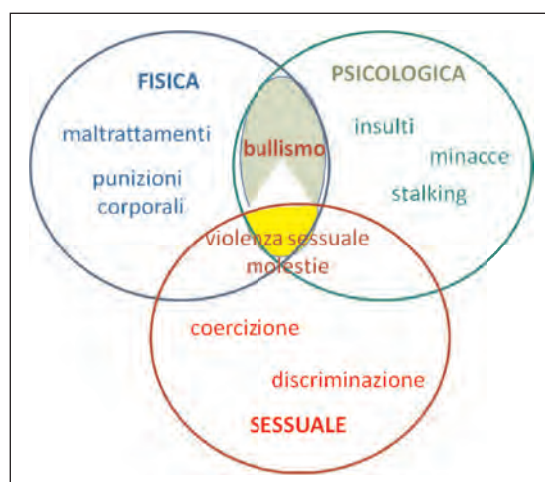
Da altre ricerche, condotte in Italia, si rileva che il *Cyberbullismo* si sviluppa anche per la difficoltà di molti giovani a concettualizzare correttamente l'*identità virtuale*<sup>19</sup> che si crea con l'uso della tecnologia digitale e internet, in particolare. Se un giovane non riesce a comprendere che la propria identità virtuale è reale, difficilmente sarà capace di rispettare l'identità virtuale di un coetaneo o altre identità<sup>20</sup>. Occorre considerare, comunque, che l'incapacità di rispetto delle altrui

19 Cfr. Pisano L. (2015), *L'identità virtuale. Teoria e tecnica dell'indagine socio psicopedagogica online*, IFOS, Dipartimento di Giustizia Minorile, Ministero della Giustizia.

20 Dai risultati delle interviste realizzate sui giovani, la difficoltà principale nasce dal fat-

identità è condizionata anche dalla possibilità di poter assumere una o più identità virtuali diversamente caratterizzate. In ogni caso, le caratteristiche della comunicazione virtuale, per poter definire un atto di bullismo elettronico la dimensione temporale ha un ruolo meno rilevante. Infatti, anche una sola offesa divulgata a molte persone attraverso Internet o telefoni cellulari può arrecare danno alla vittima, potendo raggiungere una molteplicità di persone contemporaneamente ed essere rimbalzata dall'uno all'altro ipoteticamente all'infinito, ampliando notevolmente la gravità e la natura dell'attacco. Dalla raccolta dei dati dell'ISTAT, risulta che il *Cyberbullismo* è molto meno frequente di altre forme di bullismo perpetrate "offline". Per quanto riguarda il cyber bullismo, comunque, occorre considerare che per valutare se un adolescente o un giovane è maturo per comprendere il disvalore dei reati commessi online è necessario compiere una specifica indagine sulla sua capacità di concettualizzare l'identità virtuale. Si tratta cioè di indagare la sua maturità virtuale, ossia "la maturità specificatamente riferita ai comportamenti antigiuridici manifestati online" (Pisano L., op. cit.).

Dal risultato dell'analisi delle ricerche e degli studi è stato ricavato lo schema concettuale iniziale che ha riassunto le caratterizzazioni del fenomeno del bullismo che sono state evidenziate da, e quindi comuni a, tutte le principali ricerche stesse. Una rappresentazione dello schema concettuale è riportato in figura 2.



**Fig. 2.** Rappresentazione dello Schema concettuale utilizzato per l'iniziale approfondimento della ricerca e lo studio sul campo (rielaborazione da UNESCO<sup>21</sup>)

to che utilizzando il sistema complesso d'immagini, video e informazioni scritte, si permette di rappresentarsi, in un social network, come individui virtuali diversi, ovvero che non manifestano sempre e comunque la propria soggettività reale.

21 UNESCO (2015), School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all *Education for all global monitoring report: policy paper*; 17 Publ: 2015; 16 p. \*; ED/EFA/MRT/2015/PP/17 ( REV. only in Eng).



### 3. Lo Studio di Caso (RM)

Nella rendicontazione documentale dello Studio di Caso si è seguita una doppia narrazione: la prima si è concentrata sulla descrizione fattuale del fenomeno consistente nella trascrizione della voce dei protagonisti. Di seguito si richiamano lo story board descrittivo del fenomeno e un esempio di resoconto che riporta una rielaborazione delle trascrizioni realizzata in modo “professionale”. Infine si riporta un estratto di valutazione.

#### 3.1. Descrizione fattuale

[MADRE] *“Andrea è un ragazzino di 12 anni, che è diventato scontroso, taciturno, sempre distratto e ha cominciato a rispondere anche ai propri genitori, soprattutto a me che con lui passo molto più tempo. Un giorno all’uscita di scuola, mi ha raccontato di avere offeso un suo compagno di classe, perché da qualche tempo è preso di “mira” da due compagni di classe, che lo disturbano, lo spintonano, lo canzonano, lo minacciano”.*

Quindi, è casualmente che la madre viene a conoscenza che il figlio da qualche mese è oggetto di vessazioni, anche pesanti. La prima reazione della madre è di sconforto; si colpevolizza perché, ritenendosi attenta e presente nella vita del figlio, non è stata in grado di cogliere i segnali di disagio che il figlio manifestava, e che probabilmente le inviava. Le tornano alla mente immagini di situazioni vissute nei mesi precedenti, che alla luce del racconto si conformavano in modo diverso. Avrebbe dovuto approfondire gli episodi scoperti.

In particolare, due episodi si erano presentati dalla memoria. Un giorno Andrea era tornato a casa dalla scuola con lo zaino rotto e di fronte alla richiesta della madre di raccontare cosa era accaduto, il ragazzo le aveva risposto di essere caduto sullo scivolo all’uscita dell’aula, di non essersi fatto male e che poteva stare tranquilla. La madre, considerato anche il fatto che il ragazzo non aveva mai raccontato bugie, non si era nemmeno posta il problema di indagare più a fondo.

Il secondo episodio riguardava un litigio avvenuto con un compagno perché quest’ultimo aveva fatto ricevere col suo comportamento un “compito di punizione” a tutta la classe; anche in questa occasione la madre non aveva dato molto peso alla cosa, anzi aveva invitato il figlio a cercare di capire che non siamo “tutti uguali” e che spesso ci troviamo a dover convivere forzatamente con persone, come appunto succede in una classe scolastica, che non si comportano come pensiamo o supponiamo dovrebbero; il principio fondamentale, precisava la madre, è di imparare a rispettare gli altri anche se sono diversi da noi. Nel ricordo, rammenta di avere cercato di far ragionare il figlio dicendogli: “Guarda che quel ragazzo, così *turbolento*, ha molti problemi a livello familiare, ha i genitori separati, non ha buoni voti a scuola; molto probabilmente cerca di richiamare l’attenzione degli adulti comportandosi da *teppistello*.”

Di fatto, la madre, ha confinato gli episodi all’interno dei semplici screzi tra adolescenti, senza minimamente considerare che potessero rivelare qualcosa di più importante, cioè veri e propri atti di bullismo.

[ANDREA] Andrea era diventato intrattabile, si era chiuso in sé stesso, sembrava avere sempre la testa tra le nuvole e per questo atteggiamento era rimproverato dalla madre, che esprimeva una forte ansia quando gli parlava. Inoltre, l’atteggiamento creava un clima di tensione anche con gli altri componenti della famiglia. Il Padre, non dava peso al suo atteggiamento, lo considerava normale di chi, giovane, doveva affrontare altri coetanei, soprattutto i compagni di scuola.



Le apprensive richieste della madre, riguardanti le possibili preoccupazioni che sembrano occupare la mente di Andrea, sono considerate dallo stesso ragazzo come fastidiose e vengono sempre respinte senza dare spiegazioni.

Un giorno dopo l'ennesimo ammonimento materno, Andrea scoppia in lacrime e Le racconta che da circa 6 mesi, 2 compagni lo avevano preso di mira e uno in particolare, Tommaso, lo offendeva quotidianamente, sia verbalmente che fisicamente. La madre, delicatamente e affettuosamente gli chiede il perché non abbia rivelato prima il "segreto" che da troppo tempo si teneva tutto per sé. Quelle parole rassicuranti mettono Andrea in grado di aprire il suo "vaso di Pandora", riversando fuori tutto il dolore che ha dentro di sé.

Come un fiume in piena comincia a raccontare le angherie che ha dovuto sopportare fino a quel giorno in cui lui, preso dalla disperazione ha a sua volta offeso il compagno.

**[PADRE]** Il padre minimizza il problema e sostiene che i figli devono cavarsela da soli; afferma che nei rapporti non amicali con i propri simili non c'è una soluzione pacifica e che nella vita si incontrano sempre persone "prepotenti" e anzi, visto che queste cose succedevano anche quando era bambino lui, fanno parte della crescita.

**[FAMIGLIA]** Fino al giorno dell'offesa al compagno, i genitori avevano pensato che i malumori e i cambiamenti umorali di Andrea fossero dovuti all'inizio della fase adolescenziale; nonostante tutto il ragazzo continuava ad andare bene a scuola e per questo non aveva suscitato preoccupazioni eccessive.

La madre, dopo lo sgomento iniziale, confidandosi con il marito e con il figlio maggiore, esprime tutto il suo disagio e afferma che occorre intervenire. Questo atteggiamento risoluto con annessa richiesta di aiuto crea il "problema" internamente alla famiglia, e scatena anche conflitti all'interno della coppia. I genitori entrano subito in opposizione, emergono dissapori e divergenze di pensiero soprattutto per l'eventuale risoluzione del problema:

Questi conflitti sfociano spesso in liti furibonde e si ripercuotono sull'umore di tutti i componenti della famiglia, soprattutto sul piccolo Andrea, che ogni giorno è sempre più disorientato.

**[BULLO]** La madre di Andrea, decide di telefonare alla mamma di Tommaso, il bullo, sperando di poter risolvere il problema tra persone adulte e civili.

Fin dall'inizio della telefonata si rende conto immediatamente della difficoltà di esprimere in modo neutrale e spassionato gli eventi e i comportamenti dei due ragazzi, la mamma del bullo la aggredisce rispondendole che anche suo figlio è "tremendo". A riprova di questa affermazione, la mamma di Tommaso si rivolge contestualmente al figlio, e con tono flemmatico afferma: "Al telefono c'è la mamma di Andrea e sta dicendo che tu infastidisci suo figlio" ma io le ho detto che anche lui ti dà noia è vero?"

La madre di Andrea, ascoltate queste parole provenire dal telefono, comprende che cercare appoggio ed eventuale risoluzione pacifica del problema, con la mamma di Tommaso, il "bullo", non sia stata una buona idea, e senza indugio decide di interrompere la telefonata, affermando "Vediamo per favore di far "ignorare" i nostri figli!".

Il sentimento predominante è la rabbia, viene colta da un senso di frustrazione e di impotenza, quella stessa impotenza che già aveva provato guardando suo figlio negli occhi il giorno della rivelazione, si sente sfiduciata e abbandonata a sé stessa.

Il colloquio con la madre di Tommaso si rivela infatti deludente e controproducente. Ma come si presenta la mamma di Tommaso?

Silvia, la mamma di Tommaso è una donna fragile, è separata dal padre del ra-

gazzo e ha riversato tutto il suo amore sul figlio, il figlio si è sostituito al padre che se n'è andato e rigira la madre a suo piacimento, le racconta bugie su ogni cosa e lei forte di queste "verità" lo difende davanti a tutti e contro tutti, non si rende conto che in questo modo sta facendo del male al proprio figlio; Tommaso, il figlio, è un ragazzone con un corpo che ancora non corrisponde all'età mentale, ha uno scarso rendimento scolastico e cerca sempre di essere al centro dell'attenzione, passa quasi tutto il giorno da solo a bighellonare per il paese.

**[LA SCUOLA]** La madre di Andrea, odia profondamente le ingiustizie e pensa che debba esserci una soluzione attraverso la legalità e che la problematica che affligge il figlio debba essere risolta anche e soprattutto all'interno della scuola.

A questo punto la madre di Andrea, insieme al marito, che nel frattempo ha realizzato che sia il figlio sia la moglie vivono un disagio profondo, decidono di fare intervenire la scuola, chiedono un incontro con i docenti, con la Dirigente scolastica e soprattutto con i genitori del ragazzo che ha vessato Andrea, sperando in questo modo che un confronto possa essere positivo per la presa di coscienza del problema.

Dopo qualche giorno vengono convocati a scuola, la prima delusione è vedere che gli altri genitori non ci sono, in compenso sono presenti quasi tutti gli insegnanti della classe.

È la madre che per prima prende la parola e comincia a raccontare i fatti avvenuti all'interno della scuola, i professori sembrano sentire queste cose per la prima volta, tanto che ad un certo punto la madre chiede: "Ma voi dove eravate quando nostro figlio subiva atti di bullismo?"

A questo punto i docenti cercano in qualche modo di difendersi dicendo che forse queste cose avvengono nei momenti in cui loro non sono presenti, al cambio dell'ora, nel dopo mensa o in giardino, prima che lezioni riprendano il pomeriggio, qualcuno prova a dire che sono "cose da ragazzi" forse voi genitori avete enfatizzato la questione.

È a questo punto che interviene il padre dicendo che se succederà ancora una "cosa da ragazzi" al figlio denuncerà tutta la scuola.

**[FAMIGLIA]** Sconsolati e delusi i genitori si trovano ancora più soli e abbandonati, capiscono che nemmeno la scuola, che tanto parla di "politica antibullismo" non li aiuterà, decidono così di intervenire autonomamente con il proprio figlio, aiutandolo a incrementare la propria autostima e suggerendogli di evitare scontri e discussioni con Tommaso, il ragazzo dapprima disorientato e timoroso non collabora, spiegherà poi che questo atteggiamento di chiusura era soprattutto per paura di ripercussioni ancora più gravi, successivamente grazie anche alla pazienza e all'amore della famiglia comincia a diventare collaborativo e le cose anche se non si risolvono, migliorano notevolmente.

Ci sarà ancora tanto lavoro da fare, ma già il fatto di essere riusciti a fargli capire che potrà sempre contare sui propri genitori è una prima vittoria.

### 3.2. Descrizione professionale

Dal punto di vista della valutazione psicologico-clinica dei fenomeni, e nel caso della storia di Andrea, sebbene l'attività di osservazione e interpretazione possa differire radicalmente tra i diversi approcci psicologici, ciò che si mantiene costante per una diagnosi, in funzione di una diagnosi e intervento- soprattutto in questo caso dove aspetti educativi, sociali e psicologici si intersecano e assommano- è la rassegna dei fatti. Rassegna, ovvero il *resoconto*, che deve raccogliere gli aspetti narrativi e ricollocarli in una sequenza in grado di permettere una

lettura valutativa diagnostica. Il *resoconto* sostituisce (del tutto o in parte) l'osservazione e l'esame diretto del fenomeno stesso. Tale relazione fornisce al valutatore il materiale necessario per il procedimento inferenziale, costruito come interpretazione o abduzione selettiva (Magnani, Ramoni, 1988<sup>22</sup>), rappresentato dalla valutazione o diagnosi.

*Che sentimenti ha provato effettivamente Andrea? Che tipo di ripercussioni può avere nel tempo del suo sviluppo e da adulto? Che ripercussioni può avere su Tommaso, che ha agito da bullo?*

Se la situazione si protrae per molto tempo i comportamenti si radicano e la vita sociale e le relazioni delle vittime e dei bulli subiscono una modificazione, e anche a livello intrapsichico ci può essere un cambiamento talvolta anche radicale, abbiamo già evidenziato le conseguenze come i sensi di colpa, la scarsa autostima, senso completo di impotenza, isolamento sociale, disturbi comportamentali, disturbi del sonno e molti altri.

[**ANDREA**] Cerchiamo di analizzare la situazione, mettendoci nei panni di Andrea, la nostra vittima. L'obiettivo di chi opera nella prevenzione del disagio giovanile è quella di capire e aiutare i giovani che ne sono vittime:

- *Senso di colpa*: Andrea crede in fondo di meritarselo, non è all'altezza di difendersi e magari ha dato l'input al bullo di esercitare prepotenze nei suoi confronti, quello che gli sta accadendo non è altro che una conferma.
- *Scarsa autostima*: "sono proprio un buono a nulla" pensa Andrea, non riesco a difendermi e a gestire le relazioni tra i pari, figuriamoci se riuscirò nella vita quando sarò grande.
- *Senso completo di impotenza e perdita di speranza*: Andrea è sicuro che nessuno lo capirà, non racconta l'accaduto, tanto sa perfettamente che non c'è soluzione, nemmeno i suoi genitori che dicono di amarlo tanto lo capiranno, suo padre gli dirà che deve imparare a difendersi, che ormai è grande e che non gli manca nulla per riuscire a vincere. Sua madre gli dirà che bisogna dialogare e gestire la conflittualità serenamente. Sinceramente lui non riesce a capire, questo non è aiuto, lui non riesce né a difendersi, né a gestire la conflittualità, anzi ha paura che sia ancora peggio; il ragazzo si sente ancora più frustrato perché confessare ai propri genitori che lui non è in grado di reagire significa ammettere che non è il figlio che loro immaginano di avere.
- *Isolamento sociale*: sinceramente meglio stare da soli, è il primo pensiero che ha Andrea, almeno non si rischia di incorrere in queste cose, hanno ragione i compagni di classe lui è uno "sfigato".
- *Disturbi comportamentali*: spesso i ragazzi vittime di bullismo soffrono di depressione e non hanno fiducia nel futuro, pensano di essere sempre inadeguati e che tutti ce l'abbiano con loro.
- *Disturbi del sonno*: sono soventi, oltre ai disturbi dell'appetito come anoressia e bulimia, hanno paura ad andare a letto perché ciò significa che passata la notte bisogna tornare a scuola e non ci vanno volentieri.

22 Cfr. Magnani L. and Ramoni M. (1988). La conoscenza e il ragionamento biomedici: fondamenti epistemologici, in: C. Cobelli, M. Stefanelli, and V. Tagliasco (eds.). *La strutturazione del sapere biomedico* Padova: Patron, pp. 63-75.

#### 4. Le valutazioni

Dalle analisi condotte si evince che essere vittime di atti di bullismo provoca un forte disagio emozionale che si ripercuote anche sul corpo; è importante, quindi, che si attui un intervento efficace affinché si possano risolvere le problematiche psicologiche e fisiche provocate dalle azioni del bullismo.

**[Valutazione su Andrea]** Sulla base del racconto di Andrea, sarà importante educarlo al dialogo, raccontare agli adulti siano essi docenti, genitori o educatori, se tutte queste figure lavoreranno insieme per poter aiutare Andrea, egli dovrà riuscire a tirare fuori ciò che lo affligge e questo lo aiuterà ad incrementare un senso di fiducia negli adulti e aumenterà la propria autostima, sarà importante partecipare all'interno della scuola a progetti che evidenzino le problematiche adolescenziali e anche legate al bullismo, aiuterà il ragazzo a non sentirsi solo e a condividere con gli altri le sue esperienze, anche quelle negative.

**[Valutazione sui Genitori]** Cosa possono fare i genitori di una vittima?

Visti i gravi rischi che il fenomeno del bullismo può provocare, è necessario che i genitori siano adeguatamente informati e prestino molta attenzione ad alcuni campanelli di allarme. Per esempio vestiti sgualciti, libri o oggetti rovinati quando il ragazzo torna da scuola; spesso presenta lividi o piccole ferite, per i quali non riesce a fornire una spiegazione; non invita a casa i compagni di classe e trascorre poco tempo con i coetanei. Altri possibili campanelli di allarme possono essere: mal di stomaco o mal di testa frequenti, soprattutto prima di recarsi nei luoghi di aggregazione dove avvengono gli episodi vessatori, scuola, palestra; ma anche sbalzi repentini di umore, facilità di irritazione, scatti d'ira.

Rispetto ai comportamenti possono essere campanelli d'allarme, ai quali il genitore deve prestare la massima attenzione: frequenti richieste di denaro in casa, o gli improvvisi cali di rendimento scolastico.

Un genitore deve inoltre cercare di assicurare il proprio figlio vittima di bullismo cercando di allontanare l'idea della colpa, il dialogo è necessario, i genitori non devono avere timore nel chiedere esplicitamente ai figli cosa li preoccupa, cosa succede all'interno della scuola, durante la ricreazione e non devono esitare a denunciare eventuali prepotenze che dovessero verificarsi.

#### Conclusioni (MM)

Il fenomeno del bullismo, e la sua variante tecnologica il cyberbullismo, pur essendo riconosciuto nell'ambito della ricerca e degli studi a carattere educativo, sociale, psicologico, medico e antropologico come fenomeno grave e dalle dimensioni rilevanti, perché aggredisce il sistema sociale, sembra essere ancora sottovalutato dalle famiglie, dai genitori e dagli stessi adolescenti e giovani. Molto spesso gli adulti banalizzano anche il termine di bullismo e perfino i genitori, quando parlano dei loro figli, tendono a riferirlo in maniera semplicistica e generica.

Il genitore che casualmente scopre che il proprio figlio è vittima di atti di bullismo dovrebbe invece preoccuparsi seriamente, anche perché spesso i genitori, inconsapevolmente possono essere in qualche modo responsabili di questi comportamenti, anche perché, sfortunatamente, ci sono bambini e giovani che hanno una propensione naturale al ruolo di vittima, essendo o immaturi o trop-

po attaccati alla propria madre. Sempre più spesso ci si trova di fronte a genitori che non riescono a gestire le manifestazioni di disagio evidenziate del proprio figlio; sono impotenti e non sanno da che parte iniziare, non riescono né a trovare un'alleanza con i genitori del bullo né con la scuola e soprattutto non sono in grado di aiutare il proprio figlio in questo delicato momento della vita, si trovano soli di fronte a un problema più grande di loro.

Gli studi e le ricerche svolte sul fenomeno del bullismo hanno evidenziato che i genitori sono i primi a semplificare il problema<sup>23</sup>; questa superficialità da parte dei genitori porta a conseguenze ancora più gravi; è importante distinguere scientemente se stiamo parlando di normali scherzi e dispetti tra ragazzi o bullismo vero e proprio. Se si tratta di normali dissapori tra ragazzi, le cose passano e subito si ritorna amici, se invece si tratta di bullismo, una vittimizzazione silenziosa e una sofferenza prolungata nel tempo possono avere effetti devastanti.

Considerando che il problema del bullismo è anche un problema educativo, è fondamentale creare una alleanza tra scuola e famiglia; la scuola non è solo il teatro nel quale più frequentemente si consuma il fenomeno del bullismo, ma è il luogo educativo nel quale è concreta la possibilità di interagire tra adulti e minori in presa diretta. È quindi importante che le scuole, nel loro Piano triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), esplicitino la politica, cioè la dichiarazione di intenti, che diano agli alunni, al personale e ai genitori un'indicazione e una dimostrazione tangibile dell'impegno della scuola contro i comportamenti antisociali e le prepotenze. Questo approccio è stato definito da Sharp e Smith<sup>24</sup> (1994) "Elaborazione di una politica scolastica contro le prepotenze". Già Olweus<sup>25</sup> aveva evidenziato la necessità di attivare percorsi programmatici di intervento all'interno della scuola.

Lo studio sul campo ha posto in evidenza che occorre, dai primi segnali: fare parlare e comprendere la vittima (il dialogo e l'uscita allo scoperto sono molto importanti); coinvolgere i genitori e coadiuvarli nel delicato compito della risoluzione del problema; coinvolgere le scuole e le istituzioni locali e le agenzie educative affinché ci possa essere un lavoro sinergico per combattere e risolvere i comportamenti antisociali, soprattutto considerando che i giovani sono presenti a scuola gran parte del loro tempo giornaliero.

Dai risultati del lavoro realizzato si evince che sia importante e auspicabile riuscire a dimostrare, soprattutto ai giovani adolescenti, che occorre acquisire il senso civico e soprattutto il rispetto per sé stessi e di conseguenza per gli altri.

Fondamentalmente è avviare un approccio preventivo sistemico che si fondi su strategie che coinvolgano, oltre alle famiglie, tutte le agenzie educative e sociali in modo che insieme producano un impegno significativo sulle motivazioni, scelte e comportamenti degli adolescenti e dei giovani.

23 Cfr. Leoni, M., Caravita, S. C. S.(2014), Vittimizzazione in situazioni di bullismo e colpevolizzazione della vittima in rapporto a dimensioni di contesto: uno studio in due città. *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 16 (1), 77-99.

24 Cfr. Op. citata.

25 Cfr. Op. citata.

## Riferimenti bibliografici

- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap: Postwar educational and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Casacanta G. (2014). *Il bullismo come fenomeno antigruppo. Tra conoscenza e progettazione pedagogica*. Roma: Aracne.
- Eurydice (2010). *Differenze di genere nei risultati educativi: Studi sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*. Bruxelles: EACEA. Disponibile online all'indirizzo: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/120IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120IT.pdf). [Data ultimo accesso: 03/5/2016].
- Gottfredson M. R, Hirschi T. (1990). *A general Theory of Crime*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Leach, F. and Dunne, M. (2014). *A global review of current issues and approaches in policy, programming and implementation responses to School - Related Gender -Based Violence (SRGBV) for the Education Sector*. Paris: UNESCO Education Sector.
- Melchiori R. (2012). *La qualità della formazione. Un frame work per l'esame della pratica scolastica*. Lecce, Pensa Multimedia.
- Melchiori R., Melchiori F. M. (2015). *L'ecosistema scuola: i fattori del cambiamento*, Formazione & Insegnamento, XIII(1). Lecce: Pensa MultiMedia.
- OCSE (2009). *Interim Report on the OCSE Innovation Strategy: An Agenda for Policy Action on Innovation*. Paris: OCSE.
- OCSE (2009). *Working Out the Change. Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. Paris: OCSE.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Parkes, J. (2015). *Gender-based violence in schools. Background paper for EFA Global Monitoring Report 2015*. Disponibile online all'indirizzo: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002323/232399e.pdf>. [Data ultimo accesso: 03/5/2016].
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. London & Thousand Oaks, CA: Sage.
- UNESCO (2015). School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all. *Education for all global monitoring report: policy paper*, 17, 16 p.\*; ED/EFA/MRT/2015/PP/17 (REV. only in Eng).
- UNITED NATIONS – Secretary General (2005). *Summary Report: Violence against Disabled Children. UN Secretary General's Report on Violence against Children – Thematic Group on Violence against Disabled Children, Findings and Recommendations*. Available at: [http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/UNICEF\\_Violence\\_Against\\_Disabled\\_Children\\_Report\\_Distributed\\_Version.pdf](http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/UNICEF_Violence_Against_Disabled_Children_Report_Distributed_Version.pdf). [Data ultimo accesso: 03/5/2016].
- UNITED NATIONS – Secretary General (2006). *Report of the independent expert for the United Nations study on violence against children*. (A/61/299) Available at: <http://www.violencestudy.org/IMG/pdf/English.pdf>. [Data ultimo accesso: 03/5/2016].
- UNITED NATIONS Girls' Education Initiative (UNGEI) (2004). *Scaling up' good practices in girls' education*. UNESCO. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001422/142240e.pdf>. [Data ultimo accesso: 03/5/2016].
- Vreeman, R. C. and Carroll, A. E. (2007). A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 161/78-88.

## Riferimenti sitografici

[Data ultimo accesso sitografia: 03/5/2016].

Adiconsum e Save the Children. [www.sicurinrete.it](http://www.sicurinrete.it).

Antibullying.net. [www.antibullying.net/](http://www.antibullying.net/).

Carabinieri. [www.carabinieri.it/cittadino/consigli/tematici/questioni-di-vita/il-bullismo/il-bullismo](http://www.carabinieri.it/cittadino/consigli/tematici/questioni-di-vita/il-bullismo/il-bullismo).

Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. [www.minori.it/category/argomento/disagio-e-emarginazione/bullismo](http://www.minori.it/category/argomento/disagio-e-emarginazione/bullismo).



Commissione Europea per la lotta alla discriminazione. [ec.europa.eu/justice/discrimination/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/index_en.htm).

Cyberbullismo. <http://www.cyberbullismo.com/> - [cyberbullying.org/](http://cyberbullying.org/) - [cyberbullying.org](http://cyberbullying.org).

Governo del regno Unito. [www.gov.uk/government/publications/preventing-and-tackling-bullying](http://www.gov.uk/government/publications/preventing-and-tackling-bullying).

IFOS. [www.cyberbullismo.com/](http://www.cyberbullismo.com/).

Informagiovani Italia. [www.informagiovani-italia.com/campagna\\_nazionale\\_contro\\_bullismo.htm](http://www.informagiovani-italia.com/campagna_nazionale_contro_bullismo.htm).

Informit A+ Education. <https://www.informit.org/informit-education>.

MdG. [https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_12\\_4\\_4\\_4\\_3.wp](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_12_4_4_4_3.wp).

Ministero della Pubblica Istruzione. [iostudio.pubblica.istruzione.it/web/guest/bullismo](http://iostudio.pubblica.istruzione.it/web/guest/bullismo).

Nisida. [http://www.centrostudinisida.it/Osservatorio-II-Progetto\\_s2\\_15.aspx](http://www.centrostudinisida.it/Osservatorio-II-Progetto_s2_15.aspx)

Observatoire européen de la violence scolaire. [www.obsviolence.com/](http://www.obsviolence.com/).

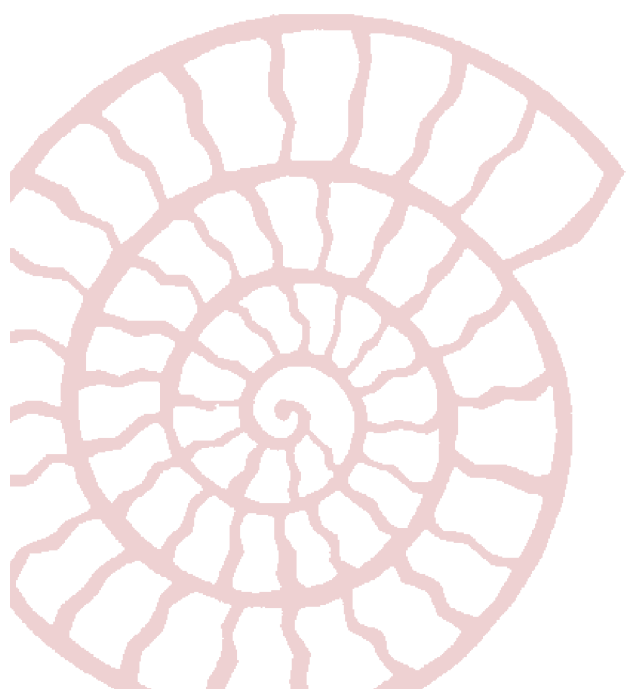
OCSE. [www.OCSE.org/dataOCSE/1/61/4\\_3787562.pdf](http://www.OCSE.org/dataOCSE/1/61/4_3787562.pdf), 2009.

Polizia. [www.poliziadistato.it/articolo/232-Bullismo\\_consigli\\_su\\_come\\_difendersi/](http://www.poliziadistato.it/articolo/232-Bullismo_consigli_su_come_difendersi/).

Telefono Azzurro. [www.azzurro.it/it/informazioni-e-consigli/consigli/bullismo/che-cos%E2%80%99%C3%A8-il-bullismo](http://www.azzurro.it/it/informazioni-e-consigli/consigli/bullismo/che-cos%E2%80%99%C3%A8-il-bullismo).

UNESCO. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/>.

[www.bullismo.info/](http://www.bullismo.info/) - [bullismo.info](http://bullismo.info).





# Lettura e nativi digitali

## Reading and digital natives

Achille M. Notti

Università degli Studi di Salerno

a.m.notti@unisa.it

Marika Calenda

Università degli Studi di Salerno

macalenda@unisa.it

### ABSTRACT

The reading and the modality of reading have changed and they are deeply evolved over time along with the progress of society, previously with the advent, and later with the diffusion, always more pervasive, of the technology and with the related cultural changes that have resulted. How does the reading and the paper-book have evolved in relation to the important transformations, such as digitization and dissemination of e-books? In which direction you have to orient the reading, especially the reading of texts on paper, for the formation of the younger generations, that are now immersed in the digital world? What kind of learning we are talking about when we refer to reading? What is the bases of this important competence for the future of the society and of the democracy? These are some of the questions that direct the reflection in the present work. In the first part of this contribution, the authors illustrate the relationship between reading, society and technology; in the second part, we provide a description of reading and reading literacy; finally, we propose a reflection about the possible actions that could be promoted at school, for the improvement of the digital natives' reading comprehension process, to ensure that they become attentive readers and aware of the importance of reading as an intellectual activity. Reading means being able to understand the world, to represent it, to express it. The school is the only agency that, perhaps, may still affect a virtuous process that encourages the transition from reading, to understanding and to interpreting.

Lettura e modo di leggere sono cambiati e si sono evoluti profondamente nel corso del tempo insieme al progresso della società, con l'avvento prima e con la diffusione, sempre più pervasiva, poi della tecnologia ed i relativi cambiamenti culturali che ne sono derivati. In che modo la lettura e il libro si sono evoluti in relazione ad importanti trasformazioni, come la digitalizzazione e la diffusione degli e-book? In quale direzione bisogna orientare la lettura, soprattutto la lettura dei testi in formato cartaceo, per la formazione delle giovani generazioni oramai immerse nel mondo digitale? Di quale apprendimento parliamo quando ci riferiamo alla lettura? Su cosa si basa questa competenza così importante per il futuro della società e della democrazia? Sono queste alcune delle domande che guidano la riflessione nel presente lavoro. Nella prima parte del contributo illustriamo il rapporto tra lettura, società e tecnologia, nella seconda forniamo una descrizione della lettura e della literacy in lettura, proponiamo, infine, una riflessione sui possibili interventi da promuovere a scuola per il miglioramento dei processi di comprensione della lettura dei nativi digitali, per far sì che essi diventino lettori attenti e consapevoli dell'importanza della lettura come attività intellettuale. Leggere significa riuscire a comprendere il mondo, a rappresentarlo, ad esprimerlo. La scuola rimane l'unica agenzia che, forse, può ancora incidere su un processo virtuoso che favorisca il passaggio dal leggere, al comprendere ed all'interpretare.

### KEYWORDS

Reading, Digital Natives, Reading Literacy, Comprehension, Democracy.

Lettura, Nativi Digitali, Literacy in Lettura, Comprensione, Democrazia.

\* **Attribuzioni:** Achille M. Notti ha steso la parte iniziale del contributo e il paragrafo "Lettura, società e tecnologia". Marika Calenda: "La lettura e la literacy in lettura" fino alla fine del contributo.

Si impara ascoltando e leggendo, cliccando e osservando [...].  
Si impara meglio facendo.  
Ma si impara ancora meglio se si combina il fare con il parlare  
di quello che si è fatto e con il riflettere su quanto si è fatto.

S. Papert

## Introduzione

È un fatto che solo una piccolissima parte delle nostre conoscenze derivi da esperienze dirette, ossia da ciò che personalmente vediamo, udiamo o facciamo. Se non vogliamo restare all'oscuro di quello che accade nel mondo, dalle scoperte tecnico-scientifiche alle guerre, ai mutamenti economici, politici e sociali, dobbiamo servirci dei mezzi di informazione: giornali, riviste, libri, internet e nuovi media. La lettura è un elemento discriminante per l'inserimento o l'esclusione sociale, per l'integrazione o l'emarginazione, il possesso della capacità di leggere si pone come problema centrale, e affatto irrisolto, per lo sviluppo di una reale coscienza democratica e per la reale partecipazione di ogni cittadino alla conflittualità della vita politica, alla trasformazione e al rinnovamento dell'attuale società della conoscenza<sup>1</sup>, quale che sia il suo ceto o la sua condizione sociale. *Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo* è una fondamentale competenza da acquisire a conclusione dell'obbligo di istruzione (D.M. n. 139, 2007) ed è trasversale a tutti gli ambiti disciplinari, come sappiamo, però, non si impara a leggere solo a scuola, i bambini sin da piccoli sono sottoposti ad una serie di stimolazioni visive che provengono dalla televisione, dai cellulari (con cui vengono in contatto sempre più prematuramente), dai giochi, dalle insegne pubblicitarie del mondo circostante, ecc. e molti di loro imparano a leggere da soli prima di andare a scuola. Questa condizione di esposizione non è però la stessa per tutti i bambini, riguarda con maggiori probabilità coloro i quali nascono e crescono all'interno di famiglie che reputano importante fornire ai propri figli gli strumenti culturali indispensabili per vivere e che quindi compiono precise scelte su come e con cosa far giocare i bambini, sul modo di trascorrere il tempo libero con i propri figli, su come arredare gli spazi in casa prevedendo, ad esempio, uno spazio in camera per la libreria. Ebbene, è proprio per chi vive in condizioni di emarginazione/deprivazione sociale e culturale, per chi in generale non beneficia di condizioni favorevoli, che il contributo della scuola risulta essere determinante e la scuola è chiamata a fare molto di più per far acquisire a tutti quella competenza in lettura che è alla base della vita in una società democratica. A tal proposito, Postman (1981) illustra il problema, tutto ancora aperto, della funzione della scuola come istituzione educativa che dovrebbe essere preposta all'acquisizione di una mentalità critica in grado di saper correttamente interpretare e valutare gli eventi del presente. Spetta alla scuola indurre gli alunni al vero ascolto e alla lettura buona ed istruttiva e a far rilevare il danno che deriva dalle cattive letture. Il compito della scuola è quello di guidare gli alunni a saper leggere, nel senso che essi siano sempre invogliati a usare la let-

1 Espressione con cui si fa riferimento ad una delle caratteristiche peculiari dei sistemi produttivi ed economici contemporanei laddove il sapere rappresenta la risorsa alla base della produzione e dello sviluppo economico.

tura come mezzo di informazione, per precisare ed arricchire le proprie conoscenze, per sviluppare il proprio mondo interiore. Dunque, saper leggere è il traguardo formativo per eccellenza, è un apprendimento fondamentale per la vita scolastica ed extrascolastica, per conseguire gli obiettivi di apprendimento in tutte le aree disciplinari: senza una base accettabile di competenza in questo ambito non si può essere capaci nemmeno di risolvere un problema di matematica, di fisica, oppure di comprendere ed analizzare una questione di rilevanza geo-storica o politica; ed è fondamentale per acquisire le informazioni essenziali alla partecipazione attiva di ciascuno alla vita democratica. Più si legge, meglio si legge (Bottani, 2011). Inoltre, da molti anni le indagini condotte sulle competenze in lettura della popolazione adulta dimostrano che in primo luogo la emarginazione sociale è correlata con la competenza in lettura; esiste cioè una stretta connessione tra capacità nel comprendere testi scritti, prestigio sociale, categoria socio-professionale e mobilità sociale. In secondo luogo è dimostrata una correlazione tra livello di competenza in lettura quando si è giovani e la perdita di questa competenza in età adulta: non è sufficiente apprendere a leggere da piccoli ma bisogna continuare a leggere poiché chi perde l'abitudine di leggere perde anche la competenza a comprendere quello che si legge. Chi fatica a leggere a 15 anni con molta probabilità a 30, o poco più tardi, non sarà più in grado di leggere e non avrà alcuna voglia di cimentarsi nel farlo, perdendo per sempre la possibilità di partecipare in modo responsabile alla vita democratica e di migliorare la propria esistenza dal punto di vista dell'integrazione sociale (IALS 1994-95; ALL 2002-2003). In altre parole, si rischia di disimparare a leggere se non si continua a farlo anche in età adulta. Altre ricerche dimostrano che l'acquisizione della literacy in lettura è un processo dinamico che si sviluppa lungo l'arco della vita e non avviene solo nei contesti di apprendimento formale, ma anche nei contesti non formali e informali (OECD, 2009).

## 1. Lettura, società e tecnologia

La lettura e il modo di leggere sono cambiati e si sono evoluti profondamente nel corso del tempo insieme al progresso della società, all'avvento prima e alla diffusione sempre più pervasiva poi della tecnologia e, di conseguenza, insieme ai cambiamenti culturali che ne sono derivati. Per questo è importante comprendere in che modo la lettura e il libro si sono evoluti in relazione ad importanti trasformazioni, come i processi di massificazione ed eterodirezione dei comportamenti che si sono sviluppati tra il XIX e il XX secolo, la digitalizzazione, l'embrionale diffusione (almeno in Italia) degli ebook. Sotto la spinta di sostanziali e profondi mutamenti, in quale direzione bisogna orientare la lettura, e soprattutto la lettura dei testi in formato cartaceo, per la formazione delle giovani generazioni oramai immerse nel mondo digitale; e quindi di quale apprendimento parliamo quando ci riferiamo alla lettura. Su cosa si basa questa competenza così importante per il futuro della società e della democrazia. Sono queste alcune delle domande che guidano la riflessione nelle pagine che seguono. Il diffondersi del processo di industrializzazione e della concentrazione urbana hanno portato al sorgere della società di massa, caratterizzata da aggregati di persone molto ampi e dislocati su una vasta area territoriale. Edgar Morin, studioso francese fra i maggiori della cultura di massa, apre un suo libro con una pagina illuminante: «La seconda industrializzazione, che è ormai l'industrializzazione dello spirito, la seconda colonizzazione che concerne ormai l'anima, progrediscono nel corso del XX secolo. Attraverso di esse, si effettua quel progresso ininterrotto della tecnica, non più

soltanto diretta all'organizzazione esterna, ma volta a penetrare all'interno dell'umano e a versarvi merci culturali. Certamente, già il libro, il giornale, erano delle merci, ma mai la cultura e la vita privata erano entrate a tal punto nel circuito commerciale e industriale, mai il mormorare del mondo — un tempo sospiri di fantasmi, bisbigli di fate, folletti e diavoletti, parole di geni e dei, oggi musiche, parole, film portati sulle onde — era stato al tempo stesso fabbricato industrialmente e venduto commercialmente. Queste nuove merci sono le più umane di tutte, spacciano al minuto ectoplasmi di umanità: gli amori e i timori romanzati, i fatti di cronaca del cuore e dell'anima» (Morin, 1963, p. 10). Fin dove si è spinta questa «seconda industrializzazione?». Secondo Morin, è avvenuto che «un prodigioso sistema capillare si è costituito nel gran corpo planetario: parole e immagini sciamano dalle telescriventi, dalle rotative, dalle pellicole, dai nastri magnetici, dalle antenne radio e televisive; tutto ciò che si muove, naviga e vola, trasporta giornali e settimanali; non c'è molecola d'aria che non vibri di messaggi che una macchina, un gesto, rendono immediatamente udibili e visibili» (Ivi, p. 9). Ci troviamo di fronte ad una società globale estremamente eterogenea, perché in essa coesistono individui con occupazioni, interessi, standard di vita, gradi di prestigio sociale e di potere diversi. Altre caratteristiche di questo tipo di società sono l'anonimato, per cui le persone non si conoscono l'una con l'altra, pur costituendo il medesimo pubblico; la disorganizzazione per la mancanza di una leadership ben definita e di precisi programmi d'azione; la carenza di costumi e tradizioni ben radicati, per cui la massa è permeabile all'azione persuasiva della propaganda; l'isolamento, che rende gli individui delle entità autonome e non i membri di un gruppo. La società di massa indica una situazione sociale in cui l'alto grado di divisione del lavoro e la impersonalità delle relazioni umane comportano quasi sempre la formazione di un «pubblico», cioè di una organizzazione sociale in cui sono scarse le relazioni interpersonali fra i membri. Ciò determina la diminuzione delle relazioni primarie o dirette ed accresce l'importanza delle relazioni secondarie ed indirette, così che alle strutture di tipo comunitario viene tolta una funzione che storicamente gli apparteneva: la produzione e il controllo dei processi di comunicazione. In questo modo, diminuisce il numero delle persone che esprimono un'opinione anziché riceverla, mentre le comunicazioni più importanti sono organizzate in modo tale che gli individui possono far sentire la loro risposta soltanto con difficoltà. Le critiche rivolte a questo tipo di società non devono essere scambiate per un rimpianto verso una società di tipo aristocratico, perché fra i pregi della società di massa si deve riconoscere il peso politico crescente conquistato in un primo tempo dalle classi medie e successivamente dalla classe operaia, che hanno posto in discussione non solo l'assetto politico-sociale, ma anche la cultura dominante aristocratica e alto-borghese, la sua letteratura, la sua arte, la sua musica, la sua architettura. La diffusione dell'alfabetismo, l'aumento del reddito individuale e del tempo libero hanno accresciuto la domanda dei prodotti culturali, portando alla nascita di una cultura di massa con caratteristiche altrettanto contraddittorie. Il concetto di cultura di massa si riferisce ad una vasta gamma di attività e di prodotti popolari (spettacoli, divertimenti, musica, libri) ed è caratterizzata dalla produzione e diffusione di messaggi che vengono prodotti su scala di massa, dalla popolarità e dal richiamo esercitato in modo diretto e indiretto su tutte le classi all'interno della società industriale ed in modo particolare sulle classi inferiori. L'avvento incalzante dei nuovi media sembra far supporre che il libro e la stampa in genere siano destinati a scomparire tanto che non pare illegittimo domandarsi se sia o sarà necessario in futuro ancora saper leggere, se ci sarà ancora una funzione per il libro e per la lettura nella vita dell'uomo e quindi, nella scuola. La parola parlata attraverso i mass-media, ha ripreso il sopravven-



to sulla parola scritta che per secoli è stata lo strumento principe della cultura e in generale della comunicazione. McLuhan (1976) cerca di dimostrare che con l'introduzione della tecnologia elettronica, in particolare con la diffusione di radio e televisione, è stata reintrodotta una forma di comunicazione prevalentemente orale, come esisteva prima della costrizione a cui ci aveva abituati la stampa. La nuova era in cui siamo entrati ha ridato vigore all'orale e all'aurale. «Ora è indubbio che buona parte della comunicazione contemporanea sia orale, basti pensare all'uso della radio prima e della televisione dopo. Anche se questa *oralizzazione* è compensata, rispetto a sistemi sociali precedenti, dalla comunicazione scritta a cui sempre più ampie fasce della popolazione possono accedere data la crescita progressiva dell'alfabetizzazione» (Cavicchia Scalamenti, Pecchinenda, 2001, p. 120). Come l'invenzione dell'alfabeto non impedì che l'uomo continuasse a comunicare attraverso la parola, e più tardi come l'invenzione della stampa penetrò lentamente nelle istituzioni scolastiche e rese possibile la diffusione di testi che divennero il cardine di una rivoluzione nei metodi d'insegnamento, così oggi, accanto alla forza comunicativa della parola parlata, vediamo la più massiccia diffusione di pagina stampata. Al contempo, siamo diventati per necessità dei lettori affrettati, superficiali, imprecisi, se leggere significava riflettere, annotare, criticare, oggi sembra che innanzi tutto consista conquistare notizie, nello scorrere le pagine web per informarsi rapidamente.

Il cambiamento nella diffusione e nell'uso dei mezzi comunicativi ha prodotto delle conseguenze anche sul piano cognitivo: il fenomeno della ri-oralizzazione di cui parla McLuhan, accompagnato alla prevalenza delle immagini, ha introdotto una nuova modalità di conoscenza. Secondo Simone (2000), una delle principali innovazioni della scrittura fu quella di esaltare il vedere rispetto all'udire, facendo emergere una visione alfabetica, cioè una modalità che permette di acquisire le conoscenze a partire da una serie lineare di simboli visivi, contrapposta ad una visione non alfabetica che, invece, non è costretta a seguire una successione e che quindi ignora il tempo. La visione alfabetica ha contribuito notevolmente allo sviluppo della conoscenza, promuovendo un'intelligenza di tipo sequenziale. Siamo passati da uno stato in cui la conoscenza evoluta si acquisiva soprattutto attraverso il libro e la scrittura a uno stato in cui essa si acquista anche attraverso l'ascolto o la visione non alfabetica, cioè attraverso l'intelligenza simultanea; e siamo passati da una modalità di conoscenza in cui prevaleva la linearità a una in cui prevale la simultaneità degli stimoli e dell'elaborazione (Ivi, pp.16-21). Le nuove tecnologie hanno apportato un considerevole mutamento nell'ambito della comunicazione mediale per quanto riguarda la produzione, l'offerta e il consumo. In particolare con l'espressione *new media* si intende l'insieme degli strumenti di comunicazione che sono frutto del connubio tra l'informatica e la telematica. Negli ultimi anni, l'interesse per questi strumenti si è sviluppato intorno a particolari tipologie di utilizzo: la memorizzazione, la strutturazione testuale, la realtà virtuale, gli ambienti condivisi. Per quanto concerne la strutturazione testuale, gli ipertesti rendono possibile una strutturazione del testo non più lineare, come nel caso delle opere su carta, e iniziano ad abituare gli utenti alle modalità di presentazione del contenuto di Internet. I contenuti dei siti internet sono scomposti in blocchi collegati attraverso link che insieme generano un ipertesto che può essere letto da qualsiasi punto, seguendo un ordine che non è imposto, ma dettato dagli interessi del lettore. Il processo di digitalizzazione del segnale che ha reso possibile la digitalizzazione del sapere e la multimedialità ha trasformato profondamente le pratiche comunicative e sociali. Infatti, la digitalizzazione ha prodotto importanti cambiamenti che riguardano tre aspetti:

1. L'omogeneità dei dati: sullo stesso supporto possono essere conservati, visualizzati e trattati segnali diversi in origine, come testi, immagini, video, audio, ecc.;
2. L'archiviabilità dei dati: i dati sono memorizzabili ed occupano meno spazio, producendo quella estensione ipertrofica della memoria personale e collettiva;
3. La manipolabilità dei prodotti testuali: si può velocemente e facilmente intervenire per modificarli.

Le nuove forme di testualità sono caratterizzate dalla multimedialità, ovvero dalla integrazione di codici differenti presenti sullo stesso supporto, e dalla ipertestualità, ossia dal rovesciamento dell'ordine lineare, anche se non si può parlare di una totale eliminazione della linearità, conservata comunque all'interno di ogni pagina web, a favore di percorsi di lettura più liberi e flessibili, in cui il lettore può scegliere quale ordine seguire per la fruizione dei contenuti organizzati in blocchi di testo. L'ipertestualità, inoltre, produce un'apertura verso l'esterno dal momento che il web è una rete in cui ogni pagina è collegata a tutte le altre in un intreccio di parti cliccabili che ne costituiscono i punti di connessione. Queste nuove opportunità fruibili pongono alcune criticità, una di queste riguarda proprio i confini dell'oggetto-testo poiché la testualità digitale tende a formarsi attraverso la pratica di lettura: nel mondo digitale tutti i testi sono consultabili e aperti ben oltre le opzioni previste dall'autore e da ciò scaturisce il pieno compimento della logica ipertestuale presente già nell'enciclopedia cartacea. L'ipertestualità si basa sulla centralità del ruolo del fruitore e sulla struttura reticolare e connettiva del testo. All'ipertestualità si ricollega l'interattività che, ad un primo livello, si manifesta nella scelta dei percorsi da attivare e dell'ordine da seguire (Livolsi, 2011, pp. 73-79).

## 2. La lettura e la literacy in lettura

L'umanità nel corso della sua storia per esprimersi e comunicare si è data ed ha perfezionato dei sistemi convenzionali: gesti, parole, figure, movimenti, suoni, segni usati da soli o variamente articolati fra loro. Questi segni ci permettono di formulare, elaborare, confutare contenuti e, quando lo riteniamo opportuno di trasmetterli. Questo comporta, in primo luogo, la conoscenza dei segni e del codice in cui questi segni si connettono in legame significativo. «La comunicazione è polisemica (può avere più significati...) e il suo effetto (cosa il ricevente sarà spinto a fare, cosa sentirà «dentro» ecc.) è il risultato dell'incontro tra ciò che la comunicazione dice e quanto il ricevente è riuscito a (o desidera-vuole) capire. La comunicazione non è semplice trasmissione di informazioni, ma un processo di costruzione di significati, partendo naturalmente dal presupposto che tra chi comunica e chi riceve vi sia una sufficiente condivisione dei codici, delle procedure discorsive e dei concetti utilizzati per trattare certi particolari contenuti» (Livolsi, 2000, p. 82). Pertanto ogni processo di comunicazione presenta aspetti che sono tra loro in stretta relazione: la codificazione e la decodificazione. Leggere e comprendere un testo elaborato in un determinato codice, ovvero il codice verbale è un processo estremamente complesso. «L'incontro tra testo e lettore è l'incontro tra due strutture narrative: quelle che sono servite (encoding) a costruire il testo e quelle che sono applicate dal lettore (deconding) per interpretarlo. La simmetria o asimmetria decide il risultato in chiave di interpretazione dei significati iscritti nel testo ecc.» (Ivi, p.162). L'espressione imparare a leggere rappresentava molto spesso nella mente degli insegnanti un'idea che si limita all'acquisizione della tecnica grazie

alla quale l'alunno diventa capace di articolare, di decifrare e quindi di riprodurre oralmente e correntemente caratteri stampati o manoscritti della scrittura. Questo tuttavia non è che un primo apprendimento, prezioso, necessario ma insufficiente. L'apprendimento e l'utilizzazione della lettura passano attraverso una serie di stati successivi di acquisizione:

1. L'educazione preliminare senso-motoria;
2. Lo sviluppo del linguaggio (correttezza della articolazione, della pronuncia);
3. L'acquisizione dei meccanismi fondamentali;
4. La lettura orale agile e corretta;
5. La comprensione della lettura;
6. La lettura espressiva;
7. La lettura personale di carattere informativo e culturale.

La lettura nella sua dimensione strumentale è, quindi, «il prodotto di un apprendimento indotto, non sistematico che si prolunga per l'intera esistenza di una persona; la lettura del giornale, di un manifesto, di un'immagine in rapida apparizione è un esempio di tutto ciò» (Eynard, 1983, p. 13). Nel percorso di sviluppo della competenza di lettura sono rintracciabili tre fasi fondamentali che in parte si sovrappongono. Nella prima fase di apprendimento l'alunno è impegnato ad appropriarsi delle operazioni di decodifica dei segni grafici, questa fase si conclude con il raggiungimento dell'automatismo di quella che viene chiamata lettura decifrativa (o strumentale) che è la condizione basilare utile ad ogni tipo di lettura e consiste nell'aspetto strumentale dell'abilità di leggere. Ma bisogna anche insegnare la decodificazione del testo che fornisce un significato al significato decifrato per derivarne informazioni, concetti, contesti. Nella seconda fase l'alunno sviluppa abilità cognitive e metacognitive implicate nella piena comprensione di un testo nel suo significato letterale, fino ad acquisire la capacità di immergersi nella lettura per interesse e piacere personale. Il passaggio dalla decifrazione alla decodificazione è particolarmente complesso: si lascia il mondo dei significanti per penetrare nell'universo del significato. Infine, nella terza fase, l'alunno impara a distanziarsi dal testo per esaminarlo in modo critico: il saper leggere deve condurre il lettore a reagire intellettualmente al contenuto della lettura, in questa fase il lettore è in grado di differenziare il proprio punto di vista rispetto a quello dell'autore, di analizzare il testo, di valutarlo nei contenuti e nella forma e di fare confronti tra punti di vista differenti.

In questo senso la lettura fa compiere progressi decisivi alla struttura del pensiero. Leggere costringe a rendere presente, a ricreare, col pensiero e con l'immaginazione, la situazione reale tradotta nei simboli del testo che è allo stesso tempo il veicolo del significato e l'oggetto della lettura in quanto rappresentazione grafica del linguaggio. In sintesi, con la parola «leggere» si indicano almeno quattro operazioni e quattro significati: decifrare, decodificare, giudicare e apprezzare. L'insieme dei processi cognitivi che consentono all'alunno di generare senso a partire da sequenza ordinate di segni grafici è oggetto di studio di numerose ricerche, gli approcci cognitivisti considerano, ad esempio, la comprensione come un processo interattivo che scaturisce dalla reciproca influenza e dall'integrazione del dato testuale con le conoscenze pregresse e le aspettative del lettore (Rumelhart, 1981; Kintsch, 1998; Ruddell-Unrau, 2004). Il testo come unità comunicativa prodotta e fruita in un contesto ben preciso si caratterizza per unitarietà, coerenza e coesione (Beaugrand de, Dressler, 1984). In effetti, il significato può variare fra vari individui proprio perché esso si riferisce all'esperienza vissuta da ciascuno, cosicché solo «il confronto fra le varie soluzioni consente di

uscire dall'individualismo ed arrivare ad una conoscenza socializzata» (Eynard, 1983, p. 14). Umberto Eco paragonava il testo ad una macchina pigra che esige dal lettore un certo lavoro di cooperazione perché si colmino gli spazi vuoti, gli spazi del non detto, o di già detto (Eco, 1979).

In un testo vi sono informazioni sottese, implicite che rimandano ad altri testi, in quanto criteri di economicità di scrittura suggeriscono di mettere sulla carta solo ciò che è assolutamente necessario per comunicare con il lettore che ha, a sua volta, il compito di cogliere anche ciò che non è detto esplicitamente. Il lettore genera un significato in risposta alle sollecitazioni provenienti dal testo che legge, in base alle conoscenze che possiede e a un insieme di indizi testuali e di contesto che spesso hanno un'origine socio-culturale. Per ricavare significato da un testo il lettore mette in moto una serie di processi, abilità e strategie a sostegno della comprensione. Probabilmente, tali processi e strategie variano a seconda dei contesti e degli obiettivi dei lettori e cambiano anche in funzione del tipo di interazione che essi intrattengono con una varietà di testi continui e non continui, in formato cartaceo e con testi multipli in formato digitale.

Un primo livello di decodificazione si ha con l'assimilazione attraverso la quale si riesce a cogliere il senso del messaggio scritto. Il secondo livello è quello critico che si esercita nella comparazione, nella rilevazione della logica interna allo scritto, la consequenzialità e la pertinenza. Vi è poi un terzo nella decodifica che è quello della creatività e non si limita più solo nel saper ripetere il messaggio, ma trae da esso nuovi spunti, nuove idee, integrando o continuando il tema oggetto dello scritto. «L'obiettivo della scuola, dunque, deve essere contemporaneamente quello della decifrazione e della decodificazione, ricordando che la seconda funzione non può esistere senza la prima ma che, dall'altra parte, quest'ultima non ha valore formativo se non sfocia nella comprensione» (Eynard, 1983, p. 15). Ogni lettore ricava da un messaggio informazioni differenti, a seconda dello scopo che si pone e del suo livello culturale. La fase giudicante consiste nel dare una valutazione in merito a quanto si è letto e si consegue dopo una fase di riflessione sul testo e sui suoi referenti. Questa fase richiede al lettore la capacità di cogliere l'ideologia sottesa al messaggio, o quello che si usa chiamare il «punto di vista» dell'autore.

La fase dell'apprezzamento si esercita su di un piano estetico. Anche in questo caso si avanza un giudizio, ma non più riguardante il piano delle veridicità o dell'etica. È il bello che viene ad occupare questa fase. La lettura non è solo capacità strumentale, ma è capacità intellettuale ordinata a due fini ben definiti: permettere l'acquisizione della cultura e favorire la fruizione contemplativa del patrimonio letterario ed estetico dell'umanità. È capace d'intessere colloqui personali con gli autori, di esercitare le proprie critiche, le proprie possibilità di scelta, di accettazione, di rifiuto, di rielaborazione personale di quanto ci viene proposto dal pensiero altrui. L'atto mentale che si compie nella lettura è di una tale difficoltà che stentiamo a rendercene conto: bisogna percepire con la vista i segni scritti ed interiorizzarli, poi trasformare queste percezioni visive in atti motori ricorrendo agli organi della parola. Bisogna inoltre che l'occhio si abitui a seguire la linea di scrittura da sinistra a destra. Anche se vista ed organi della parola sono stati esercitati prima dell'ingresso nella scuola, nei bambini manca del tutto l'abitudine a collegare strettamente l'una e gli altri. Dunque, la lettura è un processo estremamente complesso, «è ormai ampiamente accertato che essa non consiste soltanto in una ricerca del significato del testo, non si riduce cioè soltanto a pura comprensione di un contenuto che è al di là delle parole e che bisogna cogliere per interpretare fedelmente ciò che l'autore ha voluto comunicare: sarebbe una concezione troppo statica e passiva della lettura, e comunque

non c'è mai perfetta identità tra ciò che l'autore ha voluto dire e ciò che realmente ha compreso il lettore. Va considerato inoltre che la comprensione non è mai disgiunta dalla valutazione di quanto è stato letto». (Ghiselli, 1985, pp.11-12).

Calonghi (1968) aveva già sottolineato che la lettura ha precise finalità e queste finalità non indicano alcunché di passivo nell'individuo e sono soprattutto la comprensione a cui seguono la valutazione e la reazione personale a quanto si è letto. Oggi, nelle indagini internazionali condotte per misurare le abilità degli studenti, si adotta la dizione literacy in lettura perché trasmette meglio e a un pubblico più vasto, anche di non addetti ai lavori, l'idea di che cosa le indagini valutano. Nel nostro senso comune, e non solo, per lettura si intende spesso la sola attività di decodifica o l'esercizio della lettura ad alta voce, mentre tali indagini intendono rilevare qualcosa di più profondo e complesso. La literacy include una vasta gamma di abilità cognitive: la decodifica della scrittura, la conoscenza delle parole e delle strutture grammaticali, linguistiche e testuali, ecc. Come già detto, le definizioni di lettura e di literacy in lettura si sono evolute nel corso del tempo insieme ai cambiamenti della società, dell'economia e della cultura. Inoltre, il concetto di apprendimento lungo tutto il corso della vita ha portato, come dimostrano le ricerche di cui abbiamo parlato in apertura, ad ampliare la nozione stessa di literacy in lettura. Possiamo affermare con evidenza che non si tratta di un'abilità che si acquisisce durante il periodo dell'infanzia e nei primi anni di scuola, ma si tratta di un'abilità complessa in cui entrano in gioco un insieme di conoscenze e strategie in continua evoluzione che le persone sviluppano nel corso della vita, attraverso gli scambi, il confronto, le interazioni con i gruppi sociali di cui fanno parte.

La literacy in lettura è una competenza cognitiva trasversale che struttura il pensiero e il ragionamento (Olson, 1994) ed è forse il più prezioso dei traguardi da raggiungere nella scuola di oggi che si sta facendo carico di rispondere alla sfida della competenza (Spencer&Spencer, 1993; Perrenoud, 1997; Pellerey, 2004). Le due principali proposte di lettura della competenza (Maccario, 2012) che richiamano una la prospettiva cognitivista e l'altra la prospettiva socio-costruttivista, e pongono l'accento rispettivamente sulla mobilitazione integrata di apprendimenti e sull'azione, spingono ad allontanarci dalla concezione del sapere come capacità di accumulare informazioni e ad avvicinarci al significato di "sapere" come essere capace di trovare, recuperare e utilizzare le informazioni. La scuola della competenza è una scuola che ha il dovere di formare lettori competenti se vuole porsi come luogo di formazione orientata alla partecipazione democratica nell'ottica di favorire un'equa crescita sociale. La definizione originaria di reading literacy, formulata a partire dagli studi dell'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA-Reading Literacy Study, 1992) e dell'*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD-*International Adult Literacy Survey*, 1994, 1997, 1998) che faceva riferimento alla capacità di «Comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva nella società» (OECD, 1999, p. 20), ampliata a partire dagli studi teorici sulla natura interattiva del processo di lettura e sulla natura costruttiva della comprensione sia dei testi a stampa (Bruner, 1990; Binklet e Linnakylä, 1997) che di quelli digitali (Reinking, 1994; Fastrez, 2001; Leu, 2007), viene integrata nel 2009 da aspetti di tipo motivazionale e metacognitivo. Per cui literacy in lettura significa «comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi (engaging with) nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società» (OECD,



2009, p.23), definizione che troviamo anche alla base del quadro di riferimento concettuale sotteso alla rilevazione delle competenze in lettura degli studenti di PISA 2012. Non esiste un solo tipo di lettura (Ambel, 2006; Pieri-Pozzo, 2008), quella scolastica o lineare. Esiste anche, fra le altre possibili, una lettura orientativa fatta per grossi blocchi di testo, si tratta di una lettura esplorativa (skimming) di cui il lettore si serve per focalizzare gli argomenti trattati scorrendo il testo in modo rapido; il lettore può utilizzare una lettura di tipo selettivo (scanning) per ricercare informazioni o dati più specifici, indicata di solito con l'espressione "lettura a balzi" poiché il lettore si sofferma solo sulle parti di testo che riguardano i contenuti di suo interesse (ne è un esempio la lettura di consultazione); è possibile intraprendere un tipo di lettura analitica o intensiva impiegata per comprendere un testo nella sua totalità, procedendo in avanti, ma anche tornando indietro nel testo per comprendere meglio, verificare, trovare una conferma all'ipotesi di partenza. In questo caso il lettore integra le informazioni che provengono da più parti del testo, si sofferma, rilegge, mette in atto anticipazioni e regressioni per cercare di comprendere a fondo il senso di ciò che sta leggendo (ne è un esempio la lettura per lo studio). Un altro tipo di lettura è quella estensiva, quella che in modo naturale utilizziamo per letture lineari e di piacere, di solito poco impegnative. Il tipo di lettura che si intende fare varia anche a seconda del testo: «ora, poiché entrambi gli elementi, lo scopo e il tipo di testo, sono importanti nel determinare strategie efficaci, non si potrà non tenerne conto in ambito didattico dove insegnare a leggere vorrà dire, da un lato, insegnare a riconoscere, e eventualmente classificare, le diverse forme testuali e a coglierne le caratteristiche distintive; dall'altro, a simulare o dare scopi di lettura per far sì che si legga in maniera finalizzata e dunque efficace ed economica. Bastano queste poche considerazioni per vedere quanto sia impropria l'etichetta di «passivo» spesso usata per l'ascolto e la lettura. Chi ascolta o chi legge, non solo non resta passivo di fronte a un testo se lo vuole comprendere; al contrario, impegna la sua mente in maniera attiva e vigile. Attiva, perché fa anticipazioni, ipotesi, verifiche oltre ad immagazzinare via via le informazioni più importanti e selezionare le strategie più funzionali allo scopo; vigile, in quanto deve sempre essere padrone della situazione; essere, cioè, in grado di individuare le strategie di chi parla o scrive per poter a sua volta attivare le strategie che meglio si attagliano allo scopo» (Pozzo, 1982, pp.9-10). Seguendo il framework di PISA, per quanto riguarda il formato, i testi si classificano in continui, non continui e misti. I testi continui sono testi verbali, come ad esempio i testi letterari in prosa o in poesia, costituiti da frasi organizzate in capoversi o in versi (a loro volta organizzati in strofe); i testi non continui sono costituiti da elementi iconici, elenchi grafici, diagrammi, tabelle, annunci pubblicitari, mappe, ecc.; infine, i testi misti sono costituiti da unità comunicative continue e non continue collegate in modo coerente tra loro. In effetti, nelle indagini PISA (2009-2012) la definizione di literacy in lettura fa riferimento proprio al carattere interattivo del processo poiché quando i lettori si impegnano, *engaging with*, nella lettura di un testo, lo fanno attingendo comunque alle proprie esperienze e al proprio modo di pensare; il termine *engaging* rimanda agli aspetti affettivi e di comportamento, sta a significare la motivazione, l'impegno a leggere, il piacere della lettura, l'interesse e il controllo delle strategie in relazione agli scopi di lettura (Cataldo et al., 2012). Per quanto riguarda la tipologia testuale, la classificazione maggiormente condivisa e adottata anche nel quadro di riferimento INVALSI prevede che i testi appartengano a due categorie principali, ossia i testi letterari e non letterari, intendendo con quest'ultima espressione i testi espositivi, narrativi, descrittivi, argomentativi, cona-



tivi, ecc., tratti da fonti diverse, come articoli di giornale, riviste, opere divulgative, saggi, pagine web (QdR INVALSI, 2012). I testi, però, spesso sono composti e difficilmente classificabili in modo univoco e la diffusione di nuovi generi testuali on-line, molto eterogenei per stile di redazione e organizzazione del testo, rende sempre più difficile la coerenza terminologica e sempre più facile la contaminazione rispetto alle differenti tipologie di testo. *Comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo e relativi a diversi contesti* è una delle competenze che afferiscono alla padronanza linguistica e, nel quadro di riferimento per la prova di italiano sopra citato, la competenza di lettura è intesa, in linea con il quadro PISA, come comprensione, interpretazione, riflessione sul testo e valutazione di una vasta gamma di testi letterari o non letterari. Ma quali sono, in particolare, le competenze sottese alla competenza di lettura. A tal proposito, il quadro PISA indica che essa si basa su «un'ampia gamma di competenze cognitive, che vanno da quella, di base, della decodifica, alla conoscenza delle parole, della grammatica e di strutture e caratteristiche linguistiche e testuali più estese, alle conoscenze enciclopediche. Essa comprende anche competenze metacognitive: la capacità di ricorrere ad una pluralità di strategie appropriate nell'elaborazione dei testi e il farlo in modo consapevole. Le competenze metacognitive vengono attivate quando i lettori riflettono circa la loro attività di lettura, la controllano e l'adattano, in vista di un determinato scopo» (OECD, 2009, p. 23). In particolare, possiamo distinguere tre dimensioni della competenza di lettura che sono: la competenza pragmatico-testuale<sup>2</sup>, la competenza lessicale, la competenza grammaticale (QdR INVALSI, 2012). La prima rimanda alla capacità di ricostruire l'insieme dei significati e il modo in cui sono veicolati, sfruttando la convergenza tra testo, contesto in cui è inserito e conoscenze enciclopediche del lettore, ovvero l'insieme di conoscenze e credenze sul mondo condiviso in un certo tempo e in una certa società che è lo sfondo di senso per ogni evento comunicativo (Volli, 2005, p. 67), per cogliere l'organizzazione logica, formale e concettuale del testo in relazione alla situazione (Schlieben Lange, 1980). La competenza lessicale riguarda la conoscenza del significato delle parole e delle espressioni e la capacità di riconoscere le relazioni di significato all'interno del testo. La competenza grammaticale riguarda la conoscenza e l'uso della grammatica "implicita" ed "esplicita" (Giunchi, 1990): la prima è una grammatica naturale di cui i parlanti di una lingua si servono per produrre frasi e per comprenderle, la seconda è acquisita dagli alunni nei percorsi di apprendimento scolastico quando imparano a conoscere le strutture del sistema linguistico e a riconoscere in modo formale le regole morfo-sintattiche della produzione linguistica. Abbiamo affermato che la lettura e il saper leggere diventano elementi discriminanti l'inserimento sociale efficace e la partecipazione ai diversi livelli di decisione. Conseguentemente, la non-lettura comporta l'esclusione da livelli decisionali collettivi, la emarginazione,

- 2 La pragmatica è un campo delle discipline linguistiche e semiotiche che studia il rapporto tra comunicazione, interlocutori e ambiente in cui si svolge; la distinzione tra sintassi, semantica e pragmatica è stata formulata da Morris (1938). Nel QdR delle prove INVALSI si parla di competenze pragmatico-testuali per il fatto che in molte di esse non è possibile distinguere se le prestazioni sono riconducibili ad una competenza relativa al testo o al rapporto tra testo, contesto di produzione e contesto di ricezione. Inoltre, si tiene conto della convergenza sempre più forte tra linguistica testuale e linguistica pragmatica.

la marginalità. Non che i destini siano fissati una volta per tutte; infatti, il «leggere trasforma. Quando legge, il lettore è alle prese con la sua ideologia, il suo subcosciente, le sue abitudini di decodifica dei segni, la sua soggettività, le sue attese. E attraversato da ciò che legge» (Bellanger, 1978, p. 14). Allora diviene possibile educare alla lettura con una certa possibilità di successo, sapendo che una opportuna educazione a questa pratica è elemento risolutore, assieme ad altri interventi, delle situazioni di esclusione e di emarginazione. Nei diversi contesti sociali, culturali, professionali, scolastici, il linguaggio è usato in forma grafica sia su supporto cartaceo che elettronico. I testi digitali si distinguono dai testi a stampa per diversi motivi, come ad esempio la leggibilità fisica, la quantità di testo visibile, il modo in cui le parti o diversi testi sono collegati tra loro e, di conseguenza, per il modo in cui il lettore approccia a questo tipo di testo. L'attività di lettura connessa ad un testo digitale richiede al lettore la capacità di costruire percorsi personali molto più di quanto non gli sia richiesto nel caso di testi stampati. La capacità di decifrazione non è, dunque, una abilità che si acquisisce una volta per tutte; si tratta di un processo che non ha mai termine in quanto, una volta appresa si va auto-rafforzando e modificando con l'esercizio e si adatta alle varie richieste: essa contempla lo sviluppo di altre capacità come l'inferenza e la integrazione che implicano l'esistenza di automatismi specifici percettivi complessi.

L'obiettivo non può che essere lo sviluppo della capacità di comprensione e quindi il focus dell'intervento didattico va indirizzato non verso la lettura e la ripetizione di ciò che si è letto, come purtroppo, spesso, ancora avviene, ma sulla lettura come interrogazione del testo, come intervento attivo che chi legge opera su quanto sta leggendo.

Gli interventi da promuovere a scuola attraverso la mediazione didattica riguardano il miglioramento dei processi di comprensione dei nativi digitali, che, invece hanno nel loro bagaglio solo una lettura strumentale, per lo più finalizzata alla sola comunicazione, e il loro approccio con il testo scritto è per lo più casuale, involontario, inconsapevole. Per stimolare l'alunno a transitare da lettore meccanico che ricerca solo contenuti espliciti a lettore che ricerca significati in quello che legge, la mediazione didattica va indirizzata verso la sintesi tra due elementi che sono il testo e l'atto del comprendere. In tal modo lo studente sarà portato sia a riconoscere le caratteristiche del testo, sia a ricostruire le operazioni mentali che servono per comprenderlo e per intervenire attivamente su di esso. Le operazioni di base come riconoscere suoni, segni, parole, stabilire rapporti tra significante e significato, riconoscere le articolazioni del testo, i collegamenti tra le parti, le proposizioni sono necessarie ma non sufficienti poiché la comprensione è un processo complesso, con ampie zone di non consapevolezza, di elaborazione automatica, efficace o non efficace (Lumbelli, 2009).

Occorre porsi l'obiettivo di far sì che colui che legge ricerchi un significato che passi dal comprendere all'interpretare; solo successivamente ed a seguito di questo fondamentale passaggio potrà ricercare nella lettura anche emozioni, evasioni. Per imparare a leggere, è fondamentale non solo consolidare le abilità percettive e motorie, ma anche fare in modo che la lettura sia percepita più che come attività fine a se stessa. Saper leggere significa comprendere il significato dei testi scritti, apprezzandone anche l'efficacia comunicativa e linguistica. Inoltre, più la lettura risulta appassionante e coinvolgente, più il lettore è portato a riflettere e ad esprimersi su quello che ha letto. Così, bisogna adoperarsi per far vivere agli alunni, a scuole e fuori dalla scuola, esperienze di lettura avvincenti in modo da stimolare il piacere della lettura inteso come processo che coinvol-

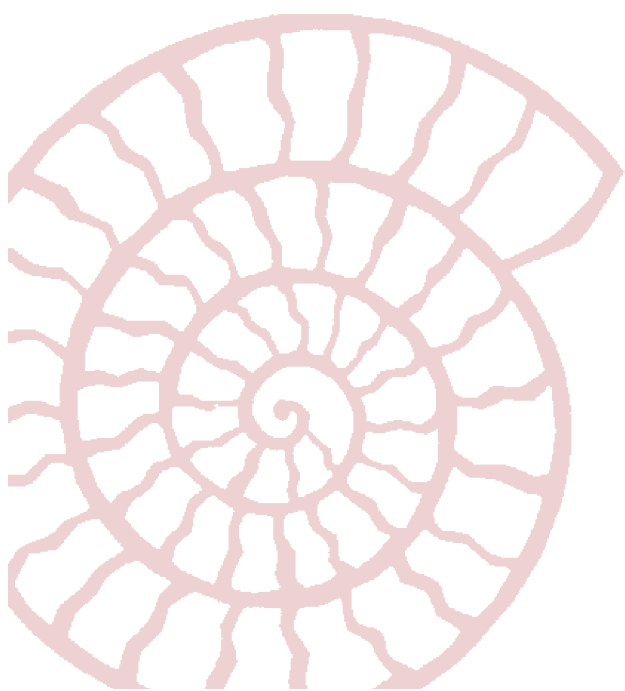
ge le attività di pensiero, di conoscenza e di espressione. In altre parole, bisogna promuovere lo sviluppo di un atteggiamento positivo e consapevole dinanzi al testo poiché la dimensione affettiva della lettura è fortemente collegata con la nascita e il consolidamento di autonomi e duraturi interessi verso l'attività del leggere (Anello, 2012). Questo tipo di lettura può aiutare le giovani generazioni di nativi digitali a potenziare e valorizzare l'esercizio critico e l'attività di riflessione e di ragionamento. Insegnare a leggere significa insegnare loro i processi di pensiero e fornire le fondamentali abilità di elaborazione cognitiva, potenziando in generale la capacità di approccio critico (Cardarello, 1995). Inoltre, abituare alla lettura di testi per leggere è un modo per abituare alla lettura di testi per studiare. Attraverso lo studio passano conoscenza, abilità e rappresentazioni dello studio e dei testi di studio. Le operazioni mentali alla base della lettura sono indispensabili per imparare a studiare: quando si studia si legge per capire, per individuare le informazioni, per selezionarle e raggrupparle in categorie, per sintetizzare attraverso concetti più generali, per memorizzare, trattenere, consolidare ma soprattutto per riutilizzare le conoscenze in vari contesti. Per questo è importante promuovere, attraverso azioni educative mirate alla formazione di giovani lettori attenti e consapevoli, una cultura della lettura come attività intellettuale. È importante che i giovani alunni imparino volentieri a leggere e a percepire la magia della lettura, a vivere occasioni gratificanti di incontro con i testi. Avvicinandosi alla lettura digitale, la modifica del medium e delle modalità con cui viene strutturato il messaggio vanno a complicare la comprensione e per diventare lettori on-line competenti non è sufficiente trasferire le capacità apprese nella lettura di testi in formato cartaceo. Con l'introduzione di una sezione dedicata alla valutazione delle capacità dei quindicenni in compiti di lettura di testi digitali, il framework PISA 2009 propone una schematizzazione in cui le abilità di accesso e recupero, integrazione e interpretazione, riflessione e valutazione, pur non essendo esclusivamente riconducibili alla digital reading, vengono riconosciute come un insieme di processi che sollecitano un carico cognitivo superiore quando riguardano compiti di lettura on-line. Per recuperare le informazioni utili sono richieste specifiche capacità di valutazione della rilevanza dei materiali; il mezzo digitale richiede una capacità di riordino delle informazioni molto più sofisticata dal momento che il lettore attraversa diverse tipologie testuali anche in un singolo episodio di lettura; inoltre, la natura aperta e scarsamente regolamentata della pubblicazione in rete inducono il lettore a valutare in modo autonomo la qualità dei testi fruiti, senza dimenticare che la navigazione è la componente chiave di questo tipo di competenza (Carioli, 2013). Se non si passa prima per un apprendimento della lettura che riesca a trasmettere la sensazione che grazie ad essa si possono esplorare nuovi mondi e nuovi orizzonti di conoscenza, se non si alimenta nei nativi digitali il desiderio per la lettura e con essa il piacere e la convinzione che leggere significa riuscire a comprendere il mondo, a rappresentarlo, ad esprimerlo, non si riuscirà a far raggiungere loro livelli adeguati di competenza in quella nuova dimensione della literacy che è appunto la digital reading.

Non si tratta di far appassionare il nativo digitale alla lettura, questo, forse potrà venire in seguito, ma di renderlo consapevole che migliorando la sua capacità di comprensione ed interpretazione sarà un "navigatore" più esperto ed in grado di muoversi nel mare della società contemporanea con una sua capacità di discernere, interpretare, proporre.

## Riferimenti bibliografici

- Ambel, M. (2006). *Quel che ho capito*. Roma: Carocci.
- Anello, F. (2012). *Dire, esprimere, comunicare. Strumenti didattici per fare apprendere*. San Cesario di Lecce: Pensa MultiMedia.
- Beaugrand de, R.A., Dressler, W.U. (1984). *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino.
- Bellenger, L. (1978). *Saper leggere*. Roma: Editori Riuniti.
- Binkley, M., Linnakyl, P. (1997). Teaching Reading in the United States and Finland. In M. Binkley, K. Rust and T. Williams (eds.), *Reading Literacy in an International Perspective*. Washington D.C.: US Department of Education.
- Bottani, N. (2011). *Come si impara a leggere nei paesi europei – Una indagine di Euridyce sulla lettura*, <[http://www.adiscuola.it/adiw\\_brevi/?p=5911](http://www.adiscuola.it/adiw_brevi/?p=5911)> (ultima consultazione: 12/05/2016).
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calonghi, L. (1968). Cenni metodologici per favorire la comprensione del brano letto. *Scuola di base*, 5, 1968.
- Cardarelli, R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Carioli, S. (2013). Dalla lettura del testo stampato alla digital reading: una nuova sfida per l'educazione primaria. *TD Tecnologie Didattiche*, 21 (1), 41-45.
- Cataldo, A., Freddano, M., Ravizza, G., Siri, A. (2012). Riflessioni metodologiche: la lettura come competenza trasversale. In M. Palumbo (Ed.), *Le competenze di lettura dei quindicenni liguri. L'indagine PISA 2009* (pp. 165-191). Genova University Press: Genova.
- Cavicchia Scalamonti, A., Pecchinenda, G. (2001). *Sociologia della comunicazione*. Napoli: Ipermedium Libri.
- Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. Allegati, <[http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1\\_dm139new.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf)>. (ultima consultazione: 19/05/2016).
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.
- Eynard, R. (1983). *La lettura nella scuola dell'obbligo*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Fastrez, P. (2001). Characteristic(s) of Hypermedia and how they Relate to Knowledge. *Education Media International*, 38, 101-110.
- Ghiselli, S. (1985). *Lettura e analisi del testo*. La Scuola: Brescia.
- Giunchi, P. (1990). *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna: Zanichelli.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Leu, D. (2007). *Expanding the Reading Literacy Framework of PISA 2009 to include Online Reading Comprehension*. Available at: [http://newliteracies.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/448/2014/07/Expanding\\_the\\_reading\\_literacy\\_framework\\_of\\_PISA\\_2009.pdf](http://newliteracies.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/448/2014/07/Expanding_the_reading_literacy_framework_of_PISA_2009.pdf) (ultima consultazione: 17/05/2016).
- Livolsi, M. (2000). *Manuale di sociologia della comunicazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Livolsi, M. (2011). *Manuale di sociologia della comunicazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- McLuhan, M. (1976). *La Galassia Gutenberg. La nascita dell'uomo tipografico*. Roma: Armando.
- Morin, E. (1963). *L'industria culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Morris, Ch. (1938). *Foundations of a Theory of Sign*. Chicago: International Encyclopedia of Unified Sciences.
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD. Available at: [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book\\_final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf) (ultima consultazione: 19/07/2016).
- OECD (2011). *PISA 2009 Results: Students on-line: Digital Technologies and Performance*

- (Volume VI). Paris: OECD. Available at: [http://www.ecdl.org/media/PISA\\_2009\\_Results.pdf](http://www.ecdl.org/media/PISA_2009_Results.pdf) (ultima consultazione: 19/07/2016).
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD. Available at: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> (ultima consultazione 19/07/2016).
- OECD (2005). *Learning a Living. First results of the adult literacy and life skills survey*. Paris: OECD. Available at: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34867438.pdf> (ultima consultazione 19/07/2016).
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Pieri, M.P., Pozzo, G. (2008). *Educare alla lettura*. Roma: Carocci.
- Postman, N. (1981). *Ecologia dei media*. Roma: Armando.
- Pozzo, G. (Ed.) (1982). *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*. Milano: Mondadori.
- Quadro di Riferimento INVALSI (2012). Available at: [http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR\\_Italiano.pdf](http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR_Italiano.pdf). (ultima consultazione 19/05/2016).
- Reinking, D. (1994). Electronic Literacy. Perspectives. *Reading Research*, 4.
- Ruddel, R.B., Unrau, N.J. (2004). *Theoretical models and process of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D.E. (1981). *Understanding understanding*. University of California, S. Diego Center for HIP: Technical Report 100.
- Schlieben Lange, B. (1980). *Linguistica pragmatica*. Bologna: Il Mulino.
- Simone, R. (2000). *La terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Bari: Laterza.
- Spencer L. M., Spencer S. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley.
- Volli, U. (2005). *Manuale di semiotica*. Roma-Bari: Laterza.





# Alternanza scuola-lavoro: condizioni di riuscita

## School-Work Alternation: success condition

Giovanni Sedioli

Regione Emilia-Romagna

Claudio Gentili

Area Innovazione e Education di Confindustria

C.Gentili@confindustria.it

### ABSTRACT

L'approvazione della riforma del sistema scolastico italiano, con Legge n. 107/2015, introduce in Italia l'alternanza scuola-lavoro obbligatoria. Per la prima volta la cultura del lavoro rientra sistematicamente nei programmi scolastici con l'obiettivo di preparare gli studenti sotto il profilo delle competenze per migliorare la loro occupabilità e un ingresso più consapevole nel mercato del lavoro. Gli autori analizzano e spiegano il contesto storico, sociale e culturale in cui la riforma si introduce e presentano un quadro di partnership formative entro il quale i processi di alternanza possono e devono svolgersi con il coinvolgimento e la corresponsabilità sia degli attori formativi che degli attori economici. Lo studio indica inoltre alcune possibili criticità per la diffusione dei percorsi di alternanza e modelli di riferimento da riprodurre nei territori.

The approval of the reform of the school system, (Law no. 107/2015), introduces in Italy the school-work alternation. For the first time the "culture of work" is inserted systematically in schools' curricula with the aim of preparing students for a better employability after diploma and a more conscious entry into the labor market. The authors analyze and explain the historical, social and cultural context in which the reform is introduced and the role of educational partnerships within the school-work alternation's processes can and should take place with the involvement and the shared responsibility of educational actors and economic ones. The study also indicates some possible critical questions for the diffusion of school-work alternation processes and gives reference models to be set in the territories.

### KEYWORDS

School-Work Alternation, VET, School's Reform, Employability, Educative Partnership.

Alternanza Scuola-Lavoro, Istruzione e Formazione Professionale, Riforma della Scuola, Occupabilità, Partnership Formative.

## 1. L'alternanza scuola-lavoro: un nuovo paradigma

Una frequente pubblicistica tende a sottolineare come l'alternanza scuola-lavoro nasca, in Italia, con la "Buona Scuola" (L. 107/2015). In realtà di alternanza scuola-lavoro in Italia si può parlare dalle botteghe medievali ai centri di formazione professionale, all'istruzione tecnica e professionale. (Cfr. D'Amico, 2015).

Un primo passo per invertire questa tendenza era stato già fatto con l'articolo 4 della Legge 53 del 2003 e – prima dell'approvazione della nuova riforma il 13 luglio 2015 – oltre duecentomila studenti di scuola secondaria superiore erano inseriti in percorsi di alternanza (Indire, 2015). La vera novità della "Buona Scuola" è stata l'obbligatorietà dell'alternanza scuola-lavoro per tutti gli studenti dell'ultimo triennio di scuola secondaria: il che significa diritto-dovere dei giovani italiani di imparare lavorando, così come accade per la maggior parte dei loro coetanei in tutta Europa<sup>1</sup>. Si tratta di un cambio di paradigma che – va sottolineato – rivoluziona profondamente la vita quotidiana in classe e apre nuovi spazi di collaborazione tra scuole e imprese sul territorio: un raccordo che necessita di partnership strutturate, sia sul piano formativo che sul piano organizzativo.

Secondo i dati del MIUR, infatti, saranno 1,5 milioni gli studenti coinvolti, a regime, in percorsi di alternanza<sup>2</sup>, per cui servirà avviare una nuova progettualità di politiche educative che si allarghi alle politiche industriali. Un aspetto negativo di questo provvedimento, che sta probabilmente alla base di molte resistenze (oltre a superate modalità di protesta studentesca che considerano l'alternanza scuola-lavoro una forma di sfruttamento minorile), è la mancanza di un serio e allargato dibattito con la comunità scientifica, che in altre occasioni c'era stato<sup>3</sup>.

Per affrontare le criticità (vere e presunte) dell'alternanza scuola-lavoro è pertanto necessario fare un passo indietro che va dalla parola stessa "alternanza" fino alle sue possibili concretizzazioni nel nuovo quadro giuridico-formativo italiano.

## 2. Le parole sono importanti ...

Le parole sono come le persone, col tempo invecchiano. Il loro significato tende a variare, ad adattarsi alle situazioni, e si creano le condizioni per incomprensioni, ambiguità e falsi approfondimenti. Questo è particolarmente vero per il mondo della scuola; il tempo normalmente trascorso fra gli annunci delle cose da fare e la loro realizzazione è lungo, troppo lungo, per cui spesso un enunciato viene appesantito da interpretazioni e suggerimenti che spesso snaturano il senso iniziale.

"Alternanza" non è sfuggita a questo trattamento, per questa ragione è un termine che va chiarito. In sé è funzionale la interpretazione per cui si tratta di far sì che parte del lavoro tipicamente scolastico venga sostituito da lavoro in azien-

1 Per un quadro completo sono utili i report del CEDEFOP. Per una sintesi CEDEFOP, *Briefing note – Towards new routes*, 2016. Disponibili online su: <http://www.cedefop.europa.eu/it/publications-and-resources/publications/9108>.

2 Questa indicazione emerge dalla presentazione dei dati sull'alternanza scuola-lavoro avvenuta in occasione di Job&Orienta 2015: <http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs27112015.pdf>.

3 Basti pensare al ruolo giocato dalla "Commissione dei 75".

da. In realtà nelle condizioni date, è necessario impostare una situazione di integrazione fra le due fasi: non ci sono attualmente le condizioni per renderle effettivamente paritetiche nei tempi, nelle modalità, nei risultati.

L'alternanza in senso stretto, come ad esempio praticata in esperienze di Formazione Professionale, deve attendere (ammesso che questo sia l'obiettivo), ma questo non va vissuto come un dato di negatività, bisogna solo accettare che il processo di transizione avvenga nei tempi e modi compatibili con la realtà di una scuola che metterà in gioco un numero enorme di studenti, richiederà tanti interlocutori aziendali, dovrà collaudare comportamenti di autonomia non ancora molto diffusi e soprattutto dovrà saper esercitare una leadership culturale, in ambito formativo, che la renda forte nel sistema di relazioni che sarà costruito.

Meglio non illudersi che possa trattarsi di un tranquillo *"prego si accomodi"* con cui le aziende accolgono studenti e docenti dopo che a scuola hanno fatto il lavoro preparatorio; dobbiamo temere il *"quando è che se ne vanno?"* che segnala l'ansia di concludere un passaggio difficile.

È sempre opportuno cercare di capire da dove vengono le idee nuove, quali sono i motivi che le determinano, e soprattutto avere un "punto di vista" sulla loro importanza. Se ci convinciamo del loro valore sarà più facile gestirle; il sordo brontolio di disaccordo serve solo a creare malumore e cattiva gestione.

Il termine ha una origine chiara, in ambito di Formazione Professionale; una istituzione non particolarmente dotata di risorse e attrezzature, vocata a produrre professionalità ad alto contenuto operativo, con fondamenti teorici limitati. Indirizza periodicamente i propri studenti in azienda, dove si praticano le attività pratiche oggetto della formazione, con importanti livelli di dettaglio, caratteristici dei lavori artigiani, con la possibilità diretta del datore di lavoro di verificare le caratteristiche dello studente, il ritorno in sede formativa consente gli aggiustamenti del caso.

L'estensione del termine alla esperienza scolastica non è priva di problemi originali. La semplice alternanza (un po' qui e un po' là) non funziona e le norme che riprendono il termine senza approfondire le problematiche nascoste costituiscono, più che una spinta ad innovare, un oggettivo elemento di confusione che induce le scuole ad "inventare" soluzioni semplici ad un problema complesso, normalmente sbagliando.

Una prima valutazione "secca" permetterebbe di dire che l'introduzione della alternanza, anche in questa forma non ben determinata, costituisca una spinta corretta rispetto alle esigenze di una scuola che culturalmente e socialmente sappia adeguarsi ai tempi. Naturalmente ora bisogna lavorare intensamente per scegliere le metodologie adeguate. Due le questioni sul tavolo: la prima di carattere culturale generale, la seconda rivolta più specificamente ai temi delle professionalità.

Va rilevato che il dibattito che ha preceduto il riordino della scuola superiore aveva ben inquadrato il tema della cultura tecnica e dei danni apportati al sistema dal mantenimento, di fatto, di due canali culturalmente differenziati, uno subalterno all'altro, che comporta anche una partizione dell'utenza: quella più forte verso i canali liceali, quella più debole verso quelli professionalizzanti. Nonostante gli sforzi profusi anche da importanti forze sociali, il sistema ha conservato questa antistorica situazione.

### 3. La “cultura del lavoro” a scuola e per tutti

Ora siamo di fronte al primo tentativo generalizzato di inserire la “cultura del lavoro” nei percorsi scolastici, di fatto senza affermarlo con forza e lasciando la pericolosa frattura licei-istituti tecnici e professionali. Certo che non sarà uguale per tutti i percorsi, ma il segnale è forte e va gestito al meglio. Quali gli elementi da sottolineare? Quelli che daranno il segno culturale della novità? Naturalmente ammettendo che si lavori in modo corretto. Innanzitutto la cultura del risultato; gli apprendimenti e la loro valutazione, nella scuola italiana, sono, si potrebbe dire, di tipo proporzionale.

Si sviluppano tematiche, nel tempo dato si arriva dove si può, gli studenti vengono valutati su quanto fatto. Nel mondo del lavoro siamo di fronte a una cultura *on-off*; se si deve fare una cosa il risultato va conseguito in un certo modo e in un determinato tempo, se arrivi a tre quarti il tutto vale zero perché nessun committente accetterebbe un lavoro incompleto. Naturalmente anche le specifiche complessive del prodotto devono essere rispettate.

Poi c'è il tema della responsabilità. Ciò che è prodotto deve essere correttamente funzionante e comunque corrispondente ai dati di committenza. Non vi è solo un tema di eticità di comportamento, ma soprattutto, in tema di sicurezza, è macroscopica la differenza fra un esercizio di scuola e un prodotto di mercato. Spesso negli esercizi di matematica o scienze proposti agli studenti vengono poco considerati gli errori di calcolo se il procedimento è giusto. Non può essere così in un “prodotto”. Se è sbagliato il calcolo di una trave, la casa può crollare con conseguenze tragiche.

Insomma le logiche introdotte dal mondo del lavoro modificano sostanzialmente un quadro che di fatto è di autoreferenzialità di comportamenti che la scuola usa nel suo modello di apprendimento. Un modello che mostra i suoi limiti anche in occasione delle indagini europee che riservano livelli di competitività solo nelle scuole frequentate dalla parte più forte della popolazione studentesca. Se si osservano i risultati dei test si nota come le verifiche proposte riguardino competenze (capacità di interpretazione di un testo, capacità a risolvere problemi, lettura di dati, induzione logica ...) poco praticate e supportate in una scuola che preferisce i linguaggi letterari a quelli della comunicazione ordinaria, insegnamenti scientifici che non fanno riferimento alla pratica di laboratorio, in cui insomma la “operatività” dei saperi viene trascurata (Cfr. Brown, Green, Lauder, 2001, p. 48).

Molto altro si potrebbe aggiungere: ad esempio il tema delle relazioni. L'impresa propone modelli che dipendono dalle dimensioni, dalle tipologie produttive, da scelte logistiche. Sempre e comunque è presente la questione delle gerarchie e della collaborazione fra pari che sono alternativi agli schemi di una scuola che spesso non ha standard condivisi fra i docenti. Spesso il docente sceglie modalità proprie che finiscono per generare anche confusione di ruoli. Questo in impresa di norma non avviene, anche se la spinta alla valorizzazione delle capacità dei singoli cambia molto da luogo a luogo. Il contatto con le realtà aziendali aiuta i giovani a uscire dalla inevitabile impressione che i luoghi della formazione costituiscano un mondo a parte con pochi agganci con la vita ordinaria, quella dove i ragazzi non solo studiano, ma ballano, vedono film, chattano e talvolta assumono cose strane per senso di ribellione (Cfr. Campione, Tagliagambe, 2008).

#### 4. La valutazione della “cultura del lavoro” in Italia: dal Dopoguerra ad oggi

In seconda istanza c'è la valutazione che si sviluppa a partire da quanto connesso al fare, al lavoro, alle professionalità. Vale la pena ricordare che è ormai riconosciuto a livello nazionale (ad esempio Bologna è stata una zona in cui si è rapidamente sviluppata questa analisi) che lo sviluppo industriale fra le due guerre e nel secondo Dopoguerra ha trovato i motori e i protagonisti nei periti che si erano formati negli istituti tecnici<sup>4</sup>. La stessa distribuzione a macchia di leopardo di zone forti e deboli appare dipendere dalla presenza di scuole e dalla volontà di soggetti locali di aiutare e sostenerle. Ricordiamo che, nei casi migliori, si trattava di scuole con eccellenti dotazioni strumentali, capaci di interpretare le esigenze di professionalità del territorio di riferimento, di proporre tecnologie in anticipo agli standard correnti nelle imprese. Insomma non si rispondeva semplicemente ad esigenze in essere, si promuoveva soprattutto l'innovazione.

La forza del profilo professionale era determinata da un sapiente mix di competenze scientifiche, tecnologiche, operative, senza trascurare gli aspetti linguistici. Le tecnologie di riferimento erano quelle al tempo prevalenti: meccanica, elettrotecnica, chimica. La relativa stabilità di tali tecnologie permetteva di far sì che al diploma i giovani potessero manifestare forti caratteristiche di polivalenza, potendo spaziare dalla progettazione, alla direzione di officina, al rapporto diretto con le macchine di produzione, ai rapporti col cliente anche in fase post vendita.

Le diverse dimensioni di azienda, soprattutto nei casi di realtà medio-piccole, esaltavano la spinta all'imprenditoria, con processi di *spin off* di grande impatto sulle realtà economiche perché si manifestavano situazioni di grande prospettiva sul tema della competitività e della innovazione anche nei confronti dei mercati esteri. La relativamente lenta trasformazione delle tecnologie consentiva anche il continuo aggiornamento delle competenze direttamente sul lavoro.

Ma non solo. L'orientamento al lavoro dei percorsi di studio riusciva a garantire, problema molto attuale, anche i diritti di cittadinanza. A dirla con Sennett: *“Il fatto di imparare a svolgere bene un lavoro mette gli individui in grado di governarsi e dunque di diventare bravi cittadini. L'uomo pratico è in grado di giudicare se lo Stato è ben costruito, perché comprende le regole della costruzione. Il lavoro ben fatto è quindi anche un modello di cittadinanza consapevole. L'attitudine al fare, comune a tutti gli uomini, insegna a governare noi stessi e a entrare in relazione con altri cittadini su questo terreno comune”* (Sennett, 2008, p. 331). Il lavoro dunque come strumento di formazione, di competenze e cittadinanza. Tutti coloro che (anche con iniziative referendarie) pretendono di difendere la scuola libera da condizionamenti economici e la scuola che prepara la cittadinanza, precludendo agli studenti l'esercizio del diritto a “imparare lavorando” probabilmente rischiano di provocare esiti indesiderati. Il collegamento cittadinanza-cultura del lavoro forse deve essere maggiormente sviluppato nella riflessione scientifica e nella pubblicistica.

Questo quadro sostanzialmente stabile comincia ad avere degli elementi di crisi, non immediatamente percepiti, in particolare intorno agli anni Sessanta. I

4 Sull'area bolognese il Museo del Patrimonio Industriale ha effettuato ricerche tradotte in allestimenti documentate nei seguenti volumi: Curti, Grandi 1997/2014; 1998; Campigotto, Curti, Guenzi, Grandi, 2000.

fattori scatenanti sono molteplici; alcuni di natura prettamente politico-ideologica, altri specificamente legati al mondo della impresa. Il '68, con la sua esaltazione della centralità operaia, tende a creare tensioni fra figure operative e figure progettuali e, anziché puntare a una saldatura degli interessi delle persone, spinge piuttosto al conflitto fra i detentori di diverse competenze. Nei fatti questo contribuisce, paradossalmente, anche a consolidare la diffidenza verso la cultura tecnica proprio nelle fasce sociali che su essa potevano costruire le condizioni della loro crescita. Spesso infatti le tecnologie vengono vissute come "la scienza del padrone" con tutte le conseguenze del caso<sup>5</sup>.

La trasversalità incipiente delle tecnologie, la rapidità della loro trasformazione, l'affermarsi di processi sempre più sofisticati di automazione, l'internalizzazione dei mercati, pongono problemi nuovi alla formazione della figura professionale del perito, il tentativo di inseguire i problemi moltiplicando i percorsi di specializzazione fallisce (del resto è una risposta sbagliata), il laboratorio inteso come operatività sulle macchine non affrontano i problemi dei nuovi linguaggi evoluti e l'arrivo della informatizzazione fa esplodere i problemi, particolarmente quelli della preparazione dei docenti.

Se si considera poi che verso la scuola si manifestano diffidenze politiche legate ai movimenti degli anni Sessanta e Settanta se che le norme per la gestione delle scuole (decreti delegati) burocratizzano e fanno perdere la specificità positiva degli istituti tecnici e professionali, si ha il quadro di un disastro annunciato.

Il manifestarsi concomitante di questi problemi nasconde il cuore reale del problema: il processo di costruzione e il risultato della figura professionale non corrispondono più alle esigenze dei tempi.

Ciò che per qualche decennio diventa un querulo "i periti non sono più quelli di una volta" non trova la risposta corretta. Giustamente i periti non devono essere quelli di una volta (sarebbero per gran parte utilizzabili solo nella parte bassa delle loro competenze), il dramma è che non ci sono idee, proposte, iniziative, capaci di correggere il tiro, ridefinendo i processi di formazione, salvaguardando quello che era stato il formidabile mix fra capacità teoriche e pratiche, fra operatività e progettualità, ansia del nuovo e possesso sicuro di strumenti tradizionali (Cfr. Micelli, 2011).

## 5. Le basi di una proposta per l'alternanza scuola-lavoro

La difficile percezione del problema e la presenza esplicita di tendenze politiche volte a screditare la scuola (soprattutto a fini di riduzioni di spesa) si innesta anche con onesti tentativi di proposta. Sicuramente la parte più significativa è quella che mette in evidenza come le tecnologie e le professioni collegate richiedano il possesso di linguaggi astratti sempre più "forti" e di strumenti di relazione (ivi comprese le lingue proprie e straniere), particolarmente interessante il caso del disegno, sempre più astratto, di progettazione, di comando diretto alle macchine.

Si manifesta una richiesta di saper fare dove la relazione "testa-mano" modifica i pesi relativi, e il tema dei materiali si salda sempre più a quello delle forme,

5 Per una ricostruzione degli elementi chiave per il rilancio della cultura tecnica si veda: Gentili, 2007.



richiedendo una creatività che arriva a sfidare i temi della “bellezza”, non solo dove questo appare scontato (abiti, arredo, decorazione ...) ma anche nelle macchine da produzione. Ragionevolmente alla scuola si dovrebbe chiedere di approfondire gli aspetti fondamentali di scienze e tecnologie, rinunciando alla formazione di aspetti più tipicamente operativi e di settore, da demandare a dopo il diploma, alla formazione continua, e perché no, all’alternanza.

Si configura un rapporto dinamico fra il punto di formazione di base (scuola) e quello di applicazione della professionalità (impresa) prefigurando un rapporto virtuoso di collaborazione che consenta anche di “inseguire” la parte più fine del saper fare, quello specifico di ogni singolo processo produttivo e non rimandabile alla polivalenza (Cfr. Fabbri, 2007).

Non è l’unica idea che si afferma, anzi: compaiono e si diffondono, vengono formalizzate in progetti (Brocca) posizioni che tendono a negare le specificità e la forza della cultura tecnica, suggerendo ipotesi di formazione generale diffusa che in realtà si basa su un totale genericismo di conoscenze, private di qualsiasi mandato di soluzione di problemi. È un agitarsi convulso che blocca ogni tentativo del necessario processo di riforma con danni per il futuro dei giovani coinvolti e delle economie di riferimento.

L’innalzamento dell’obbligo formativo, la consapevolezza che la formazione continua è necessaria per garantire qualità di lavoro e di lavoratori, la necessità di tentare di ridurre spaventosi livelli di dispersione, inducono a mutare, per la scuola, modelli che hanno caratterizzato le migliori esperienze di formazione professionale. A partire da metà degli anni Ottanta si afferma sempre più e viene citata l’alternanza, a livello di norme che spesso in realtà non trovano esecutività. Spesso si tratta di evidenti “lanci politici” senza una vera forza di proposta, in quanto mancanti di chiari livelli di divisione di responsabilità e coinvolgimento sociale. La stessa autonomia scolastica, evidentemente base necessaria per lo sviluppo dell’alternanza, non trova, a livello ministeriale, le necessarie e irreversibili scelte di sviluppo. In realtà il Ministero insiste su politiche centraliste, realizzate soprattutto con le norme di gestione dei bilanci.

Il modello di riferimento prende comunque una propria connotazione: la scuola prepara le basi teoriche e dei linguaggi di comunicazione, nei laboratori si apprendono i processi induttivi necessari per le scelte progettuali in riferimento ai materiali, le macchine da coinvolgere, i costi, la durata e a tutto ciò che caratterizza da una parte le richieste del cliente, ci si aspetta che le Regioni strutturino un servizio di Formazione Professionale capace di reggere, in accordo con le imprese, la formazione continua, dato atto che per un tecnico non esiste un termine per la formazione. La impossibilità di creare una polivalenza in grado di rispondere alla complessità del mondo produttivo, viene risolta con la proposizione di esperienze parcellizzate e sommabili che le aziende possono integrare nei percorsi scolastici. Questo modello organizzativo consente di tenere insieme formazione generale e professionalità ad alta specificità da “curare” direttamente in azienda.

Qualcuno, come sempre avviene in questi casi, ha agitato lo spettro della suditanza della scuola verso l’impresa. In realtà non c’è alcuna voglia da parte di questa di assumere una leadership culturale che sa di non saper gestire, deve essere piuttosto la scuola a prendere in mano la situazione per poterla gestire al meglio. Storicamente infatti è sempre stata la scuola a esercitare la primazia in queste situazioni (Cfr. Gentili, 2012).

## 6. L'alternanza scuola-lavoro nella pratica

Esaminiamo alcuni punti di possibile criticità e le ragionevoli soluzioni:

- *Chi fa cosa.* I due soggetti (scuola e impresa) devono concordare gli argomenti che ciascuno intende svolgere. Chiaramente devono essere concordati per raggiungere risultati significativi, ma non sovrapposti. Soprattutto le logiche devono essere diverse: quelle dell'impresa più direttamente legate alla operatività e alle sequenze, alle previsioni di durata, alla sicurezza; quelle della scuola alla crescita della consapevolezza del proprio ruolo ed operato da parte degli studenti.
- *Quali docenze.* Possiamo pensare che la scuola non abbia problemi, i tecnici di impresa dovranno invece prepararsi specificamente per affrontare gli studenti. Non si tratta di emulare i comportamenti dei docenti-scuola, anzi, ci deve essere un contributo di atteggiamento legato ai comportamenti in impresa, ma deve essere fatto uno sforzo di linguaggio, di organizzazione, di chiarezza di messaggi. Spesso si sottolinea quanto sia importante che gli studenti vedano “*un po' di tutto*”; non credo sia così, anzi, si rischia di voler fare troppo. Ai fini della formazione di un profilo, il campionamento di alcune specifiche è forse più utile, anche considerando il fatto che ragionevolmente i tempi disponibili non saranno lunghissimi. È importante che lo studente “veda” la filiera delle responsabilità, la catena di comando, reale o virtuale che sia. In questo modo potrà captare i possibili sviluppi di carriera, le caratteristiche che specificano le posizioni, l'inizio e il fine della sua attività. Le docenze devono naturalmente monitorare l'andamento degli apprendimenti.
- *Quando e per quanto.* Al di là delle indicazioni normative, che dovrebbero essere vissute non come un vincolo, ma come indicazioni di massima da gestire in autonomia in funzione della “qualità disponibile” per l'esperienza, il luogo di attività deve essere determinato dal piano predisposto. Resta evidente che non si deve trattare di uno “spezzatino” e che di converso tempi lunghi comprometterebbero la continuità, per questo è necessario che lo studente, soggettivamente, viva l'esperienza come un continuum formativo che ha modi diversificati. In particolare la scuola deve garantire l'accessibilità alle proprie risorse (laboratori, biblioteche, documentazione, consulenza dei docenti ...) in modo che ci sia anche la costruzione di una autonoma capacità del singolo studente di organizzare un percorso originale. Vanno insomma create le condizioni, normalmente assenti a scuola con danni rilevanti, per cui le diverse velocità di apprendimento, le “passioni” del singolo, le diverse disponibilità di tempo, trovino una possibile efficacia operativa. Va colto come questo del raccordo fra i gruppi di studenti e i singoli sia particolarmente delicato per la riuscita delle esperienze.
- *Tutti o pochi.* Non c'è dubbio che in linea di principio l'alternanza deve riguardare tutti gli studenti, vista anche la rilevanza formativa. Va evitato che sia “uguale per tutti”. La specificità dei rapporti che vengono attivati con l'esterno richiede gestioni articolate; la base di preparazione teorica deve essere il più possibile uguale per tutti, il percorso in azienda deve essere modulato, negli obiettivi e negli strumenti al soggetto, che, a sua volta, potrebbe in alcune fasi essere trainer per i compagni. Questo tema porta con sé quello della individuazione del luogo (azienda) dove collocare l'esperienza.
- *Grande o piccola.* La risposta ovvia è: quello che c'è. In un territorio caratterizzato da aziende medio piccole è ragionevole pensare che la disponibilità a lavorare con le scuole sia soprattutto, almeno numericamente, in queste. Dal

punto di vista qualitativo non si tratta necessariamente di un problema, fra queste ci sono soggetti in grado di promuovere forte innovazione e competitività e quindi essere un riferimento particolarmente interessante. La difficoltà derivata sta nella possibilità di mettere a disposizione sufficienti risorse umane per curare al meglio le esperienze con gli studenti. Visto che l'alternanza deve essere generalizzata a tutta la scuola, si rischia di non avere "posti per tutti" e se così fosse si aprirebbe un delicato problema di omogeneità di trattamento. Per questo vanno studiate modalità di gestione che salvaguardando i diritti di tutti non penalizzi la qualità delle esperienze. In particolare si tratta di bilanciare correttamente quanto gestito direttamente in azienda e quanto sviluppato a scuola. Aziende di grande dimensione possono gestire gruppi di studenti su percorsi complessi.

- *Come si chiude.* Lo scrutinio finale, nel decidere la promozione o la non promozione deve considerare la valutazione di quanto avvenuto in azienda, in quanto parte del piano formativo. Già in fase di progettazione devono essere previste le modalità con cui si deve agire, per non creare frizioni, nel delicato momento dello scrutinio, ma deve essere predisposto anche un momento specifico per la parte aziendale, proprio per dare compiutamente atto della differenza culturale e pratica e nel contempo nei procedimenti della scuola. Il lavoro con l'azienda deve essere una parte decisiva nella decisione sul futuro dello studente. Sarebbe bene si trattasse di una conferenza stampa in cui i vari soggetti descrivono e motivano successi e insuccessi col risultato di divulgare a largo raggio il lavoro svolto e di sensibilizzare sui temi della cultura tecnica. Gli studenti risulteranno ulteriormente motivati e la ricerca di lavoro ulteriormente facilitata. Si potrebbe sviluppare un effetto domino che aumenta il numero di aziende disponibili.
- *Tutto qui?* Non è poco, ma va ricordato il tema della documentazione di quanto fatto, sia si tratti di successi che di insuccessi. La memoria dei singoli e dei raggruppamenti sarà quella che determina le scelte successive.

## 7. Speranze e possibili criticità per la nuova alternanza

L'idea di sintesi dovrebbe essere quella di una scuola che chiede l'intervento di nuove competenze, al proprio fianco, con alto tasso di specializzazione e di orientamento al lavoro e nel contempo offre all'impresa la consapevolezza della sua forza culturale e di ricchezza della base comunicativa e operativa. La forza insomma della sintesi e del risultato. Tutto ciò merita il nome di alternanza? Detto così sarebbe solo una questione terminologica, certo, l'idea che in azienda si faccia ciò che poteva essere fatto a scuola o che a scuola si faccia ciò che l'impresa può suggerire, ma non concludere, è una vera rivoluzione di relazioni e impostazioni culturali.

La speranza è che non si verifichi ciò che spesso è accaduto, la corsa al "comitatismo". Quando sono all'orizzonte iniziative col sapore della novità, molti cercano, anche non avendone titolo, di mettere la firma da qualche parte. Vediamo nascere comitati a vari livelli territoriali, coordinamenti politico sindacali, associazioni di soggetti disomogenei, tutti col dichiarato e mai realizzato intento di favorire i processi in atto. Questo accade perché il merito viene stemprato in pile di carta e chiacchiere di analisi senza proposta.

Sarebbe più opportuno andare verso un rapporto diretto fra una scuola e una o più imprese per costruire una esperienza articolata, che rassicuri i partecipanti circa serietà degli impegni assunti e non viva il tutto come un obbligo, ma come un premio in vista del diploma finale.

## 8. In concreto: un progetto per un istituto tecnico, un progetto per un liceo

Si provi a tracciare un progetto di “alternanza” per un istituto tecnico. I docenti di una quarta, nel periodo febbraio-marzo, contattano alcune aziende omogenee rispetto alla tipologia produttiva e, in accordo con i loro rappresentanti, individuano alcuni punti di lavoro. Gli studenti dovranno, nell’anno successivo, realizzare un prodotto, reale o virtuale, attraverso un lavoro che dovrà essere concluso entro il 30 aprile per consentire che diventi oggetto di presentazione in sede di esame di stato e nel contempo eviti eccesso di interferenza con lo stesso. I docenti modulano i programmi al fine di favorire lo sviluppo delle attività individuate. A seconda delle dimensioni delle aziende e delle caratteristiche dei singoli studenti l’attività si svolgerà, in periodi predeterminati, o presso le aziende o, prevalentemente, presso i laboratori della scuola con la assistenza dei docenti. I tecnici di impresa verificheranno l’iter del lavoro, definendo il risultato atteso sulla base delle difficoltà riscontrate. In ogni caso gli studenti risponderanno di quanto stanno facendo ai tecnici di impresa. Con tali modalità si potrà dar corso ad esperienze con numeri di studenti abbastanza elevati, non impegnare eccessivamente le imprese dal punto di vista tempo-uomo, consentire anche ai docenti della scuola di essere protagonisti ed entrare con più precisione nelle tematiche della professionalità. I puristi della alternanza forse storceranno il naso e un bel comitato deciderà che così non va bene, ma almeno due decenni fa ci abbiamo provato, e funzionava.

L’alternanza è cosa buona per tutti, anche per i licei, basta non essere sussiegosi. La logica del risultato, del buon prodotto può e deve valere per tutti. Si tenga conto anche di quanta etica ci sia in una iniziativa volta a far sì che nel nostro modo di comunicare e relazionarsi si vada alla ricerca della precisione del linguaggio, alla ricchezza dei riferimenti, alla documentazione di quanto si dice. Non si sentano relegati alle biblioteche e ai musei, tutto il mondo è a disposizione per essere capito, anche con forme nuove, che solo i giovani possono cercare e trovare.

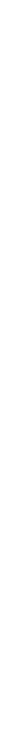
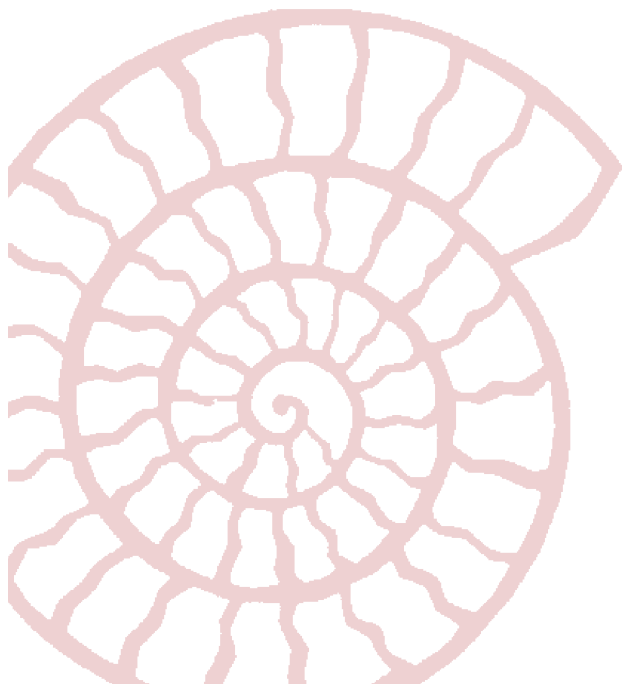
Fra la pochezza del messaggino e il gigantismo di un romanzo di Proust sono sicuro si possa trovare un “mandato linguistico” che evidenzi i rapporti fra cose da dire e cose da fare. Resta tuttavia un dubbio: non è che per caso alternanza, come termine, nasce vecchia? Se si pensa alla impostazione culturale data alle scuole tecniche al loro nascere non sfugge il fatto che esse chiamavano a studiare e apprendere principi scientifici, a trasformarli in idee e oggetti, a realizzarli in concreto. Tutto dentro il “contenitore scuola!” In opportuna divisione di tempo e compiti si “alternavano” le varie situazioni.

Forse alternanza, come concetto, cerca di esprimere un principio che sapevamo già e che chi doveva formare buoni tecnici, nei fatti, applicava da molto tempo.<sup>6</sup>

6 L’articolo affronta temi che Giovanni Sedioli ha già sviluppato in Sedioli, G. (2016). Tra sistema formativo e sistema produttivo: l’alternanza scuola-lavoro. Scuola Officina, 1, 4-9.

## Riferimenti bibliografici

- Brown, P., Green, A., Lauder, H. (2001). *High Skills: Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.<sup>1</sup>
- Campigotto, A., Curti, R., Guenzi, A., Grandi, M. (a cura di) (2000). *Prodotto a Bologna. Una identità industriale con cinque secoli di storia*. Bologna: Renografica.
- Campione, V., Tagliagambe, S. (2008). *Saper fare la scuola: il triangolo che non c'è*. Torino: Einaudi.
- Cedefop, *Briefing note – Towards new routes*, 2016. Online: <http://www.cedefop.europa.eu/it/publications-and-resources/publications/9108>.
- Curti, R., Grandi, M. (a cura di) (2014). *Per niente fragile. Bologna capitale del packaging*. Bologna Compositori (I ed. 1997).
- Curti, R., Grandi, M. (a cura di) (1998). *Imparare la macchina. Industria e scuola tecnica a Bologna*. Bologna Compositori.
- D'Amico, N. (2015). *Storia della formazione professionale in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Gentili, C. (2012). *Scuola e Impresa: teorie e casi di partnership pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Gentili, C. (2007). *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Scuola, impresa, professionalità*. Roma: Armando.
- Indire (2015). *Monitoraggio 2015*. Online: [www.indire.it](http://www.indire.it).
- Job&Orienta (2015). *Dati alternanza scuola-lavoro, 2015*. Online: <http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs27112015.pdf>
- Micelli, S. (2011). *Futuro Artigiano. L'innovazione nella mano degli Italiani*. Venezia: Marsilio.
- Sedioli, G. (2016). Tra sistema formativo e sistema produttivo: l'alternanza scuola-lavoro. *Scuola Officina*, 1, 2016, 4-9.
- Sennet, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.







# Capacitare entrepreneurship, un futuro possibile per la scuola

## Capability approach for entrepreneurship education: an opportunity for the school's future

---

Andrea Strano

Università Ca' Foscari, Venezia  
andrea.strano@unive.it

### ABSTRACT

The global crisis condition requires us to rethink our welfare state and our social and cultural models. Consequently, the school system must manage the development of the country and citizens. However, the school system must first rethink itself, defining tools, phases and strategic levers to become better. Entrepreneurship education can be one of these strategic levers. We can use the capability approach to improve entrepreneurship education, and we can see entrepreneurship education as a way to enhance the ability to achieve personal projects, as well as an opportunity to connect better school and work.

Dinanzi alla perseverante condizione di crisi globale, si afferma la necessità di un ripensamento del nostro paradigma di welfare e di sviluppo sociale e culturale. In questa prospettiva, la scuola deve tornare a prendere in mano il processo di costruzione del Paese e dei suoi cittadini. Per fare questo, però, essa deve sapere anzitutto ripensarsi e riqualificarsi, definendo gli strumenti, le tappe e le leve strategiche per raggiungere obiettivi di trasformazione ed evoluzione. Una di queste leve strategiche può essere rinvenuta nell'educazione all'imprenditorialità, valorizzata dall'approccio delle capacità e interpretata come via per l'ampliamento della capacità realizzativa delle persone e come opportunità per la risoluzione dello scollamento tra scuola e lavoro.

### KEYWORDS

Entrepreneurship Education, School, Capability Approach, Agency, Education Policy.

Educazione all'imprenditorialità, Scuola, Approccio delle Capacitazioni, Agentività, Politiche Educative.

## 1. Introduzione: cambiamenti e tematiche emergenti

A fronte della diffusa condizione di crisi che sta vivendo il nostro Paese – e il mondo tutto – in termini economici e di sviluppo, si pone con sempre maggiore urgenza la necessità di un ripensamento del sistema non solo economico e produttivo in cui operiamo ma, più ampiamente, del nostro paradigma di *welfare* e di sviluppo sociale e culturale.

La grave situazione europea in tema di lavoro e occupazione risulta ancora più drammatica in Italia, la quale registra un balzo indietro di quasi dieci anni (ISFOL, 2014), collocandosi al quart'ultimo posto per lavoratori occupati, con il tasso di occupazione al 60,1%, rilevando una distanza di 15 punti percentuali dagli obiettivi posti da *Europa2020* (European Commission, 2010). Il livello di disoccupazione giovanile (ragazzi tra i 15 e i 24 anni), inoltre, ha raggiunto il tasso record del 44,2% (ISTAT, 2015)<sup>1</sup>.

Alla radicale operazione di ripensamento del paradigma sociale, culturale ed economico in cui viviamo deve offrire il suo apporto fondamentale il mondo della scuola e della formazione. La scuola deve tornare a occuparsi con rinnovata efficacia della costruzione del Paese, della crescita personale e professionale dei cittadini e deve, oggi più che mai, impegnarsi altresì a ripensare il proprio futuro, definendo gli strumenti, le tappe e le leve strategiche per raggiungere obiettivi di evoluzione. Una di queste leve strategiche può essere rinvenuta nell'educazione all'imprenditorialità, interpretata come via per l'ampliamento della capacità realizzativa delle persone e come opportunità per la risoluzione del drammatico scollamento tra scuola e lavoro.

Il ragionamento sulla messa in valore dell'educazione all'imprenditorialità è supportato da una serie di dati incoraggianti che descrivono un significativo aumento delle azioni imprenditoriali: nel 2014 in Italia si è registrato un incremento del 4,4% della popolazione che si è cimentata in *startup* e nuove attività imprenditoriali, soprattutto nel settore del commercio e della ristorazione (GEM, 2014)<sup>2</sup>.

Probabilmente questa crescente tensione all'imprenditorialità è dovuta a due fattori essenziali: da un lato, l'imprenditorialità è scelta dalle persone perché è interpretata come "terza via" per l'occupazione, dato che è sempre più difficile trovare lavoro tradizionale; dall'altro lato, l'imprenditorialità sembra cercata perché restituisce al soggetto la possibilità di esprimersi oltre il lavoro esistente ed è avvertita quindi come opportunità di ripensamento, riattivazione e riqualificazione.

Tuttavia oggi, sebbene il tema dell'educazione all'imprenditorialità sia posto in grande evidenza all'interno delle *policy* europee, esso troppo spesso viene affrontato in un modo che legge l'*entrepreneurship* limitatamente all'idea del "fare impresa", con una logica educativa fragile, schiacciata sulla strumentalizzazione degli apprendimenti. Il presente studio, invece, desidera ribaltare questa lo-

- 1 In Italia nel 2007 un ragazzo con licenza media risultava occupato dopo un anno nel 27,3% dei casi, mentre nel 2013 questo accadeva solo nel 14,8% dei casi; ossia, possedere un titolo di studio basso oggi comporta una maggiore difficoltà di ingresso nel mercato del lavoro, e questo dato continua a peggiorare (ISFOL, 2014). I NEET (*Not in Education, Employment or Training*, ragazzi under-trenta) in Italia sono 2.439.000, cioè ben il 26% della popolazione di tale fascia di età (ISFOL, 2014).
- 2 Come ha rilevato la CGIA di Mestre nel 2014, anche l'imprenditorialità straniera sta crescendo in Italia, con un incremento del 3,1%.

gica, ripensando l'*entrepreneurship* non come competenza a trovarsi o a fare un lavoro, ma come ricca capacità di realizzare una propria progettualità di sviluppo, fondata sulla responsabilità, sulla scelta e sull'azione. In questo senso la prospettiva del *capacitare entrepreneurship* può rappresentare una strada coerente e di grande valore.

## 2. Entrepreneurship education: buone pratiche europee e la situazione italiana

Con *entrepreneurship education* si intende quell'azione pedagogica, educativa e formativa che mira a sviluppare nel discente la capacità di trasformare le idee in atti coerenti, operando su tratti distintivi quali l'autonomia, la responsabilità, la creatività, l'abilità di cogliere le opportunità, ecc. L'Unione europea colloca la competenza dell'*entrepreneurship* tra le sue otto *key competences* (European Union, 2006), per cui questa qualità va sviluppata nei ragazzi all'interno dei loro percorsi di istruzione e formazione<sup>3</sup>. Nel 2013 la Commissione europea ha redatto il *Piano d'azione Imprenditorialità 2020* (European Commission, 2013) attraverso cui ha rilanciato una serie di iniziative volte ad agevolare l'azione imprenditoriale comunitaria, indicando l'istruzione e la formazione come assi portanti per sostenere lo sviluppo imprenditoriale (Council of the European Union, 2015).

Diversi Stati membri hanno introdotto nei loro *curricula* scolastici l'educazione all'imprenditorialità come disciplina obbligatoria, o hanno approntato strategie nazionali per mettere a sistema questo tipo di insegnamento. Solo per ricordare alcuni casi di strategie nazionali efficaci si citano:

- La Danimarca, con la *Strategia per l'educazione e la formazione all'imprenditorialità*, sviluppata dal 2009 con investimenti mirati per includere l'imprenditorialità nella gestione delle istituzioni educative;
- La Norvegia, con l'*Action Plan imprenditorialità nell'istruzione e nella formazione* (2009-2014), per promuovere l'educazione all'imprenditorialità a tutti i livelli del sistema scolastico e favorire maggiore collaborazione fra sistema educativo e mondo del lavoro;
- I Paesi Bassi, in cui dal 2005 sono stati forniti appositi sussidi per sostenere le istituzioni educative nell'integrazione dell'educazione all'imprenditorialità nei *curricula* formativi;
- La Romania, la quale ha approntato una *Strategia per lo sviluppo delle piccole e medie imprese* anche attraverso la promozione dell'*entrepreneurship* nei ragazzi e negli insegnanti;
- La Finlandia, che è il Paese pioniere dell'educazione all'imprenditorialità in Europa, iniziando a discuterne già a metà degli anni Novanta; qui l'imprenditorialità è associata all'educazione alla cittadinanza attiva e partecipativa, e tali insegnamenti vengono introdotti nei programmi scolastici sin dalla scuola primaria attraverso un approccio integrato.

3 L'importanza della competenza dell'*entrepreneurship* è testimoniata anche dal Quarto Obiettivo Strategico di *Europa2020*, per cui, per costruire un futuro europeo intelligente, inclusivo e sostenibile, «[occorre] incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione» (European Commission, 2010).

In Italia, invece, la situazione riguardante l'*entrepreneurship education* risulta assai meno rosea. Nei programmi di istruzione primaria, infatti, è assente qualsiasi tipo di riferimento all'imprenditorialità. A livello di istruzione secondaria, la dimensione dell'*entrepreneurship* intesa come *key competence* europea è presente, ma solamente come obiettivo cross-curricolare<sup>4</sup>. I settori della formazione tecnico-professionale mostrano, di contro, qualche segnale positivo in più, ma ancora in modo insufficiente rispetto alle aspettative europee<sup>5</sup>. Infine, a livello universitario (eccezione fatta per alcuni corsi di Economia e Management), il nostro Paese si rivela privo di specifiche direttive per la formazione all'imprenditorialità.

L'Italia, dunque, si rivela fortemente deficitaria di fronte al tema dell'educazione all'imprenditorialità, tuttavia questo dato potrebbe essere ribaltato positivamente, tramutando l'impegno per l'educazione all'imprenditorialità in un'occasione per un ripensamento più ampio dell'intero sistema di istruzione.

### 3. Quale educazione per la progettualità e l'attivazione dei ragazzi?

Qualificare l'educazione all'imprenditorialità come educazione per la capacità progettuale e di attivazione dei ragazzi significa aderire alla prospettiva europea della competenza di *entrepreneurship* senza tradire alcuni principi pedagogici fondamentali, per rifuggire da qualunque appiattimento sull'economicistico e sull'aziendalistico. *Entrepreneurship*, infatti, non si traduce soltanto nel "fare impresa", bensì è una competenza per la vita e la sua educazione deve essere educazione a realizzare una propria progettualità di sviluppo, fondata sulla scelta, sulla responsabilità e sull'azione.

Imprimere coerenza ed efficacia a questo tipo di educazione significa comprendere l'importanza del necessario incontro tra crescita individuale e ampliamento delle opportunità del contesto e, proprio per dare forma a questo decisivo passaggio, l'adozione del *Capability Approach* di Sen (2010) e Nussbaum (2012) rappresenta un'occasione preziosa. Questo approccio fa leva sulla forza agentiva della persona e contribuisce all'apertura di spazi realizzativi. L'azione educativa e formativa del capacitare *entrepreneurship* dunque: a) muove verso l'attivazione e l'arricchimento della libertà di *agency* delle persone; b) crea opportunità di capacitazione<sup>6</sup> individuale, allargando l'insieme delle opportunità di scelta; c) favorisce specifiche condizioni di contesto per il raggiungimento dei funzionamenti<sup>7</sup> necessari allo sviluppo tanto personale quanto professionale.

- 4 Le *entrepreneurship skills* non sono oggetto di insegnamenti specifici, ma sono semplicemente inserite tra le competenze chiave che gli studenti dovrebbero avere acquisite al termine del loro percorso di studi.
- 5 Recenti rapporti *Eurydice* mettono in evidenza come nel nostro Paese siano significativamente carenti l'attitudine all'imprenditorialità e le abilità pratiche di comunicazione, pianificazione e lavoro di gruppo. Qualche segnale più incoraggiante proviene invece dal versante delle conoscenze teoriche sul mondo del lavoro e sul funzionamento dell'economia.
- 6 Sen definisce le *capacitazioni* come l'insieme delle opportunità di scelta tra opzioni alternative di cui una persona dispone, congiunto alla sua capacità di fruirne effettivamente (Sen, 2010).
- 7 I *funzionamenti*, secondo Sen, sono stati di essere o di fare a cui gli individui attribuiscono valore, stati che gli individui vogliono raggiungere concretamente (Sen, 2010).

Capacitare *entrepreneurship*, quindi, offre la possibilità di valorizzare la propria progettualità rispetto alle attitudini, alle competenze personali e alle risorse effettivamente a disposizione<sup>8</sup>.

Il presente studio avanza la proposta di un dispositivo educativo e formativo di analisi e di progettazione in prospettiva capacitativa, costituito da quattro Aree di Attivazione<sup>9</sup> per la promozione dell'*entrepreneurship* (area dell'Identità, della Pratica, Relazionale-intersoggettiva, Organizzativa-istituzionale<sup>10</sup>) e da sedici competenze a base capacitante (ovvero, competenze trasversali interpretate in ottica attivante)<sup>11</sup>, che potranno consentire, successivamente, la realizzazione di precise scelte di funzionamento. Tale dispositivo potrebbe orientare e supportare la gestione dei processi di insegnamento e di apprendimento, come anche favorire la promozione di un più ampio movimento di ripensamento curricolare ed organizzativo scolastico.



Fig. 1. Entrepreneurship: dispositivo formativo di analisi e progettazione capacitativa (Strano, 2015)

- 8 Come spiega Costa (2014; 2015), il processo capacitativo rappresenta quel movimento formativo in cui l'agency capacitante consente alle persone di dare forma alle competenze e alle capacità generative per un ampliamento degli spazi di libertà, per un potenziamento della capacità di vedere il proprio futuro e di esprimere con scelte concrete la propria direzionalità realizzativa, sapendo cogliere tra le diverse opportunità del contesto quelle che si ritengono di valore per sé, portando ad espressione la propria identità e i propri potenziali.
- 9 Le quattro Aree di Attivazione si collocano al livello delle capacitazioni e rappresentano quel "substrato" che si ritiene necessario attivare per sviluppare un'agency adeguata al contesto e ai propri obiettivi.
- 10 In figura le aree sono state chiamate diversamente per agevolarne la comprensione (in particolare, l'area *Personale* è l'area dell'Identità, mentre l'area della *Creatività e innovazione* è l'area della Pratica).
- 11 Le sedici competenze individuate agiscono da ponte verso il paradigma delle capacitazioni, innestandosi nelle aree di attivazione e consentendo al contempo un'analisi dei funzionamenti della persona. Ad ogni competenza sono stati associati cinque referenziali di competenza, che si sviluppano su livelli progressivi in termini di aumento del grado di autonomia e di responsabilità (Tessaro, 2011). I referenziali di competenza portano ad emersione le evidenze di competenza, per le quali una competenza può effettivamente considerarsi manifestata.

Questo approccio educativo fonda il suo processo di capacitazione su due sinoli pedagogici essenziali, composti da *consapevolezza-predittività* da un lato e da *attivazione-capacitazione* dall'altro: prende forma un processo di costruzione continua della persona, prodotto da movimenti formativi che in modo ricorsivo ritornano sulla funzione agentiva, ampliandola di volta in volta nella possibilità di riconoscimento di capacità e di visualizzazione del futuro (*consapevolezza-predittività*) e, quindi, dispiegando nel soggetto la necessaria azione attivante e capacitante (*attivazione-capacitazione*) per dirigersi verso i propri obiettivi.

#### 4. Conclusioni: capacitare entrepreneurship per ripensare la scuola

Parlando di educazione all'imprenditorialità per la scuola, si badi, non si fa riferimento soltanto agli anni della scuola secondaria di secondo grado (dove è pur vero che la possibilità di trasformare gli apprendimenti oltre l'aula è maggiore), ma più ampiamente si fa riferimento ad un percorso di apprendimento variegato, integrato e continuo che, come avviene in molti Paesi, abbia inizio con la scuola dell'obbligo e raggiunga gli studi universitari.

Un'*entrepreneurship education* che agisca a tutti i livelli della scuola, tuttavia, comporta la necessità di un ripensamento dell'intero impianto organizzativo e del tessuto professionale della scuola stessa (Costa, 2015). Da questo punto di vista, occorre impegnarsi ad approntare adeguati strumenti concettuali che consentano ai ragazzi di rapportarsi con i nuovi saperi e con i nuovi modi di apprendimento (Margiotta, 2014). Occorre mettere in programmazione nel breve termine la ristrutturazione dei *curricula* nazionali, creando opportuni spazi per questo tipo di educazione. Occorre ricercare un modello organizzativo scolastico diverso, che sia aperto, flessibile, in grado di connettersi efficacemente con i diversi soggetti del territorio, valorizzando le comunità di pratica (Wenger, 2007) e le interazioni intra- ed extra-scolastiche (Ajello, 2011). Occorre che questo modello organizzativo agisca sulla centralità della responsabilità individuale (Nussbaum, 2012) e al contempo sulla diversificazione delle responsabilità, facendo perno su una *leadership* diffusa e partecipata (Costa, 2015). Occorre, ancora, agire sulla formazione degli insegnanti (Baldacci, 2013; Margiotta, 2013), affinché essi sappiano rispondere alle istanze educative emergenti, rinnovando il rapporto tra qualità degli apprendimenti e qualità dell'insegnamento.

In questa prospettiva, la valorizzazione pedagogica dell'educazione all'imprenditorialità potrebbe diventare un'occasione concreta e ricca di possibilità per condurre l'intero sistema di istruzione del nostro Paese verso una sua più profonda riqualificazione, in grado di produrre un'offerta educativa fondamentale per i nostri ragazzi, centrata sullo sviluppo della loro progettualità, della loro forza di attivazione e della loro qualità realizzativa.

Diverse altre, inoltre, potrebbero essere le ricadute positive di un approccio capacitativo all'educazione all'imprenditorialità, come:

- La ridefinizione di modelli educativi che mettano al centro la persona, i suoi orizzonti di significato e il suo potenziale agentivo (Costa, 2015);
- Il ripensamento del paradigma delle competenze in congiunzione (non in opposizione) con quello delle capacitazioni (Sen, 2010);
- La progettazione di percorsi educativi che mettano in valore la complessità individuale, sociale e contestuale, abbandonando le sequenze lineari di insegnamento e adottando una dimensione processuale in ottica trasformativa (Mezirow, 2003);



- Una maggiore connessione tra i processi dell'apprendimento e i processi del lavoro (anche attraverso la costruzione di reti di apprendimento formale e informale), promuovendo l'incontro tra i profili formativi in uscita dalla scuola e le esigenze del mondo del lavoro;
- La promozione del paradigma del *learnfare* (Margiotta, 2012), ovvero di quell'*active welfare state* centrato sul valore dell'apprendimento, pensato come opportunità di mobilità tanto formativa quanto professionale.

Capacitare *entrepreneurship*, in conclusione, può rappresentare un sentiero prezioso per riconfigurare l'educazione all'imprenditorialità come percorso formativo-capacitativo per la realizzazione della persona e, al contempo, per riassegnare alla scuola il ruolo cruciale di quadro reinterpretativo del futuro del Paese. Capacitare *entrepreneurship* significa portare le persone a saper pensare e realizzare un proprio progetto di sviluppo lavorativo ed umano. Così, ciascuna persona sarà chiamata alla piena responsabilità della propria dimensione realizzativa (e della propria possibilità di *eudaimonia*<sup>12</sup>), avendola però prima dotata di una serie di strumenti fondamentali in termini di capacità di visione, di qualità progettuale, di capacità di scelta tra opzioni alternative, di forza agentiva e di azione.

### Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. M. (2011). Comunità di pratiche, apprendimento, innovazione e sistemi di attività. *Psicologia dell'educazione*, 5(2), 193-211.
- Baldacci, M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Council of the European Union (2015). *Council conclusions on entrepreneurship in education and training*. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/>.
- Costa, M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico. *Pedagogia Oggi*, 2 (In Press).
- Costa, M. (2014). Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi. *Formazione&Insegnamento*, 12(3), 41-54.
- European Commission (2013). *Piano d'azione Imprenditorialità 2020. Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa*. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/>.
- European Commission (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/>.
- European Union (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/>.
- GEM (2014). *Global Entrepreneurship Monitor Italia 2014*. Available at: <http://www.gemconsortium.org/report>.
- ISFOL (2014). *Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro 2014*. Available at: <http://www.isfol.it/primo-piano/diffuso-il-rapporto-di-monitoraggio-isfol-2014>.
- ISTAT (2015). *Occupati e disoccupati 2015*. Available at: <http://www.istat.it/it/archivio/occupati+e+disoccupati>.
- Margiotta, U. (2014). *Teorie dell'Istruzione. Finalità e modelli*. Roma: Anicia.

12 Il concetto di origine aristotelica di *eudaimonia* è stato ripreso dal più recente *flourishing* anglosassone (anche da Sen e Nussbaum) e sottolinea come ogni essere umano possa godere della propria "fioritura" a patto che riesca a sviluppare le potenzialità e le qualità tipiche della sua specie.

- Margiotta, U. (2013). La formazione iniziale degli insegnanti secondari in Italia. In M. Baldacci, *La formazione dei docenti in Europa* (pp. 161-206). Milano: Bruno Mondadori.
- 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. 125-152). Milano: Bruno Mondadori.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Tessaro, F. (2011). Il formarsi della competenza. Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza. *Quaderni di Orientamento*, 20(38), 24-40.
- Wenger, E. (2007). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

# Pedagogia ed ermeneutica delle emozioni

## Pedagogy and hermeneutics of emoticons

Elena Visconti

Università degli Studi di Salerno  
eviscont@unisa.it

### ABSTRACT

The theme of the emotions, in reference to the structuring 'Bildung', crosses, above all in the latter cultural-historical phase, the contemporary pedagogical reflection in an attempt to interpret the fundamental meanings of education intended as humanization. New lines of research into otherness, empathy and care concept converge to that effect and capture the necessary intersection of the humanities with the full knowledge of the epistemological configuration, allowing the landing in theories and methodologies that appear to be potential resources in education. Emotions are configured as complex experiences that belong to life and return to it a peculiar value in the translation of meanings and sense of conveyance. Through the hermeneutics of the story, inside the educational narrative, they become part cathartic and enshrine the ontological discontinuity for the person himself.

Il tema delle emozioni, in riferimento all'articolazione della 'Bildung', incrocia, soprattutto in quest'ultima fase storico-culturale, la riflessione pedagogica contemporanea nel tentativo di interpretare i significati fondamentali dell'educazione intesa come umanizzazione dell'uomo. Nuove linee di ricerca sull'alterità, sull'empatia e sul concetto di cura convergono in tal senso e colgono la necessaria intersezione delle scienze umane con l'intera configurazione epistemologica della conoscenza, permettendo l'approdo a teorie e a metodologie che risultano essere potenziali risorse in educazione. Le emozioni si configurano come esperienze complesse che appartengono alla vita e restituiscono ad essa un valore peculiare nella traslazione di significati e nella veicolazione di senso. Attraverso l'ermeneutica del racconto, interno alla narrazione educativa, esse diventano elemento catartico e sanciscono la discontinuità ontologica per il farsi persona.

### KEYWORDS

Education , Hermeneutics, Emoticons, School, Narration.  
Educazione, Ermeneutica, Emozioni, Scuola, Narrazione.

## 1. Le emozioni come traslazione di significati nella categoria dell'incontro

La riflessione pedagogica contemporanea, proprio sulla scorta della tradizione storico-sociale e culturale della *'Bildung'*, interpreta e reinterpreta la fenomenologia dell'esperienza educativa, nei suoi aspetti maggiormente significativi, nel tentativo di recuperare una *'cornice di senso'* che possa riaffermare l'umanizzazione dell'uomo. Importanti confronti paradigmatici, che vedono l'intersezione dei contributi delle scienze umane con l'intera configurazione epistemologica della conoscenza, permettono l'approdo a nuove linee di ricerca e a metodologie che risultano essere potenziali risorse in educazione.

Una di queste linee di ricerca, considerata sia sotto il profilo teorico-riflessivo, sia metodologico è quella relativa all'emotività connessa alle dinamiche, alle pratiche e alle azioni pedagogiche. Le emozioni si configurano come esperienze complesse che appartengono all'individuo e alle sue relazioni umane, alla vastissima fenomenologia di *traslazione di significati*, nonché all'ambiente eco-sistemico con cui costantemente ci si confronta, ci si sperimenta e con cui si vive. Le risonanze emotive, *'moti dell'anima'* li definiva Goethe quanto si riferiva a quelle sensazioni proprie dell'uomo inerenti ad una complessiva modalità di coinvolgimento e di partecipazione profonda che appartiene alle veicolazioni sentimentali ed affettive, attraversano l'educazione e quella significativa categoria dell'incontro (Cfr. Buber, 2013) che è la relazione educativa (Clarizia, 2013).

L'educazione è condizione trasversale alle emozioni e viceversa: non c'è emozione che non sia educativa e non c'è educazione che non sia emotiva. Si educa emozionandosi e con il trasporto di chi mette in atto un processo umanizzante, in assenza del quale non si sancisce quella frattura di discontinuità ontologica per il farsi persona. Borgna afferma, nella sua lettura psicanalitica, talvolta gioiosa, talvolta struggente, quanto vera, che le emozioni restituiscono senso alla vita: «I paesaggi dell'anima – dice – sono misteriosi e invisibili; e non è facile andare alla loro ricerca: compito inesauribile e mai finito. In questi paesaggi si nascondono le infinite emozioni che danno un senso alla vita: emozioni ardenti e appassionate, umbratili e crepuscolari, patetiche e lancinanti, angosciate e tristi, dolorose e strazianti, alate e smarrite, luminose e oscure, fredde e ghiacciate, intense e opache, decidibili e indecidibili, decifrabili e indecifrabili. Non ci sono confini nella descrizione e nell'analisi delle emozioni, delle loro diverse forme, e delle loro diverse risonanze personali e impersonali» (Borgna, 2010, p. 11).

Emozionarsi educando pone in un confronto autentico con l'alterità, favorisce il processo empatico e dispone al senso di cura. La proposta di ricerca che si vuol tentare di delineare in questo breve intervento riguarda proprio l'esigenza, che si avverte nei complessi sistemi educativo-formativi e nella scuola contemporanea, di riscoprire il fondamentale principio della *'mediazione'* come forma relazionale empatica autentica che sia capace di *'portare fuori'* la biografia interiore di ognuno attraverso la narrazione emotiva ed il racconto di sé.

Gli studi sulla fenomenologia dell'esperienza educativa si sono interrogati a lungo sulla possibilità di far coincidere linee di sviluppo evolutive e determinazioni superiori di un implicito non precisamente identificabile se non come *'categoria dello spirito'* e come *'sovrastuttura simbolico-culturale'* dell'uomo. Il contributo della ricerca pedagogica è offerto da un duplice paradigma che si connota oltre che di una prescrittività scientifica anche di una dimensione *qualitativa*, caratteristica di un *sentire pedagogico* alimentato da emozioni, sentimenti e stati d'animo che intercettano l'ampia configurazione di elementi di interdipendenza significativa che conferisce senso a tutti i processi integralmente rivolti alla persona (Cfr. Bruzzone, 2012).

Un'analisi pedagogica che faccia corrispondere, alla rilevazione ed alla descrizione di *fatti tangibili*, i *fenomeni*, probabilmente, più prossimi alla natura impercetrabile dell'uomo e alla sua educazione, può, attraverso una metodologia che sia anche qualitativa, permettere di approfondire con opportuna appropriatezza la realtà, infatti, si raggiunge in tal modo «il massimo del rigore e il massimo della capacità di descrizione rispetto a eventi complessi, che spesso coinvolgono anche il mondo delle emozioni» (Mantovani, 1998, p. VIII). L'intero paradigma di ricerca, che si realizza intorno alle scienze umane, si nutre di elementi che appartengono all'emotività e all'interiorità: emozioni, affetti, sentimenti, amori, vissuti, relazioni significative, incontri amicali, esperienze singole e sociali, forniscono un complessivo bagaglio necessario per chi si appresta all'analisi e allo studio di situazioni che fanno parte dell'esistenza e che, soprattutto, si inverano nella loro stessa trascendenza in senso ermeneutico.

## 2. Emotività ed empatia: “virtù pedagogiche” ed “ermeneutica del vero”

La metodologia della ricerca educativa è in grado di rintracciare quel difficile punto di intersezione che esiste tra ciò che è rigidamente misurabile e controllabile e ciò che, invece, non può essere giustificato se non riduzionisticamente.

Attivare processi di educazione emotiva permette di trasformare in 'competenza comunicativa' ciò che specificamente appartiene all'uomo e alla sua costellazione di significati, incrociando gli ambiti dell'istruzione, dell'apprendimento, della formazione e della socializzazione. Emotività ed empatia, considerate anche nella loro versione metodologica e di spendibilità pratica, sono una fondamentale risorsa umana e, contestualmente, traducono competenze trasversali che si possono connotare come 'virtù pedagogiche'.

Educare all'emotività significa costruire competenze empatiche che hanno diretta corrispondenza con le 'strutture di vita' e con un *pedagogico sentire che tiene insieme*, nella visione antropologica, non solo le azioni e le funzioni, ma anche il racconto di sé e l'animo umano'.

Essere emotivamente educati permette di assumere un habitus comportamentale e uno stile mentale sotteso dall'atteggiamento empatico che è strettamente collegato ai contesti in cui si agisce, agli ambienti di apprendimento e alla cultura come salvaguardia, tutela e cura dell'ecosistema inteso come luogo di condivisione-convivenza e di sane relazioni (Bateson, 1972).

Le espressioni dell'emotività non sono altro che veicolazione alla vita, esse modellano e segnano la sorte dell'empatia del singolo individuo e del nostro tempo storico: «La pedagogia fondamentale però ci guadagna, in quanto riflessione sulla natura specifica dell'empatia condotta innanzitutto secondo il principio di determinazione, se come punto di avvio vengono assunte piuttosto le analisi svolte nell'ambito degli studi di psicologia della conoscenza e delle emozioni; di psicologia sociale e della personalità; e di psicologia dello sviluppo. La ragione di questa proposta risiede nella convinzione spontanea assunta da queste discipline psicologiche come un'evidenza elementare che l'empatia sia un comportamento umano universale, una dote che in qualche modo la natura dà ad ogni uomo. Con l'empatia, pertanto, non è solo questione di un 'metodo'; si tratta piuttosto (soprattutto) di una *verità* (è evidente il riferimento a H.G. Gadamer *Verità e metodo*) che non a caso induce molti a parlarne come capacità "innata" e comunque "connaturale" all'essere umano» (Bellingreri, 2005, p. 57).

L'interessante sollecitazione avanzata da Bellingreri, sulla scorta di Gadamer,

è evidente e sottende la domanda: la verità è metodo? O la verità è qualcosa che supera la pura condizione metodologica?

L'empatia, dunque, intesa come *fenomeno specificamente umano*, innato o connesso all'uomo, è *categoria pedagogica del vero* che si rappresenta ermeneuticamente in un'autentica dimensione universalizzante. Essa risale già storicamente ad un significato concettualmente rilevante, presente nell'estetica tedesca di fine Ottocento, in cui si analizzava 'il bello' attraverso la contemplazione delle opere d'arte (*Einfühlung*) e per i quali studi un certo tipo di simbologia espressiva sintetizzava, in filosofia, l'idea generale dell'estetica universale (Cfr. Vischer, 1997).

Sotto altri punti di osservazione, questa stessa configurazione filosofica dell'estetica che riproduce i tratti più profondi dell'animo umano, è attualmente oggetto d'indagine scientifica nella ricerca bio-neuro-fisiologica, anche se, già qualche decennio orsono, comparivano i contributi forniti dalla psicologia e dalla psicanalisi. Non bisogna dimenticare, inoltre, che la stessa riflessione pedagogica ha, da sempre, indagato su questioni che riguardano l'implicito, il sommerso e tutto ciò che appartiene all'orizzonte del 'non visibile' come caratteristica peculiare della persona nello stile *eminamente umano* e, pertanto, l'empatia può e deve essere considerata *virtù educativa* (Cfr. Bellingeri, 2005). La capacità empatica dell'uomo, oltre ad essere una *verità* imprescindibile può diventare anche *metodo* che favorisce ed interseca l'intera impalcatura sistemico-relazionale della fenomenologia dell'esperienza educativa. Ricorda Rifkin che nella convivenza civile, i cui valori si fondano in quella cultura dei sentimenti che diventa materiale psichico, l'empatia dispone alla comprensione dell'altro attraverso un processo di immedesimazione (Cfr. Rifkin, 2010) e la *verità del metodo* è nel riconoscimento dell'alterità intesa come dimensione dell'esistenza autentica che scopre la persona proprio attraverso la consapevolezza emotiva e lo stile empatico. (Cfr. Gadamer, 1960).

È in questa traiettoria di pensiero che H.G. Gadamer si interroga su cosa sia la *verità*. Giungendo al senso fondamentale e perdurante del messaggio attuale dell'ermeneutica del significato, prevalentemente al di fuori della scienza, e per cui "ci si dà a conoscere una verità che non sarebbe altrimenti raggiungibile". Essa rappresenta una verità che non può essere verificata con i mezzi metodici della scienza, ma può essere interpretata in un progetto universale del comprendere (*Verstehen*) che ha il compito di salvaguardare, coltivare e continuare a sviluppare ciò che è autenticamente "umano" (Cfr. Gadamer, 2012). Questa categoria interiore si incarna nelle relazioni significative ed è anche per E. Stein ricerca della *verità come autentica compenetrazione emotiva* che si manifesta attraverso "un genere di atti, nei quali si coglie l'esperienza vissuta altrui" in cui si riconoscono l'"individuo psicofisico" e la "persona spirituale". Atti che con Scheler attingono alla percezione, nella sperimentazione interiore della realtà: «Noi non giungiamo a porre la realtà del mondo esteriore (la cui sfera persiste, per esempio, anche nel sogno), in base a un ragionamento; ciò che ci dà l'esperienza interna della realtà non è né il contenuto intuitivo della percezione ("forma", "figura", ecc.), né l'oggettività (che è anche il prodotto della fantasia), né un posto fisso nello spazio nei confronti dello spostarsi della nostra attenzione, e così via; ma è l'impressione interiore di una resistenza, sperimentata da quel grado elementare e primitivo della vita psichica (che, appartiene anche alle piante), dall'«impulso affettivo», da quel centro di tendenze, che agisce in tutte le direzioni e sussiste persino nel sonno e negli ultimi gradi di incoscienza. Nell'ordine rigoroso di elementi (colore, figura, estensione, ecc.), che forma, sia obiettivamente sia solo relativamente alla nostra percezione, un qualsiasi soggetto corpo-



reo – ordine che possiamo studiare, per esempio, nel disgregamento patologico delle facoltà percettive – il momento in cui sperimentiamo interiormente la realtà, è quello che ne costituisce l'elemento originario. Se svaniscono e anche se spariscono per la coscienza i colori, gli elementi sensibili, le figure, i rapporti, la forma unitaria di cosa, rimarrà, spoglia da ogni modalità, una radicale impressione di realtà, di 'verità effettiva' del mondo» (Scheler 1970, pp. 193–194).

Una verità, dunque, che è, per dirla Kantianamente, *sintesi a priori* di qualunque conoscenza perché è *l'autentico umano che 'si fa'* nelle cose della vita e del mondo.

Del resto, anche l'approccio neuro-fenomenologico, ovviamente da una specifica angolazione di ricerca, definisce *l'empatia* come categoria complessa dell'affettività e della relazionalità che corrisponde ad un stato individuale, relazionale e sociale mediato da consapevolezza affettiva: «In sostanza, la nostra capacità di empatizzare dipende dal sistema del 'sentirsi corporeo' (omeostasi e rappresentazione degli stati interni corporei) e dallo sviluppo del sé come entità affettiva.[...]. L'empatia si manifesta in diversi modi. Alcuni di questi sono involontari e inconsapevoli, altri dipendono dall'attivazione di processi cognitivi ed emotivi (immaginazione, anticipazione) che non sempre si completano con la condivisione dell'altrui stato emotivo. L'empatia non è semplicemente una *riso-nanza* emotiva tra l'io e l'altro. Per sentire/conoscere l'altro come soggetto di esperienza sono necessarie: consapevolezza di sé affettiva e cognitiva (se non mi sento una persona, non posso attribuire all'altro la qualità di persona) e conseguente distinzione tra sé e l'altro, la quale permette anche di modulare le emozioni in prima o in seconda persona. [...] L'empatia è un modello di esperienza complesso, che nasce e si fonda su una relazionalità e interdipendenza originaria e inconsapevole, e matura attraverso attività che coinvolgono la percezione, la memoria, l'affettività e operazioni cognitive» (Cappuccio, 2006, p. 86).

Nell'ultimo trentennio gli studi sulla teoria della mente, le attuali neuroscienze e gli approcci multidimensionali in campo bio-fisio-neurologico, chiariscono il concetto di empatia classificandola come una combinazione tra stati mentali e stati emotivi, non necessariamente simultanea (Cfr. Armezzani, Bosio, Cerri, Lenoci, 2008), ma che sancisce il superamento della biforcazione tra cognizione ed emozioni approdando alla prospettiva unitaria della totalità: «l'empatia è esperienza radicale che ha caratteristiche di totalità, dove mediazione cognitiva e condivisione affettiva si intersecano» (Cerri, 2001, p. 42). Si conferma, dunque, l'interdipendenza tra stato emotivo e stato cognitivo: sono i sistemi cognitivi ad orientare le emozioni, ma esse condizionano la mente indirizzando o interrompendo i processi di elaborazione delle informazioni. In base alla valutazione dell'interpretazione degli stimoli provenienti dal mondo esterno le emozioni si modificano e variano anche i contenuti cognitivi. Pertanto l'elaborazione cognitiva e la *memoria affettiva*, relativa alla situazione esperita, sono sempre alla base dell'esperienza emotiva (Lazarus, 1991).

Avere cognizione e memoria delle emozioni influenza il modo in cui *interpretiamo* una determinata situazione, infatti, le emozioni sono ritenute anche il risultato della lunga costruzione sociale che si avvia dall'infanzia attraverso la *relazione di attaccamento* all'interno delle relazioni affettive (Cfr. Bowlby, 1969; Cfr. Ainsworth 1972).

Quello che si evidenzia, infine, è che approccio filosofico e approccio neuroscientifico convergono *nell'assoluto* e *nell'universalità del vero* in quanto *autentica affermazione del sé per l'altro da sé*.

### 3. “Buone prassi”: possono l’emotività e l’empatia diventare competenze?

Le emozioni, come si è visto, rappresentano l’espressione più autentica della dimensione umana e si configurano nella stretta interconnessione che esiste tra natura intrinseca ed elementi eco-sistemici della simbolicità. Ovviamente ciò riguarda anche l’educazione e i suoi processi e, pertanto, appare fondamentale dedicare spazi di riflessione in merito a tale tematica. L’emotività e l’empatia offrono un rilevante contributo all’ermeneutica del racconto proprio perché restituiscono un’ampia rappresentazione scenografica dell’individualità, delle relazioni e dei sistemi nella storicizzazione degli eventi del nostro tempo. Immaginare di poter elaborare e fruire dell’ermeneutica del racconto, anche attraverso il contributo delle emozioni, significherebbe ambire al raggiungimento di una competenza ‘straordinaria’ tra le competenze ‘ordinarie’ in tutti gli ambiti dell’educativo.

L’analisi dell’intero scenario pedagogico, considerato sotto il profilo dell’alterità intesa come dimensione dell’esistenza autentica e della ricerca della verità come progetto universale, può essere fattore determinante per riuscire a costruire le fondamentali basi della competenza emotiva. Significa, ancora, poter esprimere, comprendere e regolare se stessi nel pensiero, nel comportamento e nelle relazioni. Regolare la propria emotività favorisce il confronto empatico con l’altro (Cfr. Denham, 1998) e l’intervento educativo. Tale sguardo può valorizzare le proprie risorse rivolgendo “cura pedagogica” alla promozione del benessere socio-emotivo, motivazionale e formativo e la stessa risposta della struttura cognitivo-apprenditiva in virtù del complessivo *atteggiamento elettivo* di benessere-gratificazione (Visconti, 2011). Infine, anche gli aspetti neuropsicologici e psicopedagogici come: attenzione, concentrazione, memoria, impegno, applicazione responsabile ed autonoma nell’esecuzione di un compito, organizzazione concettuale, strategie di risoluzione di problemi e rendimento scolastico, nella sinergia tra apprendimento ed espressione, comprensione e regolazione emozionale possono assumere un’evoluzione assolutamente favorevole.

Luogo privilegiato in cui si intreccia una significativa rete di relazioni è la scuola: il soggetto in età evolutiva, la famiglia ed il sistema ambiente-territorio assumono, sinergicamente, il comune patto di responsabilità relativo alla formazione dell’uomo e del cittadino di domani. Esso è da intendersi come pluralità di azioni consapevoli ed intenzionali veicolate dalla transazione emotiva interpersonale (Cfr. Saarni, 1999).

L’impegno primario della scuola è quello di continuare a seguire, in un progetto condiviso, il cammino di crescita e di educazione avviato dalla famiglia per tutto ciò che riguarda il soggetto, dunque, per l’aspetto cognitivo-intellettuale, ma anche per quello affettivo ed emotivo, perché riuscire a comprendere e gestire le proprie emozioni significa promuovere una capacità empatica che permette di interpretare gli stati emozionali altrui e di utilizzare queste stesse abilità per vivere al meglio la scuola e la società (Cfr. Kindlon, Thompson, 1999). Un focus di osservazione non superficiale dell’altro da sé dispone all’ascolto attivo e alla narrazione delle proprie sensazioni ed emozioni e prepara alla ‘profondità del pensare’, intervenendo sui processi personali, relazionali, formali ed informali, e su quelli più estesi della socialità.

Esprimere competenza emotiva a scuola significa riuscire ad approfondire lo ‘sguardo autentico’ rispetto ad alcune dinamiche costanti in aspettativa cognitiva e di apprendimento: vivere esperienze quotidiane con gli insegnanti, con il gruppo classe, con il tempo, con gli spazi e con gli strumenti di lavoro. Quella scolastica è un’esperienza complessa che si alimenta di moltepliciintonie e divergenze, soprattutto, perché l’apprendimento è fortemente mediato emotiva-

mente e denso di vissuti pregressi, infatti «per l'allievo l'apprendimento è innanzitutto un'esperienza emotiva in cui vengono riattivate anche sofferenze legate a stati infantili della mente. L'insegnante dovrà essere in grado di contenere l'angoscia e le ansie dell'allievo nelle vicissitudini emotive che attraversa: "prendendo in sé" anche l'aggressività, l'angoscia, l'ansia, la rabbia, l'inadeguatezza del discente per "metabolizzare" tutto ciò così da restituirglielo "bonificato". L'allievo allora sperimenterà che tali dinamiche emotive possono essere definite, portate fuori dal proprio mondo interno, condivise e "mentalizzate" ossia trasformate in attività di pensiero» (Pergola, 2006, p. 48)

Essere competenti emotivamente a scuola è in diretta analogia con l'essere preparati e formati nelle abilità interpersonali: portare a termine un compito cooperando, assolvere impegni sapendo di essere solidali, saper scegliere padroneggiando il proprio stato umorale o viceversa regolare l'emotività, vivere positivamente le esperienze con coetanei e con gli insegnanti chiedendo aiuto e conforto senza vergognarsi. Azioni, queste ultime, di un agire competente a scuola che sia carico di riflessioni e di profondità comprensivo-interpretativa in vista di un progetto che rievochi quella dimensione autenticamente umana.

#### **4. Gli scenari dell'empatia in una scuola che cambia: l'elemento catartico dell'ermeneutica nella narrazione educativa**

La necessità di approfondire tracce di ricerca su tali tematiche si evince dalla prossimità paradigmatica tra la teoria pedagogica e le teorie generali sull'emotività e sull'empatia evidenziando nell'uomo il comune oggetto di studio per i suoi processi relazionali ed eco-sistemici degli eventi educativi e della vita.

In particolare, la scuola di oggi, per rispondere ai bisogni, alle esigenze e a quelli che sempre più frequentemente sono definiti i segnali-sintomo, deve, necessariamente, operare sul sistema degli affetti e delle emozioni per far corrispondere la competenza alla conoscenza, in un progetto inclusivo finalizzato alla riuscita, non intesa solo come produzione/prodotto, ma anche come emersione delle migliori caratteristiche e qualità che appartengono ad ogni individuo. Essere pronti a fronteggiare le esperienze esistenziali richiede la capacità emotiva di riuscire a riconoscersi in tutti gli aspetti della propria personalità, ma anche di raggiungere una competenza empatica, maggiormente proiettata all'altro, alla relazionalità ed al contesto sociale e comunitario.

La scuola prepara alla vita fornendo tutti gli strumenti necessari e le coordinate utili per fronteggiare adeguatamente le richieste di una società da scenari globali ed in continua metamorfosi. Tali scenari della contemporaneità sono, però, talvolta, tra loro contrastanti e la scuola è chiamata ad ottemperare impegni su di un duplice fronte di responsabilità che vede, da un lato, il tentativo di garantire figure professionali in forma pseudo-aziendalistica e di performance con l'attivazione di competenze multiple spesso sganciate da un ordine complessivo, da una cornice unitaria in senso formativo; e, dall'altro, una sorta di vigile supervisione costante al supporto del disagio socio-relazionale ed affettivo-emotivo degli alunni che mostrano sempre più spesso insofferenza alla consuetudine scolastica e agli apprendimenti, venendo meno, in taluni casi, ad una configurazione generale che assuma rappresentativamente entrambi gli obiettivi attraverso pratiche professionali e scolastiche che siano eticamente responsabili (Jonas, 1979) soprattutto per la progettazione di interventi rivolti all'educazione integrale dell'uomo e all'*autorealizzazione del soggetto-persona* (Acone, 2005). La scuola non può e non deve essere concepita come agenzia educativa svincolata dal

progetto futuro dei giovani e non si può comporre di parti frammentate, ma al tempo stesso, vive una oggettiva difficoltà probabilmente trascinata dalla ambivalente ed ibrida condizione dettata dal binomio tradizione-innovazione: «inoltre da una parte si reclama che la scuola ripristini una disciplina rigorosa, dall'altra le si chiede di farsi agenzia di contenimento del disagio giovanile. La società, in altre parole, pone alla scuola esigenze in contrasto, che la mettono in una situazione di "doppio vincolo": qualsiasi cosa faccia, per qualche verso sbaglia, e viene sommersa da una pioggia di critiche» (Baldacci, 2008, p. 8).

Ciò che si vuole sottolineare in queste battute anche in ambito più specificamente scolastico, riguarda proprio l'importanza di mirare e valorizzare anche i percorsi curricolari, contemplando caratteristiche qualitative e quantitative, orizzontali e verticali relativamente alle relazioni e al sistema scuola tutto (Baldacci). Stesso dicasi per la valutazione dei processi formativi che stanno assumendo una diversa immagine rispetto al solo recente passato: «La cultura valutativa entra in questa fase proprio nella costruzione di un raccordo stabile tra formazione e impatto della formazione. Cosa è stato appreso? Cosa è stato applicato in classe di quanto appreso? Quale impatto ha avuto sulle pratiche scolastiche correnti? Quale impatto ha avuto sugli esiti? In aggiunta, un'azione valutativa che sia effettivamente uno strumento di crescita professionale non può limitarsi al controllo del raggiungimento degli obiettivi (*goal-based evaluation*), ma deve essere basata su una pluralità di approcci e di epistemologie di riferimento, quali ad esempio la *goal-free evaluation*, la *responsive evaluation*, l'*empowerment evaluation*, la *success case evaluation*» (Trincherò, 2015, p. 207).

Del resto, sono proprio gli studi relativi alle emozioni ad evidenziare che educare all'emotività è un impegno pedagogico imprescindibile per rintracciare tutte le sfaccettature del soggetto, soprattutto se in età evolutiva, e dar senso all'emerso in ordine a comportamenti, atteggiamenti, stili, sguardi, prossemica e riuscire, così, ad ascoltare i *racconti* espressi e resi manifesti dalle singole interiorità. La narrazione emotiva ridescrive in senso autobiografico il *racconto interiore* relativamente alle esperienze vissute e consente di portare a razionalità fenomeni sommersi, talvolta inconsapevoli, che almeno nella percezione si sperimentano in sensazioni poco riconoscibili. Queste sensazioni vengono riformulate sotto forma di pensiero e di riflessione, come stati mentali ed elaborazioni cognitive, per essere, poi, riconosciuti pienamente come stato emotivo che sarà in qualche modo classificato tra quelli conosciuti (Grazzani Gavazzi, Ornaghi, 2007).

Il processo che conduce alla consapevolezza degli stati emersi si fonda *sull'elemento catartico della narrazione* attraverso l'ermeneutica come forma di interpretazione interiore. Si produce, in tal modo, un racconto che diviene *atto di costruzione e ri-costruzione* del proprio vissuto e della propria storia. L'esperienza emotiva, esperita ed elaborata, assume uno specifico valore in relazione alla persona che la interpreta come "*interferenza soggettiva*" (Visconti, 2015, p. 38).

In quest'*atto autentico*, che appartiene all'uomo e di cui l'uomo necessita per *raccontarsi* fino in fondo, si coglie il progetto pedagogico che indirizza e orienta la vita. È nel *racconto di sé* che si trascende il reale nella prospettiva dell'auto-realizzazione perché è nell'immaginario (ed anche nel sogno – quello ad occhi aperti – direbbe bene Demetrio), mediato dal narrare, e nella sua reinterpretazione che emergono le sfumature del significato stesso della trama della vita che spinge l'uomo ad agire e a reagire più di ogni altro dispositivo esterno al sé autobiografico (Demetrio, 1997).

Il racconto verbalizzato, esplicitato e narrato attraverso il canale privilegiato delle emozioni induce ad una relazione autentica nell'incontro tra il sé e l'altro,

tra “sé docente” e “sé discente”, potenziando le risorse interne e sommerse della *comunicazione* e della *mediazione* relative alla complessiva struttura sistemico-relazionale della scuola contemporanea, sia nella dimensione educativa, sia in quella didattica, che, ancora, in quella istruttiva-formativa. La via narrativa mette in comunicazione i mondi interiori e pone in prossimità il proprio racconto con il racconto altrui, regolando e rivisitando, a livello meta-cognitivo, le emozioni vissute e le esperienze da esse derivanti, attribuendo significato all’azione educativa: «Il richiamo alla *narrazione* prelude l’ipotesi di una *narrazione* educativa *delle emozioni*, dei propri vissuti, che non sia semplicemente un parlare di sé: piuttosto un dispositivo educativo, discorso e dialogo di qualità, intenzionali e orientati [...]. Essa muove e fa leva sulle capacità della persona di elaborare processi *ermeneutici*, autoriflessivi e riflessivi sulla propria esperienza per scambiarsi con altri, arricchirli mediante una reciproca e profonda negoziazione di una co-costruzione di senso, di cambiamento e di sviluppo» (Aimo, 1999, p. 157). In questo senso un processo teso all’ermeneutica delle emozioni diviene, dunque, un’essenziale modalità attraverso cui lavorare non solo in merito alla propria consapevolezza affettiva, emotiva e sentimentale, ma soprattutto per il *valore di scambio sociale*, per la veicolazione di significati comuni, per la *coesione del gruppo* e per l’assunzione di *modelli etico-comportamentali condivisi*.

L’atto autentico del *narrare* e del *narrarsi* emotivamente produce *catarsi educativa* e prende forma esplicita. Il racconto, intriso di affetti e sentimenti nella sua vera disposizione al dare a se stessi e agli altri, appartiene all’uomo ed è, pertanto, categoria pedagogica per eccellenza (Demetrio). La narrazione emotiva incontra lo spazio dell’alterità quale cifra pedagogica universale intesa come trasporto emotivo del racconto di sé trascendendo fenomenologicamente l’esistente nella possibilità di ridescrivere, come forma catartica di liberazione dei conflitti interiori, le resistenze al cambiamento e potenziando l’aver cura’. «Dopo Dilthey e Heidegger, ma anche dopo Gadamer e Ricoeur, la *razionalità adeguata* a intendere i concreti eventi di senso che in un contesto storico determinano, configurano una determinata figura dell’esistenza, è l’ermeneutica. Applicata al nostro tema, la riflessione ermeneutica assume la concreta azione educativa, il “quasi-testo”, come suo oggetto proprio e *adeguato*. Riflessione eminentemente pratica, pertanto, essa istituisce un «*dialogo*» con la *precomprensione della pedagogia spontanea*; e, articolandola, la reinterpretata criticamente in una nuova comprensione che consenta di vedere in modo più adeguato (in modo meno inadeguato) l’essenza. Un’ermeneutica dell’empatia come evento di senso è pertanto scienza dialettica in senso proprio[...]» (Bellingreri, 2005, p. 233).

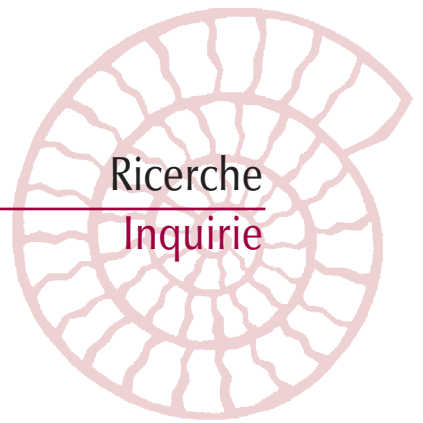
L’abilità narrativa restituisce una sorta di rimemorazione dei propri vissuti in funzione di una competenza che lascia riaffiorare la biografia delle esperienze di vita rendendo l’atto empatico complessiva interpretazione del mondo che trascrive le risonanze interiori in rappresentazioni individuali e sociali. Il «concreto evento empatico della riflessione ermeneutica è l’oggetto proprio e adeguato della pedagogia fondamentale in quanto scienza pratica» (Bellingreri, 2005, p. 233). La ricerca contemporanea necessita proprio di azioni che, nel loro concretizzarsi, trovino risposte alle domande sull’uomo dei tempi attuali e, probabilmente, esercitare l’emotività e praticare l’empatia possono essere denominatori comuni per una nuova *semantica pedagogica* nel linguaggio universale dell’umanità.



## Riferimenti bibliografici


- Acone, G. (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*. Salerno: Edisud.
- Aimo, D. (1999). *Tra emozioni, affetti e sentimenti. Riflessioni pedagogiche, prospettive educative*. Milano: EduCatt.
- Ainsworth, M. (1972). *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità*. (trad. it. 2006) Milano: Raffaello Cortina.
- Armezzani, M., Bosio, G.F., Cerri, C., Lenoci, M. (2008). *Intenzionalità ed empatia. Fenomenologia, psicologia, e neuroscienze*. Roma: Edizioni OCD.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G., (1972). *Verso un'ecologia della mente*. (trad. it. 1976). Milano: Adelphi.
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bowlby, J. (1969). *Attaccamento e perdita*, vol.1-2-3 (trad. it. 1980). Torino: Bollati Boringhieri.
- Borgna, E. (2010). *Le intermittenze del cuore*. Milano: Feltrinelli.
- Bruzzone, D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: FrancoAngeli,
- Buber, M. (2013). *Educare all'incontro*. Roma: Città Nuova.
- Cappuccio, M. (a cura di) (2006). *Neurofenomenologia: le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*. Milano: Bruno Mondadori.
- Cerri, R. (2001). *Empatia e comunicazione familiare. La Famiglia* (marzo-aprile). Brescia: La Scuola.
- Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Gadamer, H. G., (1960). *Verità e metodo* (trad. it. 1983). Milano: Bompiani.
- Gadamer, H. G. (2012). *Che cos'è la verità. I compiti di un'ermeneutica filosofica*. Roma: Rubbettino.
- Grazzani Gavazzi, I., Ornaghi V. (2007). *La narrazione delle emozioni in adolescenza*. Milano: McGraw-Hill
- Jonas, H., (1979). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. P.P. Portinaro (a cura di) (trad. it. 2002) Torino: Biblioteca Einaudi.
- Kindlon, D., Thompson, M. (1999). *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo* (trad. it. 2000). Milano: Rizzoli.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Scheler, M. (1928). *La posizione dell'uomo nel cosmo ed altri saggi*. R. Padellaro (a cura e trad. di, 1970). Milano: Fratelli Fabbri.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pergola, R. (2006). *L'inconscio a scuola. Aspetti emotivo-affettivi nella relazione educativa e scolastica. International Journal of Psychoanalysis and Education – IJPE*, 1(1), 1,
- Rifkin, J. (2010). *La civiltà dell'Empatia*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Trincherò, R. (2015). *Per una nuova cultura della valutazione della formazione scolastica, in Ripensare la scuola nella società di oggi. La formazione degli insegnanti. Pedagogia oggi*, 2. Napoli: Tecnodid.
- Vischer, Th. Fr. (1997). *Il simbolo*. In A. Pinotti (a cura di), *Estetica ed empatia. Antologia*. Milano: Guerini e Associati.
- Visconti, E. (2011). *Processi educativi e apprendimento elettivo*. Lecce: Pensa.
- Visconti, E. (2015). *Risonanze emotive in adolescenza*. Napoli: EdisEs.





Ricerca  
Inquiry





# Il profilo delle competenze nella percezione dei curricula formativi delle professionalità educative di supporto. Una prospettiva comparata tra Italia e Malta

## Perceived competencies of Learning Support educators: A comparative Study between Malta and Italy

Barbara Baschiera

University of Malta - barbara.baschiera@um.edu.mt

Elena Tanti Burlò

University of Malta - elena.tanti-burlo@um.edu.mt

Colin Calleja

University of Malta - colin.calleja@um.edu.mt

Liberato Camilleri

University of Malta - liberato.camilleri@um.edu.mt

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari, Venezia - tessaro@unive.it

### ABSTRACT

This paper is a comparative study between Malta and Italy on the competences of Learning Support Assistants (LSAs) and Support Teachers (Insegnanti di Sostegno) in their respective role of supporting learners with a disability, learning difficulties and/or learners with migrant background.

The study analysed the data using previously established competencies, identified as Relational, Organizational and Specific (Baschiera, 2014; Tessaro, 2014).

The analysis showed that there are some major differences between Maltese LSAs and Italian Support Educators and concludes with a number of recommendations for changes in the approaches used to prepare learning support educators. On the relational level, Italian teachers seem to be more interested in classroom dynamics, while the Maltese LSAs value their relationship with the auxiliary staff and external support professionals. Italian support teachers, on the organizational competencies tend to have a more strategic function while for the Maltese educators the focus is more technical. In regard to Specific competencies both groups insist on the need for more specific and intensive professional formation.

In questo lavoro si esaminano le competenze caratterizzanti le professionalità educative di supporto (BES) analizzando i risultati in una ricerca comparata tra Italia e Malta.

Le competenze esaminate riguardano tre assi: a) relazionale, b) organizzativo e c) distintivo (che caratterizzano la specializzazione del supporto). Le diversità dei curricula formativi nei due Paesi (Terziario per l'Italia e secondario per Malta) incidono nel modo di condurre e sviluppare le attività educative e formative. Gli Italiani, sul piano relazionale, sembrano più attenti alle dinamiche nei confronti della classe, i Maltesi alle reti con il personale ausiliario e con l'esterno. Gli Italiani, sul piano organizzativo, si attribuiscono una funzione più strategica, i Maltesi più tecnica. Per quanto riguarda le competenze distintive, entrambi i gruppi evidenziano la necessità di una maggiore formazione.

### KEYWORDS

Learning Support Assistants (LSAs), Support teachers, competencies, inclusion, special educational needs (SEN).

Insegnanti di Sostegno, Assistenti di supporto all'apprendimento, competenze, inclusione, BES.

- \* **Gli autori hanno svolto l'attività di ricerca e di stesura dell'articolo in forma coordinata e condivisa. A Barbara Baschiera, coordinatrice della ricerca in ambito maltese, vanno attribuiti i paragrafi 1 - 2.0 - 2.1 - 4 - 7 - 8. A Elena Tanti Burlò, Colin Calleja e Liberato Camilleri vanno collettivamente attribuiti i paragrafi 3 - 5 - 6 e le appendici 1 e 2. A Fiorino Tessaro, coordinatore della ricerca in ambito italiano, vanno attribuiti i paragrafi 2.2 - 2.3 - 2.4 - 2.5.**

## 1. Introduzione

La ricerca TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), condotta nel 2013 dall'OCSE su un campione di scuole secondarie di primo grado afferenti a 34 Paesi, delinea un profilo degli insegnanti, della loro attività professionale, degli ambienti e delle condizioni in cui si svolgono i processi formativi di livello internazionale.

I risultati, emersi dalla voce diretta di dirigenti e docenti in merito alle proprie convinzioni pedagogiche, pratiche didattiche e formazione (iniziale e in servizio), hanno permesso di sviluppare indicatori utili ad orientare le policy educative internazionali per lo sviluppo di una professione insegnante di elevata qualità.

Entrando nel merito delle competenze proprie dell'attività didattica, in linea con quanto affermato a livello internazionale, le esigenze degli insegnanti italiani riguardano una maggiore formazione sull'insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali, con comportamenti difficili, sulle metodologie didattiche attive e sullo sviluppo di competenze nelle TIC.

Quanto questa immagine rifletta la vera condizione della professione docente nel Paese, rimane da verificare. In ogni caso questi risultati non possono essere ignorati da chi intende comprendere a fondo e agire efficacemente sulle dinamiche del sistema educativo italiano.

Malta non compare tra i 34 Paesi partecipanti alla rilevazione Talis, ciononostante l'external Audit Report del 2014 *Education for all. Special Needs and Inclusive Education in Malta*, curato dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education, getta alcune luci in materia di formazione dei docenti e inclusione scolastica.

Il documento sottolinea la necessità di formare alla *inclusive education* tutti gli stakeholders, i policy makers, i dirigenti scolastici, i docenti e i professionisti dell'educazione; di sviluppare un curriculum flessibile e soprattutto di focalizzare l'interesse sulla qualità della formazione degli insegnanti. I dati emersi dall'analisi dei questionari (1184 risposte) indirizzati ai professionisti delle scuole statali, della chiesa e delle scuole indipendenti, evidenziano che la maggior parte dei dirigenti, degli insegnanti curricolari, degli assistenti di supporto all'apprendimento (*Learning Support Assistant*) e dello staff degli asili, si sente solo parzialmente capace di realizzare l'*inclusive education* come risultato della propria formazione iniziale, o dell'*in-service training*. In particolare, meno del 20% degli insegnanti considera che il periodo di tirocinio e di formazione iniziale li abbia messi in grado di rispondere in modo efficace ai diversi bisogni educativi degli alunni e di lavorare in modo collaborativo, soprattutto con le famiglie e gli assistenti di supporto all'apprendimento, cui vengono delegati tutti i compiti relativi ai ragazzi con certificazione.

Il report e la ricerca sembrano indicare un percorso comune: la necessità di rendere i docenti più competenti nell'inclusione scolastica.

## 2. La ricerca

Come sviluppare percorsi realmente professionalizzanti che, integrando teoria, sperimentazione, osservazione e riflessione sull'esperienza, rispondano concretamente ai bisogni formativi dei docenti?

Nell'attuale panorama istituzionale italiano, di riassetto del sistema scolastico, con la Legge 107/2015, "Buona Scuola", si pone l'accento sulla necessità di potenziare l'inclusione e il diritto allo studio degli alunni con BES attraverso percor-

si individualizzati e personalizzati, anche con il supporto delle associazioni di settore e dei servizi socio-sanitari ed educativi territoriali (art. 2), facendo della scuola un laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di valorizzazione delle potenzialità e degli stili di apprendimento (art.1).

Affinché i docenti siano preparati a svolgere attività di insegnamento, potenziamento, sostegno, coordinamento, collaborazione, progettazione e interazione con famiglie e territorio (art. 2), vengono sostenute la formazione in servizio «obbligatoria, permanente e strutturale» (art.11) e quella iniziale, affidando i diversi momenti e percorsi formativi alle Università, con particolare attenzione alle discipline antropo-psico-pedagogiche e a quelle concernenti le metodologie e le tecnologie didattiche.

Quali sono allora le competenze del docente/educatore inclusivo? Cosa rende un insegnante/educatore competente? Si possono padroneggiare strategie inclusive, senza accogliere veramente? Si può essere insegnanti di qualità, senza essere inclusivi?

È quanto abbiamo chiesto, ai futuri insegnanti curricolari e di sostegno/assistenti di supporto all'apprendimento in due differenti contesti formativi: l'Università Ca' Foscari di Venezia e l'Università di Malta, somministrando un questionario con domande chiuse, a scelta multipla e con scala di apprezzamento, volto ad analizzare le rappresentazioni dei docenti curricolari riguardo la specificità del ruolo e le competenze del docente di sostegno/LSA (Learning Support Assistant)<sup>1</sup>, dall'altro, per mettere in luce le aree di competenza dei docenti disciplinari atte ad integrare ed utilizzare consapevolmente gli strumenti epistemologici, pedagogici, didattici e organizzativi, finalizzati alla inclusione degli studenti con BES.

Il questionario mira a cogliere alcuni aspetti chiave della formazione per il supporto educativo, pur sapendo che la scelta di adottare uno strumento di indagine solamente quantitativo non permette una analisi in profondità quanto, piuttosto, una descrizione da parte dei partecipanti, basata su vissuti e su opinioni che non possono essere verificate sul campo dai ricercatori.

### *2.1. I partecipanti alla ricerca*

Nella scuola, intorno agli alunni con bisogni educativi speciali (BES), ruota una pluralità di figure professionali: insegnanti di sostegno e assistenti alla persona, educatori e animatori, operatori sociosanitari e specialisti dei disturbi di apprendimento, mediatori socioculturali e linguistici.

In questo paper verranno analizzati i dati relativi a due tipologie di professionisti: sul versante italiano, i docenti di sostegno precedentemente formati dall'Università Ca' Foscari di Venezia e, su quello maltese, gli assistenti di supporto all'apprendimento (Learning Support Assistant) in formazione iniziale presso l'Università di Malta.

Il campione italiano è composto da 202 insegnanti femmine e 86 maschi; il 75% appartiene alla fascia d'età tra i 31 e i 40 anni; il 58% è assunto a tempo determinato (58%) e il 20% a tempo indeterminato; quasi il 40%, nonostante la formazione, svolge l'attività di docente curricolare.

1 Per comprendere le specificità professionali del LSA, si riporta in appendice il percorso formativo, i compiti e le responsabilità del Learning Support Assistant, caratteristici del contesto maltese.

Il campione maltese è composto da 68 assistenti di supporto all'apprendimento (LSAs) femmine e 11 maschi; il 67% ha meno di 30 anni, il 18% ha un'età compresa tra i 31 – 40. Il 73% dei partecipanti ha un'esperienza lavorativa nel settore che va dai 3 ai 6 anni, il 17% dei quali fatti nella scuola secondaria, l'11% come subject teacher.

La maggior presenza femminile nel campione maltese va in buona parte attribuita all'estensione della professionalità, anche in ambito della scuola dell'infanzia e primaria; mentre il campione italiano è completamente indirizzato alla scuola secondaria.

Il campione maltese presenta un'età più giovane in quanto la formazione è volta a conseguire un Diploma universitario iniziale<sup>2</sup>, mentre la formazione degli insegnanti di sostegno in Italia è successiva al conseguimento della Laurea di secondo livello e all'abilitazione all'insegnamento.

## 2.2. Le competenze: oggetto di indagine

Il percorso per la definizione di un profilo unitario di competenze per le professionalità educative di supporto è nato durante i corsi di formazione per insegnanti di sostegno<sup>3</sup>, per educatori professionali e per operatori sociosanitari<sup>4</sup>. I profili formativi in uscita dai corsi sono rappresentati da elenchi di competenze ampi e generici, tanto da non permettere adeguate valutazioni di efficacia dell'offerta formativa né, data la mancanza di specifici indicatori, di monitorare l'*improvement* professionale in servizio.

I numerosi studi<sup>5</sup> e le approfondite ricerche sulle competenze degli insegnanti di sostegno ci hanno permesso di specificare il profilo delle professionalità educative di supporto intorno a tre dimensioni di competenze: relazionali, organizzative e distintive.

Mediante *focus group* in cui hanno partecipato, da un lato i responsabili e i docenti dei corsi universitari di formazione, dall'altro i tutor di tirocinio e i referenti delle unità scolastiche per la disabilità, sono state analizzate le tre dimensioni di competenze e individuati gli indicatori e i descrittori di professionalità. Successivamente, gli indicatori emersi dai *focus group* sono stati sottoposti ad indagine con questionari rivolti ai docenti di sostegno in formazione iniziale e in formazione in servizio. L'analisi categoriale sui risultati dei questionari ha dato luogo all'articolazione di ciascuna dimensione in tre cluster e ciascun cluster in tre specifiche competenze.

## 2.3. Le competenze relazionali per i Bes

Le competenze relazionali delle professionalità educative di supporto si rivolgono prioritariamente agli studenti con Bes, ma si estendono a tutte le interazioni

2 In ambito maltese solo il 12% del campione risulta laureato.

3 In Italia i corsi di formazione per l'insegnamento nelle attività di sostegno si svolgono, per la scuola primaria, durante il corso di laurea e, per la scuola secondaria, in corsi di specializzazione post-laurea.

4 Gli educatori-animatori e gli operatori socio-sanitari sono formati sia con percorsi universitari che parauniversitari.

5 Cfr. Baschiera, 2014; Tessaro, 2014.



con le persone interne ed esterne alla scuola. Perciò sono stati individuati tre cluster relazionali: a) verso l'allievo e la classe, b) verso i colleghi docenti, gli educatori e gli operatori, c) verso i soggetti esterni alla scuola, come la famiglia e le strutture riabilitative.

**R1- Competenze relazionali verso l'allievo / la classe.** Si articolano in:

- R1.1- *Attivare empatia verso la persona con disabilità/disagio.* Riguarda le relazioni primarie con gli studenti con BES.
- R1.2- *Relazionarsi con la classe per dinamiche inclusive.* Riguarda le capacità di promuovere tra gli allievi interazioni formative inclusive.
- R1.3- *Gestire le relazioni di gruppo e interpersonali.* Riguarda la capacità didattica di far lavorare i ragazzi in *cooperative learning* e di governare le problematiche interpersonali.

**R2- Competenze relazionali verso i colleghi docenti, gli educatori e gli operatori interni alla scuola.** Si articolano in:

- R2.1- *Collaborare con i colleghi per relazioni positive.* È la competenza base per il lavoro professionale di rete.
- R2.2- *Accogliere indicazioni da tutto il personale.* Riguarda il coinvolgimento del personale amministrativo, ausiliario ed educativo per la concertazione di comportamenti e atteggiamenti formativi coerenti.
- R2.3- *Attivare procedure di mediazione nei conflitti.* La presenza dell'allievo con disabilità pone in dubbio le certezze metodologico-didattiche dei docenti, produce dissonanze che solo il professionista d'aiuto può mediare.

**R3- Competenze relazionali verso i soggetti esterni alla scuola.** Si articolano in:

- R3.1- *Relazionarsi con la famiglia per progetto di vita.* Il professionista educativo di supporto gestisce le delicatissime relazioni con la famiglia dello studente con BES.
- R3.2- *Sviluppare reti di supporto.* Riguarda la capacità di svolgere la regia educativa con tutte le agenzie e strutture che, oltre la scuola, svolgono attività formative e riabilitative.
- R3.3- *Relazionarsi con il territorio (istituzioni, enti, associazioni).* Si riferisce alla capacità di assicurare i collegamenti istituzionali e associativi per il supporto ai BES nelle politiche amministrative.

#### 2.4 Le competenze organizzative per i Bes

Le nuove didattiche centrate sul coinvolgimento attivo dello studente e sulla sua partecipazione esistenziale e responsabile alla costruzione/formazione di sé, richiede nuove e diverse competenze sul piano dell'organizzazione del lavoro scolastico. I tre cluster organizzativi individuati riguardano: a) le competenze strategiche, b) le competenze progettuali, c) le competenze gestionali.

**O1- Competenze strategiche.** Si articolano in:

- O1.1- *Coinvolgere il Consiglio di classe per l'inclusione.* L'inclusione presuppone il lavoro sistemico di rete. Il professionista educativo di supporto è tenuto a mobilitare prima di tutto la rete docente del Consiglio di classe.
- O1.2- *Scegliere le strategie curriculari per l'allievo con BES.* I processi inclusivi non si sviluppano soltanto mediante didattiche individualizzate, ma negli innesti delle attività dello studente BES nei percorsi curriculari di tutti.

*O1.3- Costruire setting didattici personalizzati.* La formazione delle competenze negli studenti, non solo BES, è strettamente collegata agli ambienti reali e alle situazioni autentiche, che assicurano la personalizzazione dell'apprendimento.

**O2- Competenze progettuali.** Si articolano in:

*O2.1- Analizzare contesti, bisogni, potenziali, criticità.* Per poter avviare un percorso formativo sono fondamentali le capacità di analisi a largo spettro per mobilitare la competenza diagnostica.

*O2.2- Progettare, articolare ed elaborare PEI / PEP.* La generazione di idee innovative e la pianificazione articolata dei percorsi per l'allievo con BES deve trovare connessioni agentiche e interattive con il curricolo di classe.

*O2.3- Rimodellare e adattare il progetto didattico.* Con un soggetto BES è necessario ricalibrare continuamente il progetto didattico ai suoi passi di sviluppo, contingenti e talvolta imprevedibili.

**O3- Competenze gestionali.** Si articolano in:

*O3.1- Implementare in progress l'organizzazione didattica.* Non è sufficiente adattare il PEI, è necessario che l'intera organizzazione della classe si riconfiguri in forme inclusive.

*O3.2- Valutare e analizzare le pratiche didattiche.* La competenza valutativa in chiave inclusiva, non riguarda solo il soggetto, ma l'intero sistema didattico nelle pratiche quotidiane.

*O3.3- Documentare le attività didattiche e lo sviluppo formativo.* Nelle attività di supporto educativo la registrazione della progressione delle procedure e dell'evoluzione dei processi è fondamentale per il governo dell'azione formativa.

### *2.5. Le competenze distintive per i BES*

Per le professionalità educative di supporto, le competenze distintive definiscono l'apparato tecnico-scientifico indispensabile per occuparsi in modo pertinente degli studenti con BES.

I tre cluster di competenze distintive comprendono a) le competenze epistemologiche, b) le competenze pedagogico-didattiche, c) le competenze specifiche per i BES.

**D1- Competenze epistemologiche.** Si articolano in:

*D1.1- Sperimentare forme di apprendimento innovative.* Non è sufficiente la tecnica didattica consolidata. Il docente che opera con i BES deve essere sempre aperto al nuovo, in ottica sperimentale.

*D1.2- Operare in atteggiamento e metodologia di ricerca.* Ogni insegnante, se non vuole trasformarsi in mero esecutore di tecniche, è tenuto a conservare la forma mentis del ricercatore, che procede per problemi, interrogandosi e procedendo con rigore metodologico.

*D1.3- Utilizzare le proprie epistemologie disciplinari con BES.* L'epistemologia disciplinare del background formativo del docente è il suo talento cognitivo, che caratterizza e personalizza il suo insegnamento.

**D2- Competenze pedagogico-didattiche.** Si articolano in:

*D2.1- Favorire il transfer d'apprendimento nella vita quotidiana.* Gli allievi con difficoltà avviano l'apprendimento solo in situazioni molto personali e vicine al

loro quotidiano. Di qui la necessità di connessioni tra la realtà personale e quella scolastica.

*D2.2- Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni.* Le competenze valutative riguardano la capacità di ricercare e riconoscere il valore nei soggetti BES, e, nel contempo, di attivare percorsi formativi pertinenti.

*D2.3- Utilizzare tecnologie e reti per il supporto educativo.* Le reti e le tecnologie formative sono essenziali per lo sviluppo degli alunni BES delle nuove generazioni, e il professionista di supporto educativo deve saperle governare.

**D3- Competenze specifiche per i BES.** Si articolano in:

*D3.1- Diffondere le conoscenze scientifiche relative ai BES.* L'evoluzione scientifica, su tutti i versanti, dalla genetica agli studi sociali, dalla psico-pedagogia dell'apprendimento alle neuroscienze, sta procedendo rapidamente. Il professionista di supporto è tenuto non solo ad aggiornarsi, ma anche a diffondere le innovazioni agli utenti, diretti e indiretti.

*D3.2- Far rispettare le normative per la disabilità e i BES.* Talvolta la legislazione è più avanzata della cultura. L'educatore è tenuto a sostenere dal punto di vista normativo sia il soggetto con BES (e la sua famiglia) sia il sistema formativo di afferenza.

*D3.3- Utilizzare appropriati repertori esperti e specialistici.* Il supporto del professionista educativo non può limitarsi alla buona volontà, ma deve presentarsi attrezzato con tecniche specialistiche e strumenti innovativi.

### 3. I risultati della ricerca: il quadro sinottico

La percezione di competenza è stata misurata attraverso la scala di Likert per confrontare i punteggi medi attribuiti dai partecipanti maltesi e italiani. Per trattare i dati è stato utilizzato il test di Mann Whitney (cfr allegato 2).

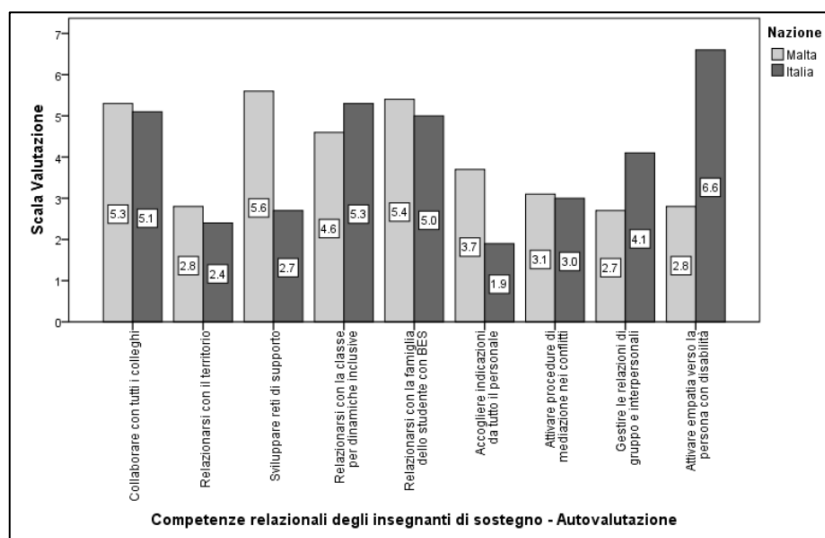
Prima di analizzare le singole componenti, presentiamo il quadro sinottico emerso dalla elaborazione, ricordando che gli item significativi (il cui valore p è inferiore a 0,05) sono su sfondo grigio.

Cluster	Competenze Relazionali per i Bes	Mean Rating Score (Malta)	Mean Rating Score (Italy)	P-value
R1 Competenze verso l'allievo / la classe	R1.1 Attivare empatia verso la persona con disabilità/disagio	2.8	6.6	0.000
	R1.2 Relazionarsi con la classe per dinamiche inclusive	4.6	5.3	0.004
	R1.3 Gestire le relazioni di gruppo e interpersonali	2.7	4.1	0.000
R2 Competenze verso colleghi / operatori	R2.1 Collaborare con i colleghi per relazioni positive	5.3	5.1	0.475
	R2.2 Accogliere indicazioni da tutto il personale	3.7	1.9	0.000
	R2.3 Attivare procedure di mediazione nei conflitti	3.1	3.0	0.743
R3 Competenze verso soggetti esterni	R3.1 Relazionarsi con la famiglia per il progetto di vita	5.4	5.0	0.123
	R3.2 Sviluppare reti di supporto	5.6	2.7	0.000
	R3.3 Relazionarsi con il territorio (istituzioni, enti, associazioni)	2.8	2.4	0.001

Cluster	Competenze Organizzative per i BES	Mean Rating Score (Malta)	Mean Rating Score (Italy)	P-value
O1 Competenze strategiche	O1.1 <i>Condividere con i colleghi progetti e pratiche inclusive</i>	3.7	5.1	0.000
	O1.2 <i>Scegliere le strategie didattiche per l'allievo BES</i>	5.2	5.2	0.952
	O1.3 <i>Costruire setting didattici personalizzati</i>	3.4	4.0	0.002
O2 Competenze progettuali	O2.1 <i>Analizzare contesti, bisogni, potenziali, criticità</i>	5.0	6.1	0.000
	O2.2 <i>Progettare, articolare ed elaborare PEI / PEP</i>	6.6	5.2	0.000
	O2.3 <i>Rimodellare e adattare il progetto didattico</i>	2.7	2.6	0.513
O3 Competenze gestionali	O3.1 <i>Implementare in progress l'organizzazione didattica</i>	3.1	3.0	0.392
	O3.2 <i>Valutare e analizzare le pratiche didattiche</i>	3.1	2.6	0.003
	O3.3 <i>Documentare le attività didattiche e lo sviluppo formativo</i>	3.1	2.2	0.000

Cluster	Competenze Distintive per i Bes	Mean Rating Score (Malta)	Mean Rating Score (Italy)	P-value
D1 Competenze epistemologiche	D1.1 <i>Sperimentare forme di apprendimento innovative</i>	4.5	3.7	0.004
	D1.2 <i>Operare in atteggiamento e metodologia di ricerca</i>	3.1	4.2	0.000
	D1.3 <i>Utilizzare le proprie epistemologie disciplinari con Bes</i>	3.3	3.5	0.372
D2 Competenze pedagogico-didattiche	D2.1 <i>Favorire il transfer d'apprendimento nella vita quotidiana</i>	5.9	6.7	0.003
	D2.2 <i>Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni</i>	4.7	3.1	0.000
	D2.3 <i>Utilizzare tecnologie e reti per il supporto educativo</i>	4.5	4.2	0.258
D3 Competenze specifiche per i Bes	D3.1 <i>Diffondere le conoscenze scientifiche relative ai Bes</i>	2.8	3.0	0.183
	D3.2 <i>Rispettare le normative per la disabilità e i Bes</i>	3.6	3.3	0.194
	D3.3 <i>Utilizzare appropriati repertori esperti e specialistici</i>	3.6	3.5	0.816

#### 4. Le Competenze Relazionali per i BES. Analisi descrittiva



### *R1 Competenze relazionali verso l'allievo/la classe*

*Analisi.* Gli item *R1.1 Attivare empatia verso la persona con disabilità/disagio* e *R1.3 Gestire le relazioni di gruppo e interpersonali* sono statisticamente significativi. Il campione maltese presenta valori medi rispettivi di 2.8 e 2.7, dall'altro lato il campione italiano presenta valori medi notevolmente superiori, rispettivamente di 6.6 e 4.1. Entrambi hanno un valore *p* di 0.000.

L'item *R1.2 Relazionarsi con la classe per sviluppare dinamiche inclusive* è statisticamente significativo: gli educatori maltesi presentano un punteggio medio di 4.6, mentre gli insegnanti italiani raggiungono 5.3, con un valore *p* di 0.004.

*Discussione.* Pensare alla scuola come a un contesto (Ligorio, Pontecorvo, 2010), piuttosto che come a un luogo fisico di trasmissione, induce a riflettere sulle dinamiche e sulle relazioni che, inevitabilmente, abitano e condizionano l'intero ambiente scolastico. Gli insegnanti/educatori possono contribuire con i loro atteggiamenti a predisporre un terreno sul quale proliferano comportamenti respingenti ed escludenti nei confronti della diversità o, al contrario, predispongono uno spazio di educazione alle differenze finalizzato a promuovere e diffondere la cultura dell'inclusione delle pluralità esistenziali a scuola. Gli atteggiamenti positivi e sollecitanti degli insegnanti sono i fattori che maggiormente determinano e agevolano i processi inclusivi (Sze, 2009), mentre quelli di chiusura e rinuncia, finiscono con il generare scoraggiamento e sentimenti di rifiuto, di disconferma e di demotivazione (Fiorucci, 2014).

Gli insegnanti di sostegno italiani avvertono fortemente l'urgenza di creare/agevolare incontri significativi e processi dialettici tra gli alunni (*R1.2*), in particolare sviluppando l'empatia (*R1.1*). Robert W. Levenson (1997) ha dimostrato come l'empatia si fondi sulla consapevolezza di sé, cioè sulla capacità di rimanere in contatto con le proprie emozioni. Attivare empatia verso la persona con disabilità/disagio significa percepirne il flusso delle emozioni che non vengono espresse con le parole, ma che si fanno sentire nella comunicazione non verbale, nell'espressione del volto, nelle posizioni del corpo, negli atteggiamenti, nella qualità e nel clima delle relazioni. Secondo i docenti specializzati italiani, l'empatia e l'ascolto valorizzano le risorse e le diversità di ogni persona (personali, di genere, sociali, culturali, etniche, etc.) e costituiscono il requisito fondamentale per mettersi in gioco, per riconoscere i propri limiti e le proprie fragilità.

Il campione italiano valorizza, inoltre, il rapporto educativo come relazione di reciprocità. In un contesto complesso come quello scolastico, la relazione con l'altro può agevolare, o ostacolare lo sviluppo del processo inclusivo. Ecco perché, secondo gli specializzati italiani, risulta fondamentale agire sulle relazioni di gruppo e interpersonali (*R1.3*) di modo che gli alunni rappresentino una risorsa in grado di determinare rapporti solidali e di interazione (Cottini, 2004; Fiorucci, 2014), uno "strumento" didattico al servizio di tutti, una risorsa per veicolare processi di apprendimento significativi, per generare sicurezza e autostima, ingredienti prioritari per la realizzazione di un ambiente educativo inclusivo (*R1.2*) (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011).

Gli assistenti di supporto all'apprendimento maltesi, non essendo in possesso di un titolo abilitante all'insegnamento, sembrano non ritenere di loro competenza e responsabilità la gestione delle relazioni della classe, né tantomeno l'attivazione di empatia nei confronti dell'allievo in difficoltà; non puntano sull'aspetto della conduzione, del coordinamento del gruppo, piuttosto si sentono coinvolti dal punto di vista personale come veicolo di dinamiche inclusive.

## R2 Competenze relazionali verso colleghi / operatori

*Analisi.* In questo cluster solo una competenza presenta una differenza statisticamente significativa: R2.2 *Accogliere indicazioni da tutto il personale*, con un valore medio di 3.7 per gli educatori maltesi, di 1.9 per quelli italiani; il valore *p* è di 0.000.

Sia Malta, che l'Italia sembrano attribuire lo stesso valore a R2.1 *Collaborare con i colleghi per relazioni positive* [ $x = 5.3$  (Malta) 5.1 (Italia)] e R2.3 *Attivare procedure di mediazione nei conflitti* [ $x = 3.1$ . (Malta), 3.0 (Italia)].

*Discussione.* All'interno delle competenze relazionali, la collaborazione con i colleghi per creare relazioni positive (R2.1) è quella più selezionata da entrambi i gruppi. Risulta molto importante evitare il pericolo di relegare il docente di sostegno/LSA ad un ruolo meramente tutoriale svolto al di fuori dell'aula, che priverebbe ancora di più i contesti di vita scolastica di risorse fondamentali, come la collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno/LSA, nonché quella tra compagni di classe (lanes, 2014).

Molti insegnanti di sostegno italiani si sentono poco coinvolti nelle decisioni che riguardano il resto della classe e considerati come insegnanti di serie B, a cui viene delegata l'intera gestione dei problemi individuali del soggetto con problemi educativi speciali. È documentato che l'ampia delega all'insegnante di sostegno, contribuirebbe all'isolamento e alla percezione negativa del lavoro di aiuto all'alunno con disabilità (Treille, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011).

Anche nella realtà della scuola maltese si tende a fare riferimento al binomio indissolubile tra assistente di supporto all'apprendimento e alunno con certificazione.

In entrambi i contesti si assiste, per differenti ragioni, ad una mobilità esasperata degli insegnanti. In ambito maltese i docenti curricolari, per legge, ruotano di anno in anno, gli assistenti di supporto all'apprendimento ogni due. In ambito italiano tra il 40 e il 50% degli alunni con disabilità cambia l'insegnante di sostegno ogni anno, e in alcuni casi anche più volte durante l'anno (INVALSI, 2006; lanes, 2014) con evidenti conseguenze, sia per l'inclusione scolastica, che per la continuità e l'efficacia didattica.

Il movimento dei *Disability Studies* attacca fortemente una cultura che vede la disabilità come un fatto individuale di natura bio-strutturale, e, come tale, comprensibile soltanto da operatori specificamente formati, ciononostante meccanismi di delega nei confronti di LSA e insegnanti di sostegno rimangono tutt'oggi un dato di fatto in entrambe le realtà.

Includendo nelle attività della classe anche i professionisti di supporto, gli insegnanti curricolari potrebbero più facilmente costruire un clima prosociale positivo, sensibile ai bisogni e all'aiuto degli altri, in modo da tessere la delicata trama e il complesso ordito di un tessuto contestuale collaborativo efficace (Janney, Snell, 1996).

L'aspetto più significativo, è rappresentato dal fatto che il docente specializzato italiano, sembra mal accogliere le indicazioni provenienti dal resto del personale (R2.2), aspetto invece più importante per gli LSA maltesi che, non essendo in possesso di elevati titoli professionali, avvertono una minor distanza di ruolo.

Il ruolo di mediazione dei conflitti (R2.3), per entrambi i gruppi si rivela particolarmente prezioso in quelle situazioni di incomprensione e difficile partnership con qualche operatore dei Servizi sociali o sanitari che può diventare un ostacolo cronico e irrisolto allo sviluppo di iniziative didattiche.

Queste tecniche di mediazione devono fare parte del patrimonio di cono-



scenze dell'insegnante e integrarsi con i saperi d'intervento didattico e di supporto facilitanti.

### *R3 Competenze relazionali verso soggetti esterni*

*Analisi.* Questo cluster presenta due valori medi significativi: *R3.2 Sviluppare reti di supporto* [Malta valore medio  $x = 5.6$ ; Italia  $x = 2.7$ .] con un valore P di 0.000 e *R3.3 Relazionarsi con il territorio (istituzioni, enti, associazioni)* [Malta valore medio  $x = 2.8$ ; Italia  $x = 2.4$ ] con un valore P di 0.001. Entrambi i campioni danno approssimativamente lo stesso valore a *R3.1 Relazionarsi con la famiglia per progetto di vita* con un valore medio rispettivo di 5.4 e 5.0 (valore P di 0.123).

*Discussione.* Entrambi i gruppi ritengono che, come tecnici della mediazione e del supporto pedagogico, insegnante di sostegno e LSA debbano saper svolgere una funzione facilitante nel rapporto tra scuola e famiglia (*R3.1*). Saper creare lo spazio per l'incontro e il dialogo è fondamentale, sia per la co-costruzione del progetto di vita, sia per l'elaborazione del patto educativo e dell'alleanza educativa scuola-famiglia. In un rapporto dialogico progettuale, insegnanti, genitori e attori sociali del territorio possono apprendere reciprocamente in una prospettiva co-evolutiva e co-educativa (Goussot, 2014).

Seppure la relazione con la famiglia sia considerata di primaria importanza, nel contesto italiano fatica ancora a decollare una visione che, affrancandosi dal modello individuale, sia in grado di analizzare gli ostacoli che il contesto organizzativo e sociale pone all'apprendimento e alla partecipazione delle persone con disabilità (Booth, Ainscow, 2002). In una prospettiva più sociale o capacitante, il docente di sostegno dovrebbe rappresentare una essenziale figura di sistema attorno alla quale costituire una rete di supporti formali e informali (*R3.2*), anche con il territorio, necessari ad attivare reciprocità tra specialisti, insegnanti, educatori, genitori e a promuovere reali politiche e prassi educative inclusive (Cottini, 2014). Agire in sinergia con operatori e specialisti, dialogare con l'esterno non sembrano, invece, rappresentare delle competenze fondamentali per i docenti di sostegno italiani.

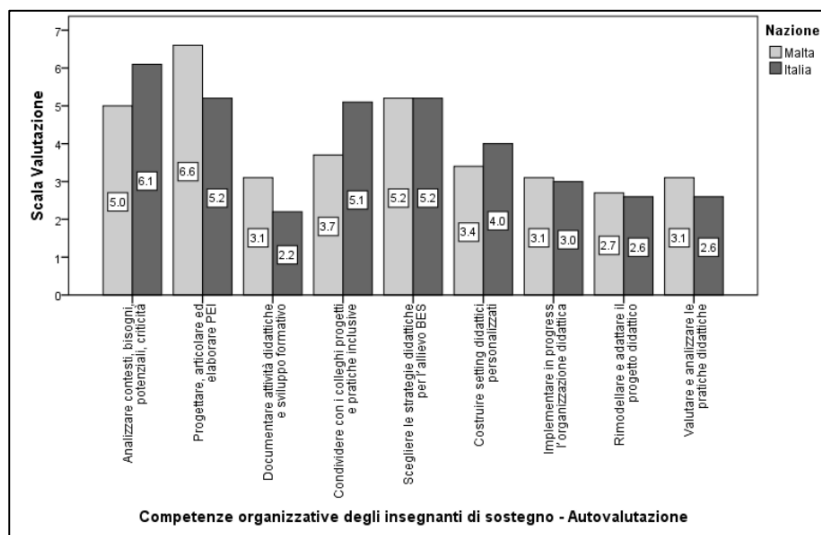
Pensare all'insegnante di sostegno come figura di sistema non significa delegare a lui tutti i compiti connessi alla formazione degli allievi con disabilità, o semplicemente allargare il suo intervento anche agli allievi con altri bisogni educativi speciali. Al contrario, conferirgli la funzione di perno della rete dei sostegni rappresenterebbe un'esaltazione del suo ruolo nella prospettiva contestuale, del coinvolgimento di altre agenzie e delle famiglie (*R3.3*), nel coordinamento e regolazione del progetto di vita e del piano annuale per l'inclusione.

#### *Competenze relazionali: sintesi*

Per quanto concerne le competenze relazionali, gli insegnanti di sostegno italiani sembrano dare valore al ruolo di mediatori dell'inclusione e alla loro relazione con gli studenti. Relazione che è considerata come un fattore facilitante nella creazione di una classe inclusiva.

Gli LSA maltesi sembrano dimostrare il bisogno di sviluppare reti di supporto, sia con i professionisti presenti all'interno della scuola (insegnanti, dirigente scolastico), sia con i professionisti presenti fuori dal contesto scolastico (psicologi, logoterapeuta), di mobilitare le risorse del contesto e dell'ambiente per creare situazioni favorevoli all'inclusione degli allievi con disabilità/disagio. Sarebbe interessante comprendere se questa necessità sia avvertita in quanto si sentono meno qualificati, rispetto agli altri professionisti con una formazione universitaria alle spalle, o perché vogliono davvero mettere al centro la persona in difficoltà e il suo sistema di relazioni sociali e culturali.

## 5. Le Competenze Organizzative per i Bes. Analisi descrittiva



### O1 Competenze strategiche

**Analisi.** In questo cluster le competenze strategiche O1.1 *Coinvolgere il Consiglio di classe per l'inclusione* e O1.3 *Costruire setting didattici personalizzati* risultano altamente significative, con un valore p rispettivo di 0.000 e 0.002. Rispetto al campione maltese, che presenta una media di 3.7 e di 3.4, il campione italiano sembra attribuire un valore maggiore a queste due competenze con un valore medio  $\bar{x}$  rispettivamente di 5.1 e 4.0.

**Discussione.** «*Il costruttivismo storico-culturale di Vygotskij (1980) e quello socio-culturale di Bruner (1997) hanno evidenziato le falle di un sistema educativo basato su logiche trasmissive*», ribadendo che il sapere è frutto di una co-costruzione partecipata tra formando e formatore. (Fiorucci, 2014, p. 54)

Per i docenti specializzati italiani risulta importantissimo possedere una serie di competenze strategiche volte alla corresponsabilità tra figure professionali coinvolte nel percorso scolastico e alla partecipazione attiva all'interno del contesto didattico (Canevaro et al., 2011). Ritengono, infatti, fondamentale condividere con i colleghi progetti e pratiche inclusive (O1.1), evitando inutili deleghe al solo insegnante di supporto.

Anche gli LSA maltesi avvertono come necessaria la competenza connessa allo scegliere le strategie didattiche per l'allievo con BES (O1.2). Se, da un lato, il valore molto alto ( $\bar{x} = 5.2$ ) espresso da entrambi i gruppi nei confronti di questa competenza indica la consapevolezza della necessità di una didattica costruita *ad hoc*, dall'altro il dato evidenzia una scarsa inclusività della didattica ordinaria, ancora legata a metodologie trasmissive, centrate prevalentemente sull'insegnante, uguali per tutti gli alunni, basate sul libro di testo, individualistiche, costruite su spiegazione-studio-verifica (Castoldi, 2009; Beillerot, Mosconi, 2006; Bazzanella, Buzzi, 2009; Ianes, 2014).

Per costruire setting didattici personalizzati (O1.3) risulta indispensabile saper osservare le potenzialità e non le carenze, le capacità e non le incapacità, le funzionalità e non le disfunzionalità. Fare ciò richiede lo sguardo pedagogico di

un docente/educatore attento al potenziale di apprendimento, alle sue modalità particolari e al suo sviluppo. Sapere osservare il profilo potenziale, le modalità e le strategie che usa l'alunno per rispondere alle sfide e alle difficoltà che incontra è fondamentale per comprendere come intervenire, sia sul piano didattico, che educativo; per sollecitare e orientare i colleghi verso una dimensione dell'agire professionale che si muova sugli assi della progettualità inclusiva, della consapevolezza, della responsabilità e della riflessività.

Ancora una volta la diversa formazione dei docenti di sostegno e degli LSA incide moltissimo sulle risposte date. Gli LSA maltesi, perlopiù diplomandi, sembrano non sentirsi all'altezza di condividere con i docenti progetti e pratiche inclusive, né la costruzione di specifici setting didattici. Invece, specializzandosi più dei docenti di classe su specifiche tipologie di disabilità/disagio, si sentono in grado di scegliere le strategie didattiche più adatte agli allievi con BES.

### *O2 Competenze progettuali*

*Analisi.* In questo cluster le competenze progettuali *O2.1 Analizzare contesti, bisogni, potenziali, criticità* e *O2.2 Progettare, articolare ed elaborare PEI / PEP* sono altamente significative; entrambe con un valore P di 0.000. È notevole il fatto che entrambe le competenze siano elevate sia a Malta, con il valore medio di  $x = 5.0$  e  $6.6$ , che in Italia con  $6.2$  e  $5.2$ .

*Discussione.* In entrambi i Paesi viene dato valore alla diagnosi formativa (*O2.1*) e alla progettazione (*O2.2*); cui è attribuito un valore medio  $> 5.0$ .

L'elaborazione di un PEI/progetto di vita (*O2.2*) congruente e centrato sulle caratteristiche e i bisogni dei ragazzi con BES, viene forse sentita come una competenza di assoluto rilievo perché, vivendo di fatto un isolamento nella gestione della programmazione, la fase progettuale è considerata di esclusiva pertinenza sia dagli insegnanti di sostegno, che dagli LSA. Come evidenzia la ricerca «*L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti*», condotta su più di 3200 professionisti del mondo della scuola italiana, per quanto siano vissute come una prassi comune, «*la delega all'insegnante di sostegno e la mancanza di corresponsabilità e di programmazione condivisa tra figure professionali diverse*» rappresentano «*un primo grande indicatore di crisi per un sistema-scuola che voglia essere integrato*» (Canevaro et al., 2011, p. 66). Realizzando programmazioni unitarie, sarebbero invece messe in campo tutte le competenze utili a redigere una progettazione didattica inclusiva, a partire da obiettivi formativi validi per tutti, solo successivamente suddivisibili in obiettivi specifici, anche differenziati. Verrebbero favorite e sviluppate attività collaborative, finalizzate alla presa in carico globale delle esigenze dei ragazzi con più difficoltà, volte a promuovere il potenziale di sviluppo formativo degli allievi all'interno di un contesto di classe collaborativo.

Sarebbe anche essenziale che tra docenti curricolari e di sostegno/LSA venissero promossi modelli di insegnamento e apprendimento flessibili all'adeguamento e allo scambio, esigenza questa che appare davvero poco sentita in entrambi i Paesi (*O2.3*) che sembrano riluttanti a rimodellare e ad adattare il progetto didattico (PEI), forse per l'importanza che viene attribuita agli aspetti formali e legali in relazione a tale documentazione.

### *O3 Competenze gestionali*

*Analisi.* Di nuovo la ricerca mostra due differenze significative tra i due gruppi: *O3.2 Valutare e analizzare le pratiche didattiche* e *O3.3 Documentare le attivi-*

*tà didattiche e lo sviluppo formativo. O3.1 Implementare in progress l'organizzazione didattica non è statisticamente significativo.*

Si deve prendere in considerazione il fatto che tutti e tre i valori medi sono più bassi della media; come se la necessità di progettare di meno e riprogettare di più non fosse compresa.

*Discussione.* Gli LSA maltesi presentano un punteggio statisticamente più alto nelle competenze gestionali, anche se si deve notare che il punteggio medio è piuttosto basso con  $x = 3.1$ .

Sembra che la scuola venga ancora vissuta con un atteggiamento pedagogico scarsamente volto a suggerire soluzioni operative strategiche, in grado di integrare in progress l'azione didattica (O3.1).

Si deve notare che gli insegnanti di sostegno italiani tendono a tralasciare la documentazione relativa alle proprie attività didattiche e pedagogiche (O3.2). Eppure essa rappresenta l'occasione per una revisione del proprio operato, per riflettere sulle scelte didattiche effettuate, sul loro senso ed efficacia; uno strumento per auto-valutarsi, per operare con maggiore consapevolezza.

La lettura delle attività documentate dai colleghi induce, poi, insegnante ed educatore a ricostruire il percorso elaborato dal docente che ha diffuso la documentazione, a comprendere le strategie messe in atto e a trarne spunto per nuove progettazioni.

La documentazione sostiene ed orienta l'azione didattica ed educativa, ma rappresenta anche un potente strumento per comunicare e condividere il percorso didattico-educativo con le famiglie, una potenziale leva per incrementare la collaborazione tra professionisti della rete.

Nonostante l'esercizio della valutazione costituisca motivo di continua regolazione dell'attività formativa e si raccordi funzionalmente e dinamicamente con l'attività di programmazione, i docenti specializzati italiani non amano valutare ed analizzare le proprie pratiche didattiche. La tradizione idealistica della scuola italiana sembra ancora molto presente nelle teorie e nelle prassi scolastiche, piuttosto restie a forme di autoanalisi e di condivisione valutativa.

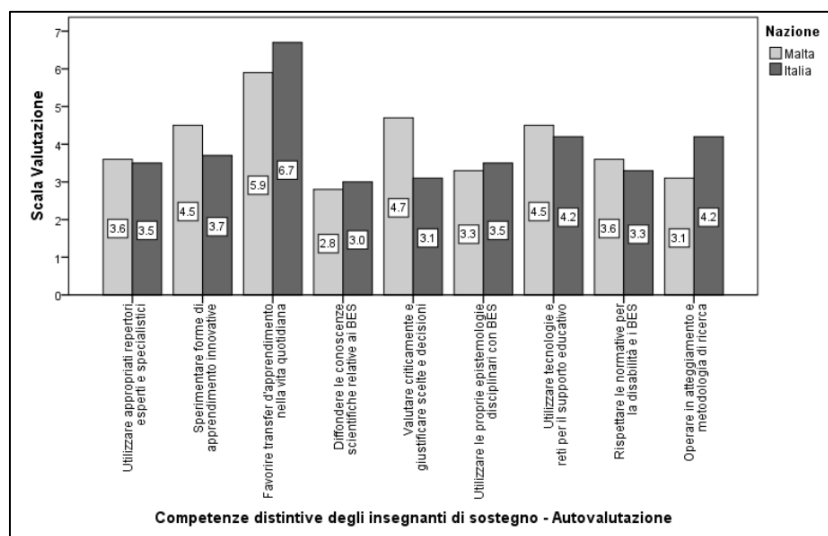
#### *Competenze organizzative: sintesi*

In questa categoria, che si focalizza sulle competenze organizzative, gli insegnanti italiani sembrano dare più valore alle competenze strategiche, volte alla condivisione con i colleghi e alla partecipazione attiva all'interno del contesto didattico.

Entrambi i gruppi danno ampio spazio alla analisi dei bisogni e alla progettazione speciale.

Gli LSA maltesi presentano un punteggio statisticamente più alto nelle competenze gestionali, dimostrandosi più abituati a documentare e giustificare le scelte operative adottate.

## 6. Le Competenze Distintive per i BES. Analisi descrittiva



### D1 Competenze epistemologiche

*Analisi.* Le competenze D1.1 *Sperimentare forme di apprendimento innovative* e D1.2 *Operare in atteggiamento e metodologia di ricerca* sono statisticamente significative con un valore medio rispettivo di 0.004 e 0.000. Il campione maltese ha un punteggio più alto in D1.1 *Sperimentare forme di apprendimento innovative* ( $x = 4.5$ ), mentre l'italiano in D1.2 *Operare in atteggiamento e metodologia di ricerca* ( $x = 4.2$ ).

Entrambi i gruppi danno pari importanza a D1.3 *Utilizzare le proprie epistemologie disciplinari con BES*, con un valore medio di 3.3 (Malta) e 3.5 (Italia).

*Discussione.* Il punto qualificante del ruolo e del sapere dell'assistente di supporto all'apprendimento (LSA), secondo il campione maltese, sta nella parola chiave sperimentazione: egli si trova a collegare il particolare dei bisogni speciali dell'alunno con disabilità con l'aspetto globale del processo di sviluppo e delle pratiche inclusive. Come tecnico di pratiche innovative (D1.1), egli deve essere competente nel favorire lo sviluppo delle potenzialità dell'alunno con disabilità, il suo vivere l'esperienza educativa in termini dialoganti con i compagni (Goussot, 2014).

Attraverso il sapere specialistico le professionalità del sostegno possono acquisire conoscenze nuove sulle varie tipologie di deficit, sulle metodologie favorevoli allo sviluppo degli apprendimenti dei soggetti con disabilità complesse, nella prospettiva di garantire l'eguaglianza delle opportunità nei contesti formativi e l'inclusione.

Le metodologie didattiche frontali restano le più diffuse nei contesti d'aula e, assieme alle altre metodologie centrate sul docente come erogatore e gestore in prima persona di contenuti, caratterizzano le situazioni di maggiore esclusione (Canevaro et al., 2011). I docenti di sostegno/LSA dovrebbero promuovere situazioni di apprendimento contraddistinte da una maggiore interdipendenza nei processi di apprendimento tra pari, mediante metodologie di tipo cooperativo.

Per favorire l'accesso di tutti gli alunni e, in particolare, di quelli con bisogni speciali all'istruzione, l'insegnante specializzato italiano, avverte la necessità di arricchire le proprie metodologie di osservazione pedagogica e di ricerca azione in classe (D1.2), di disegnare e realizzare situazioni di apprendimento, integrando contesti, ruoli e sguardi disciplinari diversi. Una maggiore attenzione per gli aspetti qualitativi della ricerca come condizione per apprendere ed operare, anche sul piano formativo, a partire dalle esperienze, dai vissuti, dall'apprendimento riflessivo.

Attraverso le proprie epistemologie disciplinari (D1.3), saperi in costruzione permanente che passano tramite la capacità di pensare la propria esperienza educativa e didattica, i docenti di sostegno possono costruire contesti e situazioni favorevoli allo sviluppo delle potenzialità di tutti gli alunni, passando da una epistemologia classificatoria e certificativa, ad una evolutiva e dinamica dei processi di sviluppo umano.

### D2 Competenze pedagogico-didattiche

*Analisi.* Le competenze D2.1 Favorire il transfer d'apprendimento nella vita quotidiana e D2.2 Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni sono statisticamente significative; il campione maltese ha un punteggio più alto nella competenza D2.2 Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni ( $x = 4.7$ ), a fronte del  $x = 3.1$  del campione italiano.

Il campione italiano presenta un punteggio più elevato in D2.1 Favorire il transfer d'apprendimento nella vita quotidiana ( $x = 6.7$ ), Malta  $x = 5.9$ .

Vale la pena sottolineare che i due campioni danno alto valore alla competenza D2.1 Favorire il transfer d'apprendimento nella vita quotidiana con entrambi i valori medi entro la regione 6.0.

Entrambi i Paesi apprezzano l'uso delle tecnologie (D2.3 Utilizzare tecnologie e reti per il supporto educativo)  $x = 4.5$  (Malta); 4.2 (Italia).

*Discussione.* Tra le competenze distintive per i BES, gli insegnanti di sostegno e gli assistenti di supporto all'apprendimento sembrano sottolineare la necessità di una pedagogia dell'empowerment, dell'emancipazione che faccia leva sui processi di autonomia e di autodeterminazione di ciascuno in una prospettiva di comunità e di cittadinanza attiva. Saper favorire transfer d'apprendimento nella vita quotidiana (D2.1) permette agli alunni di rispondere alle sfide della vita, di acquisire senso di autoefficacia e di autonomia sulla propria attività guidata da processi intenzionali e consapevoli. Da oggetto di assistenza, la persona con disabilità/disagio diviene soggetto della propria vita e della propria storia, grazie all'esperienza educativa vissuta in una varietà di ruoli e di contesti. Le connessioni e la possibilità di passare da un'attività e da un contesto all'altro favoriscono lo sviluppo delle capacità metacognitive e la possibilità dell'essere un soggetto in grado, nella relazione con l'altro, di dare significato alla propria esistenza (Gousot, 2014).

L'insegnante specializzato, in collaborazione con l'insegnante disciplinare, tramite l'attività didattica dovrebbe essere in grado di creare dei dispositivi valutativi delle abilità e capacità dell'alunno in contesti e situazioni di vita reali: scuola, famiglia, contesti sociali. L'osservare pedagogicamente per comprendere non è l'osservare per definire, classificare e catalogare: si tratta di cogliere il saper fare e il potenziale dell'alunno con deficit in contesti di relazione reale.

Gli educatori maltesi danno valore alla auto-valutazione delle proprie pratiche (D2.2 Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni), essendo questa una componente chiave della loro formazione come LSA.

La classe dovrebbe davvero proporsi come un laboratorio in cui le teorie pe-



dagogico-didattiche si presentano e si manifestano, dove l'impatto con l'originalità di ogni singolo alunno può far scaturire l'*insight* per nuove scoperte, facendo sì che, proprio in quanto officina, bottega, l'artigianato pedagogico diventi fonte inesauribile e insostituibile di studio e ricerca (D2.3). Entrambi i Paesi apprezzano l'uso delle tecnologie (D2.3 *Utilizzare tecnologie e reti per il supporto educativo*)  $x = 4.5$  (Malta); 4.2 (Italia).

### **D3 Competenze specifiche per i BES**

*Analisi.* Non emergono risultati significativi in questo cluster. Le medie sono piuttosto basse; la media più alta è  $x = 3.6$ .

*Discussione.* Le competenze specifiche, che dovrebbero essere le più robuste nelle professionalità volte all'inclusione, sono in realtà ritenute poco importanti da entrambi i gruppi. I docenti di sostegno e gli LSA dovrebbero saper localizzare, situare e mediare le conoscenze scientifiche relative ai BES (D3.1) per rendere più serio l'approccio formativo. Uno score così basso sul piano italiano significa che l'insegnante di sostegno è ancora colui che assiste, e non colui che interviene; sul piano maltese gli LSA, anziché operare in ottica scientifica, agiscono in ottica tecnica.

Sembra che i partecipanti alla ricerca di entrambi i Paesi si sentano poco preparati sulla normativa (D3.2). Gli LSA maltesi, d'altronde, sono al principio del proprio percorso di formazione. L'utilizzare repertori esperti e specialistici (D3.3), sottolinea ancora una volta quanto preferiscano essere "fruitori" dei repertori, piuttosto che esperti in ambito di ricerca e analisi scientifica.

Qualora la risorsa del docente di sostegno, o dell'assistente di supporto all'apprendimento, potesse essere sorretta da una adeguata conoscenza scientifica e normativa, in grado di condurre senza tentennamenti il processo educativo-didattico inclusivo, la presenza di alunni con difficoltà in aula potrebbe essere vissuta con minore apprensione e preoccupazione da tutti i professionisti educativi. Lavorare in compresenza potrebbe permettere di sperimentare forme di apprendimento più inclusive, come l'apprendimento cooperativo, il tutoring, la didattica laboratoriale, per progetti, per problemi reali, l'adattamento e la diversificazione dei materiali di apprendimento, l'uso partecipato e inclusivo delle tecnologie.

#### *Competenze Distintive: sintesi*

Ancora una volta, la diversa esperienza e preparazione accademica dei due gruppi, incide notevolmente sui risultati della ricerca: se gli LSA maltesi sono più orientati alla pratica, gli Italiani sembrano avere una forma mentis maggiormente diretta alla ricerca.

Gli insegnanti di sostegno italiani sembrano, inoltre, dare valore all'operare in atteggiamento e metodologia di ricerca poiché ritengono il proprio ruolo alla pari di quello degli insegnanti curricolari.

Gli LSA maltesi, d'altro canto, si considerano un supporto all'insegnante della classe, e perciò valorizzano nuove forme di apprendimento che li possano aiutare in questo ruolo di supporto.

## **7. Conclusioni**

Per quanto la ricerca sia stata condotta su un campione di 367 docenti/educatori, il complesso scenario di riflessioni fin qui emerse, ci pone nella condizione di ripensare ai ruoli e alle responsabilità degli insegnanti curricolari, di sostegno e degli assistenti di supporto all'apprendimento in entrambi i Paesi.

Nel contesto maltese, i modelli di formazione iniziale e in servizio per gli insegnanti curricolari dovrebbero essere disegnati in modo da permettere una più solida acquisizione di conoscenze, attitudini e competenze, volte a rispondere ai diversi bisogni di tutti gli alunni.

Se le ragioni del parziale riconoscimento del ruolo degli LSA, da parte dei docenti curricolari, possono essere attribuite al più basso livello di formazione degli LSA e al conseguente differente livello di responsabilità conferitagli, risulta evidente la necessità di rendere maggiormente competenti questi professionisti in metodologie e didattiche adeguate ad affrontare la complessità dei bisogni degli studenti e a supportare il lavoro degli insegnanti curricolari a scuola (Aiello, Corona, & Sibilio, 2014). Una formazione accademica di più alto livello, richiesta a livello ministeriale, potrebbe assegnare un ruolo di primo piano agli LSA, ripristinando la dignità didattica troppo spesso negata alla professione.

Per quanto concerne il contesto italiano, un modello di piena inclusione richiede che la eterogeneità delle classi (a differenza della realtà maltese, in Italia non esistono né classi speciali, né classi per livello), in cui il numero di studenti con BES è in rapidissimo aumento, sia gestita in prima persona dall'insegnante curricolare, che deve provvedere al pieno accesso all'apprendimento, pianificando percorsi differenziati e personalizzati per tutti gli studenti.

Per aprire la strada ad una maggiore cooperazione, l'insegnante di sostegno dovrebbe assumere una nuova responsabilità: sostenere gli approcci didattici inclusivi dei colleghi, come mediatore (Aiello et al., 2014) e promotore di strategie/metodologie per la condivisione di percorsi educativi, come supporto tecnico disponibile a collaborare, piuttosto che a dispensare consigli dall'alto, come efficace *peer tutor* (Ianes, 2014).

Se vogliamo far fruttare un modello che, a differenza di quello maltese, assegna l'insegnante di sostegno a tutta la classe, dobbiamo essere in grado di fornire a tale docente le competenze necessarie a facilitare processi inclusivi, di supporto sia all'insegnante curricolare, che agli studenti (Devecchi, Dettori, Doveston, Sedgwick, & Jament, 2012). Competenze che lo rendano esperto in metodi e strumenti da utilizzare in co-teaching, che incoraggino la collaborazione tra i professionisti eterogenei per formazione accademica, ma accomunati dall'obiettivo di soddisfare i diversi bisogni formativi di ogni classe. In questa prospettiva, il ruolo dell'insegnante di sostegno verrebbe ad emanciparsi da ruolo di assistenza a qualificato supporto, capace di garantire la qualità dell'insegnamento e il reale inserimento di tutti gli alunni.

Come emerso dai questionari, l'insegnante specialista è chiamato a trasmettere strategie, metodi, materiali, aiutare a costruirli, a adattarli, portare altre esperienze, mediare relazioni difficili, ascoltare i colleghi, confrontarsi con loro per far evolvere le strategie usate (Ianes, 2014). Potrebbe assumere la funzione di osservatore esterno (*critical friend*), monitorando, dando feedback e aiutando la valutazione da parte dell'insegnante curricolare dell'efficacia ed efficienza delle sue strategie educative inclusive.

Le esigenze didattiche derivanti dalle nuove responsabilità da conferire agli insegnanti di sostegno/LSAs richiedono un programma di formazione specifica da attuare a livello universitario, in grado di armonizzare le competenze didattiche generali e specialistiche, con l'esperienza acquisita sul campo.

## 8. Criticità/ulteriori ricerche

In entrambi i Paesi non è ancora decollata una cultura dell'inclusione condivisa da tutti gli insegnanti, che porti a orientare le politiche e le prassi educative nella direzione di facilitare l'apprendimento e la partecipazione di ognuno (Cottini, 2014). Manca ancora una attiva partecipazione di tutte le organizzazioni e gli attori coinvolti nei processi educativi in linea con la prospettiva di una piena inclusione e con il Profilo dell'insegnante inclusivo suggeriti dall'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012).

Una buona scuola è quella che sa accettare la sfida che la diversità pone alla didattica, e che, invece di difendersi dalle differenze ne fa l'occasione per 'fare la differenza'.

È una scuola in grado di sostituire il paradigma dell'integrazione degli alunni con disabilità, con quello dell'inclusione di tutti gli alunni. È una scuola che richiede l'intervento di professionalità dialoganti, con profili di competenze di aiuto, educativo e formativo, integrate, interconnesse e interagenti.

### Riferimenti bibliografici

- Aiello, Corona, & Sibilio. (2014). A proposal for a feasible evolution of the role of the support teacher in Italy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, 21-34.
- Baschiera, B. (2014). Valorizzare il passato: la figura dell'insegnante di sostegno. In Mantovani, D., Balduzzi, I., Tagliaventi, M.T., Tuorto, D., Vannini, I. (a cura di). *La professionalità dell'insegnante: valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 315-321). Roma: Aracne editrice S.r.l.
- Bazzanella, A., Buzzi, C. (eds.) (2009). *Insegnare in Trentino*. Trento: IPRASE.
- Beillerot, J., Mosconi, N. (eds.) (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod.
- Booth T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (revised edition 2002) CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK (Tr. It. *L'Index per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2008).
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Caldin, R. (2009). La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni. *Studium Educationis*, 3, 85-99.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, 10-20.
- D'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli: Liguori.
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 2, 171-184.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Education for All. Special Needs and Inclusive Education in Malta – External Audit Report*, Odense, Denmark. Retrieved July 30, 2015 from: <<https://education.gov.mt/en/Documents/Special%20Needs%20and%20Inclusive%20Education%20in%20Malta%20-%20C2%AD-%20External%20Audit%20Report.pdf>>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved July 25, 2015 from:

- [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Teacher Education for Inclusion across Europe - Challenges and Opportunities*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved July 25, 2015 from: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities\\_TE4I-Synthesis-Report-EN.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-EN.pdf)
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 1, 53-66.
- Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, 55-66.
- lanes, D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, 35-53.
- INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di istruzione e di Formazione (2006). *La qualità dell'integrazione*. Frascati-Roma.
- Janney, R., Snell, M. E. (1996). Le interazioni con i compagni: strategie per facilitare l'integrazione. *Difficoltà di Apprendimento*, 2, 3, 301-15.
- Levenson, R.W. & Ruef, A.M. (1997). Physiological aspects of emotional knowledge and rapport. In W. Ickes (Ed), *Empathic accuracy*. (44-72). New York: Guilford Press.
- Ligorio, M. B., Pontecorvo, C. (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130, 1, 53-56.
- Tanti Burlo', E. (2007). Parents and professionals working together. Services in Malta. In Carozzino, M. & Ruffinato P. (Eds.), *Towards a new humanism ethics and disability. Proceedings of 3<sup>rd</sup> International Congress Mediterranean without handicap* (pp. 216 – 231). Roma: Comas Grafica.
- Tanti Burlo', E. (2010). Progress in the general curriculum through Universal Design for Learning. In Azzopardi, A. (2010). *Making sense of inclusive education. Where everyone belongs* (55-67). Saarbrücken: VDM Verlag.
- Tessaro, F. (2011). Formazione alla ricerca attraverso la ricerca nell'Inclusive Education. *Formazione e Insegnamento*, IX(3), 115-121.
- Tessaro, F. (2013). Oltre l'ICF. Il capability approach nei nuovi profili di professionalità docente per i Bisogni Educativi Speciali. *Formazione e Insegnamento*, XI, 2, 2013, 75-86.
- Tessaro, F. (2014). Le rappresentazioni della professionalità docente per i bisogni educativi speciali. Progettare il futuro. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 321-328). Roma: Aracne.
- Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- <<http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>>.
- Wang, M., Fitch, P. (2010). Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms. In Forlin, C. (ed.) (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge.

## Appendice 1

### Il percorso formativo e il ruolo del Learning Support Assistant (LSA)

Nel contesto maltese, parte del ruolo dell'Insegnante di sostegno viene assunta dal *Learning Support Assistant (LSA)*, ovvero da un Assistente di supporto all'apprendimento.

Il *background* formativo dell'Assistente di supporto all'apprendimento differisce in modo sostanziale da quello dell'Insegnante di sostegno italiano. Si trat-

ta, infatti, di persone che, avendo conseguito almeno un titolo di livello d'istruzione secondaria superiore (non corrispondente al Diploma italiano), una volta assunte come supporto, sono tenute a seguire un corso di formazione di base di dieci settimane, prima di ottenere il posto di ruolo con bambini accompagnati da certificazione, nelle scuole comuni, o speciali (*resource centres*), tuttora esistenti a Malta.

Un LSA può svolgere un lavoro di supporto a tempo pieno, in rapporto uno ad uno, o a più ragazzi all'interno della stessa classe, o di differenti classi.

Il sistema educativo maltese prevede tre differenti livelli di LSAs:

- *LSA precari*: coloro che non hanno ancora seguito la formazione base di dieci settimane e che sono impiegati a tempo determinato;
- *LSA1*: coloro che hanno terminato il corso di formazione di 10 settimane e che sono regolarmente assunti a tempo indeterminato;
- *LSA2*: coloro che, o hanno ottenuto il certificato di frequenza di un corso di 20 settimane offerto dal Direttorato dell'Educazione o da una Istituzione di formazione superiore, o hanno conseguito il Diploma in Facilitating Inclusive Education, presso l'Università di Malta. Il Diploma ha la durata di due anni part time, richiede la frequenza obbligatoria e costituisce l'equivalente di un primo anno di laurea.

I compiti e le responsabilità di un Assistente di supporto all'apprendimento sono eterogenei:

- Sostenere e collaborare con l'insegnante di classe e altri colleghi. Un LSA dovrebbe lavorare, cioè, sotto la guida dell'insegnante di classe (*Class/Subject Teacher*), fornire assistenza alla formazione di tutti gli alunni della classe, in particolare degli alunni con "bisogni educativi speciali", in modo che il loro diritto di avere un programma individuale curricolare sia assicurato e i loro bisogni di apprendimento vengano soddisfatti. L'entità del sostegno è determinata dal *Statement Moderating Board* (Comitato per la Certificazione).
- Partecipare attivamente alle *MAPs sessions* (*Making Actions Plans*), sessioni finalizzate alla progettazione della attività didattiche;
- Sostenere l'insegnante di classe nella preparazione e stesura dell'*Individualized Educational Plan* (Piano Educativo Individualizzato) di ogni studente accompagnato da certificazione;
- Sviluppare ed implementare il Piano Educativo Individualizzato, adattando il programma della lezione e le relative risorse;
- Partecipare alle riunioni per la stesura del Piano Educativo Individualizzato e dell'*Individual Transition Plan* (Piano Individuale di Transizione da un corso di studi all'altro);
- Rivedere il PEI, registrandone lo stato di avanzamento dell'implementazione;
- Dare supporto alla preparazione dei materiali didattici ed essere parte attiva nel processo educativo nella classe, sotto la supervisione del docente curricolare;
- Partecipare ai processi di osservazione, valutazione e documentazione dei risultati e dei comportamenti degli alunni con certificazione, in collaborazione con l'insegnante di classe;
- Curare la documentazione e le informazioni relative agli studenti seguiti, in modo da garantire un processo di transizione fluido tra differenti livelli di istruzione o nei percorsi scuola-lavoro;
- Promuovere e sostenere assieme agli specialisti dell'Inclusione, agli inse-

gnanti, ai genitori, agli studenti, una comunità di apprendimento inclusiva, in cui sia dato valore e rispetto a tutti gli alunni, anche in collaborazione con la *Child Development Assessment Unit (CDAU)*, e le ONG d'ambito terapeutico-educativo;

- Supportare gli studenti durante le attività organizzate al di fuori dell'ambiente scolastico, comprese le esperienze nella comunità, nei luoghi di lavoro, o in altri istituti di istruzione d'ordine superiore.
- Assistere gli alunni certificati nella cura personale ed igienica, nella postura, nella mobilità, nell'accesso ai trasporti.

Per quanto gli insegnanti di classe siano espressamente responsabili della pianificazione, della preparazione e della realizzazione delle lezioni di tutti gli studenti della classe e tenuti a collaborare con gli assistenti di supporto all'apprendimento, è un dato di fatto che molti docenti non si occupino degli alunni con certificazione (Tanti Burlò, 2007).

Gli insegnanti tendono a delegare agli *LSAs* le proprie responsabilità nei confronti degli allievi con difficoltà di apprendimento, in quanto il sistema educativo offre costantemente soluzioni di separazione/segregazione nei confronti di qualsiasi difficoltà.

Tali alunni vengono, spesso, portati fuori dalla classe, accompagnati nelle aule speciali, nei centri di apprendimento e scuole speciali. L'introduzione nelle scuole della figura dell'*Inclusion Coordinator (INCO)* (Coordinatore dell'Inclusione), il cui ruolo è disegnato su quello inglese dello *Special Educational Needs Coordinator (SENCO)*, ha ulteriormente aggravato la situazione, poiché tale professionista collabora prevalentemente con l'assistente di supporto all'apprendimento, senza coinvolgere gli insegnanti di classe (Tanti Burlò 2010).

## Appendice 2

When competences were measured on a Likert scale, the **Mann Whitney** test was used to compare mean rating scores provided by Maltese and Italian participants (LSA/teacher) to these competences. The null hypothesis specifies that Maltese and Italian participants have similar views regarding these competences (mean rating scores are comparable) and is accepted if the  $p$ -value exceeds the 0.05 level of significance. The alternative hypothesis specifies significantly different mean rating scores and is accepted if the  $p$ -value is less than the 0.05 criterion.

Let  $n_1$  and  $n_2$  be the number of Maltese and Italian participants and let  $\sum R_i$  be the sum of ranks. The Mann Whitney  $U$  score is given by:

$$U = \sum R_i - \frac{n_1(n_1 + 1)}{2}$$

The expected value of the  $U$  score is:

$$E(U) = \frac{n_1(n_2)}{2}$$

If there are no ties, the variance of the  $U$  score is:

$$Var(U) = \frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}$$



If there are ties  $T_i$ , the revised variance is given by:

$$\text{Var}(U) = \frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12} \left[ 1 - \frac{1}{(n_1 + n_2) [(n_1 + n_2)^2 - 1]} \sum_i (T_i^3 - T_i) \right]$$

The central limit theorem states that the random variable  $z$  (z-score) has an approximate standard Normal distribution where

$$z = \frac{U - E(U)}{\sqrt{\text{var}(U)}}$$

The  $p$ -value, which determines whether the null or alternative is true, is the total area under the standard normal distribution beyond the positive and negative values of  $z$ .

When competences were selected, the **Difference between two proportions** test was used to compare the proportions of Maltese and Italian participants (LSA/teacher) selecting a competence. The null hypothesis specifies that the proportions of Maltese and Italian participants selecting a competence are comparable and is accepted if the  $p$ -value exceeds the 0.05 level of significance. The alternative hypothesis specifies significantly different proportions and is accepted if the  $p$ -value is less than the 0.05 criterion.

Let  $n_1$  and  $n_2$  be the number of Maltese and Italian participants and let  $X_1$  and  $X_2$  be the number of Maltese and Italian participants who selected a particular competence. The sample proportions  $\bar{p}_1$  and  $\bar{p}_2$  are given by:

$$\bar{p}_1 = X_1/n_1 \text{ and } \bar{p}_2 = X_2/n_2$$

Let  $p_1$  and  $p_2$  are unknown population proportion of Maltese and Italian participants who selected a particular competence. The expected value of  $\bar{p}_1 - \bar{p}_2$  is:

$$E(\bar{p}_1 - \bar{p}_2) = p_1 - p_2$$

The variance of  $\bar{p}_1 + \bar{p}_2$  is:

$$\text{Var}(\bar{p}_1 + \bar{p}_2) = p_1(1-p_1) \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} p_2(1-p_2) \text{ where } \hat{p} = \frac{X_1 + X_2}{n_1 + n_2}$$

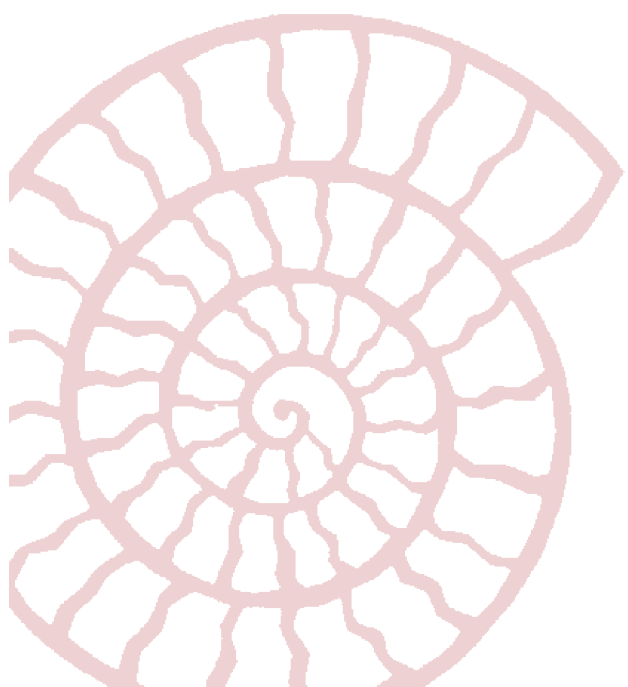
The central limit theorem states that the random variable  $z$  (z-score) has an approximate standard normal distribution where


$$z = \frac{(\bar{p}_1 - \bar{p}_2) - E(\bar{p}_1 - \bar{p}_2)}{\sqrt{\text{Var}(\bar{p}_1 + \bar{p}_2)}}$$

If the null hypothesis ( $p_1 - p_2 = 0$ ) is true, then  $E(\bar{p}_1 - \bar{p}_2) = 0$  and  $z$  becomes

$$z = \frac{(\bar{p}_1 - \bar{p}_2)}{\sqrt{\text{Var}(\bar{p}_1 + \bar{p}_2)}}$$

The  $p$ -value, which determines whether the null or alternative is true, is the total area under the standard normal distribution beyond the positive and negative values of  $z$ .





# Le performing arts. Un percorso di ricerca tra lingua, emozioni e movimento

## The performing arts. A research project through language, emotions and movement

---

Philipp Botes

Università degli Studi Roma Tre

philipp.botes@uniroma3.it

### ABSTRACT

Learning foreign languages through the performing arts takes on always more interest in the International scientific world. The essay presents an empirical research conducted in a secondary school of Rome, by the use of a specific methodology, the drama pedagogy.

L'apprendimento delle lingue straniere attraverso le performing arts sembra rivestire sempre maggiore interesse all'interno del panorama scientifico internazionale. Il contributo intende presentare un'indagine empirica condotta in una scuola secondaria di primo grado di Roma, attraverso l'utilizzo di una particolare metodologia, la dramma-pedagogia.

### KEYWORDS

Performing Arts, Emotions, Movement, Foreign Languages, Learning-Teaching.

Performing Arts, Emozioni, Movimento Corporeo, Lingue Straniere, Apprendimento-Insegnamento.

## 1. L'analisi del contesto problematico

Negli ultimi decenni si è assistito ad un progressivo interesse per il potenziamento delle competenze linguistiche nei sistemi di istruzione, che ha portato ad una uniformazione in ambito europeo per quanto riguarda la conoscenza di almeno due lingue oltre a quella madre, sancita dal Consiglio d'Europa (2014), quale elemento fondamentale per la promozione del benessere e del successo scolastico di tutti gli studenti, nessuno escluso.

Nonostante ciò, l'apprendimento delle lingue straniere in Italia si configura come uno dei nodi problematici nel mondo scolastico, con evidenti ripercussioni sull'intero Paese in termini di competitività economica e di produttività (Education First, 2013). Parimenti, indagini sul corpo docente (Fondazione Agnelli, 2011) hanno messo in evidenza come gli insegnanti italiani, soprattutto quelli della scuola secondaria, siano anziani, ancorati a datate modalità di trasmissione del sapere e poco inclini al cambiamento.

Tali criticità hanno posto le basi per la riflessione, l'analisi e la sperimentazione di molteplici e diversificate metodologie didattiche, volte particolarmente alla promozione della competenza comunicativa all'interno della lezione di lingua straniera.

## 2. Le performing arts

Negli ultimi anni, si sta sviluppando nella comunità scientifica internazionale un notevole interesse in relazione alle *performing arts*, ovvero alle arti performative, quali strumenti efficaci nel processo glottodidattico (Schewe, 2013). Tale tendenza è dovuta in primo luogo all'evoluzione degli approcci afferenti alla didattica della lingue che privilegiano sempre più gli aspetti della comunicazione, con particolare riferimento alla dimensione sociale e non verbale, e dell'interazione interpersonale, favorendo uno studio orientato verso una comprensione più ampia dell'uso della lingua. Proprio per questo, infatti, è possibile parlare di approccio performativo allo studio delle lingue (Fleming, 2014), per fare riferimento ad un apprendimento di tipo olistico, che comporta l'attivazione di tutti i canali sensoriali necessari per lo sviluppo dei processi di memorizzazione e della sfera cognitiva, e che non può non contemplare il ruolo fondamentale svolto dalla componente emotiva.

Ecco dunque che le *performing arts* si configurano quali particolari linguaggi artistici caratterizzati dalla partecipazione personale del discente e dalla *performance*, in cui corpo, voce, oggetti e linguaggi stessi vengono impiegati per sostenere ed arricchire l'azione didattica (Diadori, 2014).

### 2.1. Emozioni e apprendimento linguistico

L'interesse verso l'approccio performativo nel processo di apprendimento-insegnamento linguistico è dovuto in gran parte all'importanza che il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) ha riconosciuto alla componente emotiva e alla competenza comunicativa, che sta direzionando il *focus* della didattica sempre più sulla *performance* orale, piuttosto che sulla competenza linguistica formale e grammaticale. L'approccio performativo trova una sua logica conseguenza nella glottodidattica contemporanea, sempre più orientata ad un apprendimento di natura olistico, che accanto alla dimensione cognitiva pone particolare

attenzione anche e soprattutto a quella affettivo-emotiva (Balboni, 2013). Le scoperte neuroscientifiche, infatti, mettono in rilievo come le emozioni non rappresentano delle variabili esterne alle funzioni cognitive ma, al contrario, costituiscono componenti fondamentali del nostro modo di essere, in grado di aumentare la motivazione, la partecipazione scolastica e di concorrere al successo formativo (Di Fabio, 2010). Ogni forma di apprendimento, dal pensare al memorizzare, è infatti caratterizzata da un forte coinvolgimento personale e di conseguenza dalla componente emotiva. Quando proviamo emozioni positive l'attenzione aumenta e le informazioni vengono immagazzinate nella memoria a lungo termine; al contrario, le emozioni negative tendono ad ostacolare tali processi.

## 2.2. *Apprendere in movimento*

Un ulteriore aspetto distintivo delle *performing arts* è rappresentato dall'importanza della componente motoria nell'acquisizione delle lingue.

Il corpo si configura come l'elemento attraverso cui esplorare il mondo e costruire conoscenze, abilità e risorse personali, conoscere ed entrare in contatto con gli altri. Le sensazioni che riusciamo a percepire attraverso il corpo condizionano i nostri comportamenti ed influiscono conseguentemente sul modo di percepire e rappresentare la realtà. Riprendendo il pensiero piagetiano, il corpo rappresenta dunque uno strumento di apprendimento, la risultante dell'attività motoria e del rapporto che ogni individuo costruisce con il mondo.

Se si pensa alla comunicazione verbale, è semplice comprendere come essa sia in primo luogo movimento del corpo, dei muscoli facciali, degli elementi comunicativi paraverbali e non verbali (De Angelis, 2013), caratteristiche ben note tanto ai creatori dell'approccio glottodidattico del *Total Physical Respose* (Asher, 1969) quanto agli ideatori della *Scuola in movimento* germanofona (Müller & Petzold, 2006). Movimento e lingua rappresentano un connubio particolarmente efficace, in grado di stimolare la motivazione, ma anche di eliminare tutti quegli ostacoli di natura emozionale, definiti da Krashen *filtro affettivo*, e di migliorare al contempo il processo di ritenzione linguistica (Macedonia, Müller, & Friederici, 2011).

## 2.3. *Il linguaggio teatrale: uno strumento didattico privilegiato*

Tra le differenti tipologie di arti performative, l'utilizzo del linguaggio teatrale nella lezione di lingua straniera appare essere una preziosa risorsa, poiché promuove la motivazione (Sambanis et al. 2014), innesca nei discenti la loro naturale propensione a "fare con la lingua", valorizza la competenza comunicativa e socio-relazionale (Fratini 2008), la sfera emotiva e il movimento corporeo (Schiffler, 2012), all'interno di un clima di apprendimento fortemente inclusivo e cooperativo.

Nella letteratura internazionale, accanto alla definizione di *teatro (didattico)* che prevede una messa in scena destinata ad un pubblico, viene definito *drama* il processo che pur prevedendo attività teatrali e di drammatizzazione, non necessita di una rappresentazione finale e può venire impiegato in maniera naturale all'interno della didattica curricolare (Sambanis, 2013). Secondo tale prospettiva, un interessante costrutto teorico si sviluppa in Germania con il nome di *dramma-pedagogia* (Schewe, 1993), il cui obiettivo è la creazione di sequenze narrative in lingua straniera attraverso le potenzialità affettivo-relazionali, corpo-

ree e linguistico-espressive degli alunni. La *dramma-pedagogia* impiega nel modo migliore le attività teatrali a scopo pedagogico-didattico, portando in primo piano il processo di apprendimento nelle sue differenti dimensioni: fisica, estetica, emozionale e cognitiva (Tselikas, 1999).

### 3. L'indagine empirica

Alla luce del quadro teorico sinora delineato, è stato condotto uno studio di caso nella ricerca azione (Yin, 2005; Coggi & Ricchiardi, 2008) che ha permesso di indagare empiricamente gli argomenti oggetto di interesse, riuscendo a rilevare le ricadute all'interno del processo di apprendimento-insegnamento in seguito all'utilizzo dell'approccio *dramma-pedagogico*.

Nello specifico, dopo aver compiuto un percorso di formazione inerente le tecniche teatrali condotto dal ricercatore con un gruppo di docenti di lingua straniera individuato nelle scuole di Roma, due di essi hanno implementato un percorso didattico in una classe terza di scuola secondaria di primo grado, composta da 21 studenti, incentrato sull'utilizzo della *dramma-pedagogia* durante le lezioni di inglese e di spagnolo. La necessità della formazione degli insegnanti, ribadita peraltro anche dalla recente riforma della scuola (Legge n. 107), appare imprescindibile innanzitutto al fine di acquisire reali e spendibili competenze concernenti il linguaggio teatrale, oltre che concorrere al miglioramento della propria professionalità e crescita personale, a partire da un processo di consapevolezza emotivo-affettiva che aiuti a comprendere meglio le dinamiche insite all'azione didattico-educativa.

Si è scelto di prendere in esame la scuola secondaria di primo grado, in quanto risulta essere il grado maggiormente problematico all'interno del sistema di istruzione italiano, in cui le metodologie attive e cooperative vengono impiegate soltanto in minima parte rispetto all'arcaica trasmissione diretta del sapere, non più efficace per la formazione dei cittadini del domani (Robinson, 2015).

Durante tutto lo svolgimento della ricerca sono stati utilizzati differenti strumenti volti alla raccolta dei dati di natura qualitativa e quantitativa, necessari per attuare un efficace processo di triangolazione. Come è possibile notare nella tabella sotto riportata (Fig. 1), sono state impiegate tecniche di raccolta dati tipiche dello studio di caso, quali la somministrazione di questionari e interviste, la compilazione di *checklist*, l'osservazione diretta, la videoregistrazione e la conduzione di *focus group*.

	PRE INTERVENTO	PERCORSO DIDATTICO	POST INTERVENTO
STUDENTE	Questionario iniziale	Questionario percorso didattico	<i>Focus group</i>
DOCENTE	Intervista iniziale docente	Questionario docente	Intervista finale docente
RICERCATORE		Diario di bordo Videoregistrazione Checklist osservatore	

Fig. 1. Gli strumenti



### 3.1. L'analisi dei dati

Nella fase pre intervento è stato somministrato agli studenti il *Questionario iniziale*, al fine di tracciare un quadro generale più chiaro della classe per quanto concerne le dinamiche socio-relazionali e affettive, oltre che indagare le percezioni dei discenti in merito agli oggetti di indagine: le emozioni, il movimento corporeo e il linguaggio teatrale nel processo di apprendimento. Sempre nella medesima fase le due docenti sono state intervistate allo scopo di mettere in risalto gli aspetti riguardanti la professione svolta, i propri studenti, la didattica e gli argomenti di ricerca.

Dall'analisi dei dati ricavati da questi due strumenti è emerso un clima di classe piuttosto positivo, in cui i discenti partecipano attivamente al processo didattico, in particolar modo nella decisione dei contenuti da trattare, dei criteri e degli strumenti impiegati nella valutazione.

Le docenti prediligono l'uso di approcci comunicativi e umanistici, principalmente incentrati sull'abilità comunicativa e sull'attivazione della sfera emotivo-affettiva, anche se dichiarano di avvalersi prevalentemente del libro di testo e della metodologia tradizionale, la lezione frontale.

Per quanto riguarda gli argomenti oggetto di indagine, la quasi totalità degli studenti ha affermato di avere già sperimentato il linguaggio teatrale nella propria carriera scolastica, anche se non ha mai esperito l'utilizzo del movimento corporeo nella didattica curricolare all'infuori della lezione di educazione fisica.

Il percorso didattico condotto dalle insegnanti si è sviluppato in otto incontri in cui i discenti hanno sperimentato la metodologia dramma-pedagogica. Durante questa fase i soggetti in formazione hanno compilato sistematicamente il *Questionario percorso didattico*, necessario allo scopo di riflettere in maniera critica sul processo di apprendimento. Per l'analisi dei dati emersi dall'impiego di questo strumento ci si è avvalsi del software *NVivo10*, grazie al quale è stato possibile prendere in esame il copioso materiale testuale, individuando delle categorie contenenti gli elementi più ricorrenti nelle risposte (Fig. 2).

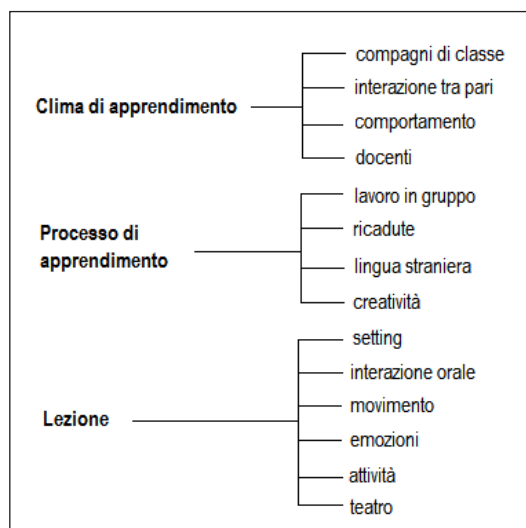


Fig. 2. Le categorie

La prima macro-categoria *clima di apprendimento* mette in evidenza il forte impatto che il percorso dramma-pedagogico ha avuto sul gruppo classe per quanto riguarda la creazione di un gruppo classe più solido e coeso, di relazioni interpersonali positive, attraverso la promozione di momenti destinati all'interazione orale, grazie ai quali è stato possibile approfondire la conoscenza con i compagni. Al tempo stesso però, le attività teatrali hanno creato sporadici episodi di disordine e confusione, dovuti principalmente al cambiamento di metodologia. Tale modificazione si è riverberata positivamente anche sulle docenti, le quali hanno improntato la didattica meno sull'uso del libro di testo e più sull'interattività della lezione e sugli scambi comunicativi.

Nella seconda macro-categoria *processo di apprendimento* afferiscono tutte le ricadute positive individuate dai discenti dovute all'impiego della dramma-pedagogia, la quale ha promosso il lavoro in gruppo e potenziato le attività di *problem solving*. Inoltre, le attività teatrali hanno favorito l'interazione in lingua straniera, soprattutto tra gli studenti più timidi, all'interno di contesti autentici e, di conseguenza, anche la motivazione ad apprendere e a consolidare contenuti già appresi durante l'anno.

La terza macro-categoria *lezione* evidenzia gli aspetti innovativi promossi dal percorso didattico: in primo luogo la modificazione del setting d'aula, che spesso è stato "stravolto", al fine di agevolare le attività di movimento e le dinamiche di gruppo. Al tempo stesso, come è emerso dai questionari, gli incontri svolti sono stati caratterizzati da una massiccia presenza di emozioni positive (principalmente felicità, divertimento e allegria), necessarie per la riuscita del processo di acquisizione della lingua.

Le insegnanti invece, a conclusione di ogni incontro, hanno compilato il *Questionario docente* grazie al quale è stato possibile monitorare i risultati ottenuti e riflettere sul proprio agire didattico. Al contempo, il ricercatore è sempre rimasto in classe per videoregistrare gli incontri e compiere un'osservazione non strutturata, mediante l'ausilio del diario di bordo. Questi strumenti hanno messo in evidenza come la metodologia dramma-pedagogica abbia enfatizzato gli scambi comunicativi in lingua e le attività di ascolto, componenti ampiamente apprezzate dal gruppo classe. Tale cambiamento ha necessariamente avuto delle ripercussioni anche sul comportamento degli allievi, i quali, potendosi esprimere attraverso molteplici canali e forme di comunicazione, hanno a volte dimostrato eccessiva vivacità agli occhi delle insegnanti.

L'introduzione della nuova metodologia ha favorito altresì la centralità dei discenti nel processo di apprendimento e, di conseguenza, le docenti hanno progressivamente potuto assumere il ruolo di regista, coordinando le attività e alimentando la relazione educativa, anziché limitarsi a trasmettere contenuti.

Dopo quattro settimane dal termine del percorso didattico è stato condotto un *focus group* con gli studenti mediante lo strumento dello *stimulated recall* (Gass & Mackey, 2000), che ha consentito di presentare alcuni frammenti video come stimolo per una riflessione più consapevole e attenta sull'intero lavoro svolto. I discenti hanno dichiarato interesse per le attività espressive-motorie proposte, che hanno concorso alla creazione di un clima calmo e privo di stress, caratterizzato da emozioni e sentimenti positivi, e che a loro volta hanno promosso una maggiore concentrazione e partecipazione attiva. Le attività teatrali sono state percepite come occasioni di apprendimento estremamente motivanti, in cui le persone più timide e riservate hanno trovato un ambiente sicuro e protetto per esprimersi.

La fase post intervento è stata caratterizzata, altresì, dalla conduzione di un'intervista semistrutturata alle docenti, attraverso cui è stato possibile attuare

una riflessione metacognitiva, nonché una valutazione dell'esperienza condotta e degli eventuali cambiamenti riscontrati nei propri allievi. Uno degli aspetti maggiormente interessanti è senza dubbio l'opinione delle insegnanti che, in seguito alla sperimentazione di una differente modalità di impostare la didattica, hanno percepito di affrontare in modo più sereno il proprio lavoro in classe e di avere creato un rapporto più stretto con gli studenti, confermato anche dalle risposte date da questi ultimi.

### Riflessioni conclusive

I dati ricavati dal *focus group* permettono di asserire che l'azione didattica progettata ha influito positivamente all'interno dell'ambiente di apprendimento, riscontrabile in una maggiore motivazione e coinvolgimento attivo dei discenti nel processo formativo.

In secondo luogo, l'approccio didattico innovativo da parte delle docenti ha favorito l'utilizzo del movimento corporeo come veicolo di apprendimento, la promozione di processi metacognitivi e l'interazione in lingua straniera, variabile molto spesso carente all'interno del contesto scolastico.


L'analisi dei dati ha quindi permesso di corroborare la valenza delle *performing arts*, nel caso specifico della *dramma-pedagogia*, all'interno del processo glottodidattico.

Come testimonia la letteratura internazionale, tale settore di ricerca necessita di ulteriori apporti scientifici, soprattutto di natura longitudinale, al fine di consolidare la propria validità ed efficacia (Belliveau & Kim, 2013). Per attuare questo percorso però, è obbligatorio incentrare la riflessione su una questione fondamentale: la formazione degli insegnanti. È infatti solo grazie ad una maggiore attenzione verso i nuovi ambiti di ricerca da parte delle università e degli enti di formazione che sarà possibile rinnovare la didattica disciplinare e modificare il processo di apprendimento-insegnamento, proprio a partire da una solida preparazione del corpo docente sulle metodologie specifiche, tra cui quelle drammapedagogiche, in linea con le recenti disposizioni in materia di insegnamento negli istituti secondari di discipline non linguistiche in lingua straniera (CLIL). In tal senso, formare il docente alle *performing arts*, oltre che fornire un valido strumento di arricchimento metodologico, fornisce la possibilità di illuminare quegli aspetti strutturali, in grado di elevare qualitativamente la relazione educativa.

### Riferimenti bibliografici

- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, Vol. 53, 1, 3-17.
- Balboni, P.E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 1, 4, 7-30.
- Belliveau, G., & Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario*, 2, 6-26.
- Consiglio d'Europa (2014). *Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success*.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2008). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- De Angelis, B. (2013). *L'ascolto atto cosciente e virtù civile. Riflessioni educative*. Roma: Anicia.

- Education First (2013). *EF English Proficiency Index*. in <http://www.ef.com/epi>. (consultato in data 12.12.2015).
- Diadori, P. (2014). The role of performing arts in humanistic and intercultural approaches to foreign language teaching. In Nofri, C., & Stracci, M. *Performing Arts in Language Learning. Proceedings of the International Conference. Roma 23/24 Ottobre 2014*. Roma: Novacultur, 20-28.
- Di Fabio, A.M. (2010). *Potenziare l'intelligenza emotiva in classe. Linee guida per il training*. Firenze: Giunti.
- Fleming, M. (2014). Language learning and the performing arts: issues of justification. In Nofri, C., & Stracci, M. *Performing Arts in Language Learning. Proceedings of the International Conference. Roma 23/24 Ottobre 2014*. Roma: Novacultur, 29-37.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma: Laterza.
- Fratini, N. (2008). Dramapädagogik im (Fremd)Sprachunterricht. *Scenario*, 2, 40-50.
- Gass, S.M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. New York: Routledge.
- Macedonia, M., Müller, K., & Friederici, D. (2011). The Impact of Iconic Gestures on Foreign Language Word Learning and Its Neural Substrate. *Human Brain Mapping*, 32, 982-988.
- Müller, C., & Petzold, R. (2006). *Bewegte Schule: Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung in den Klassen 5 bis 10/12*. Sankt Augustin: Academia.
- Robinson, K. (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Sambanis, M., Burtzlaff, U., Fuchs, J., Gebremedhin, F., Hapke, L., Hönsch, K., Jacobs, P., Jungjohann, A., Kopp, K., Kumer, M., Radeke, J., Yussif-Will, Y., & Botes, P. (2014). Wir bauen eine Bewegungsgeschichte auf. Chaos at the zoo. *Grundschulmagazin Englisch*, 6, 30-32.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Schewe, M. (2013). Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. *Scenario*, 1, 5-28.
- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung-Visualisierung-Entspannung*, Tübingen: Narr.
- Tselikas, E.I. (1999), *Dramapädagogik im Sprachunterricht*, Zürich: Orell Füssli.
- Yin, R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*. Bologna: Armando.



# Educazione motoria nella scuola primaria italiana: un'indagine in una scuola del Veneto

## Physical Education within Italian Primary School: A survey in a Veneto Region's school

Claudia Maulini

Università degli Studi di Roma "Foro Italico" - mauliniclaudia@gmail.com

Mascia Migliorati

Università degli Studi di Roma "Foro Italico" - migliorati76@gmail.com

Emanuele Isidori

Università degli Studi di Roma "Foro Italico" - labopedagogia@gmail.com

Enrico Miatto

Istituto Universitario Salesiano Venezia - enricomiatto@gmail.com

### ABSTRACT

This study aims to know and understand the perception of primary school teachers with regard to physical education in Italy, exploring its purposes, content, methodologies, students' evaluation system, and human, economic and sports infrastructural resources.

To achieve these aims, we have utilized a qualitative methodology based on the analysis of content emerging from a focus group made up of teachers from the province of Venice. The data has shown that the teachers who have taken part in the research tend to consider physical education as an indispensable tool for the development of the whole person, and as a means capable to facilitate and foster the acquisition of motor and socio-relational skills. Moreover, the data has stressed several problems concerning the very few number of hours assigned to the discipline in the official ministry curriculum, and the absence of adequate sports facilities and equipment, along with a lack both of economic resources and teachers specifically trained for teaching PE in the primary school.

We are convinced that the results of this research can contribute to give a further boost to the actions provided in the 107/2015 school reform law whose aim is to undertake a concrete and long-lasting political action for the real enhancement and implementation of PE.

Il presente studio ha l'obiettivo di conoscere la percezione degli insegnanti della scuola primaria rispetto all'Educazione Motoria in Italia, alle sue finalità, contenuti, metodologie, sistemi di valutazione degli alunni e risorse umane, economiche ed infrastrutturali.

Per il raggiungimento di questi obiettivi è stata impiegata una metodologia qualitativa, basata sull'analisi del contenuto di un focus group realizzato con un gruppo di insegnanti della provincia di Venezia.

I dati mostrano che i maestri partecipanti alla ricerca considerano l'Educazione Motoria uno strumento indispensabile per lo sviluppo globale della persona, capace di favorire l'acquisizione di abilità motorie e socio-relazionali. Sono state tuttavia evidenziate criticità legate all'esiguo monte ore assegnato alla disciplina a livello ministeriale, alla presenza di infrastrutture non adeguate, alla carenza di risorse economiche e infine alla mancanza di insegnanti specificatamente formati per l'insegnamento dell'Educazione Motoria.

I risultati di questa ricerca contribuiscono a dare una spinta ulteriore alle azioni previste nella Legge di riforma della scuola n.107/2015 al fine di avviare un'azione politica concreta e costante tesa ad una reale valorizzazione dell'educazione motoria.

### KEYWORDS

Physical education, Italian Primary School, Critical Pedagogy, Teachers education.

Educazione motoria, Scuola Primaria Italiana, Pedagogia Critica, Formazione degli Insegnanti.

\* L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, essi hanno contribuito al processo di ricerca e/o alla stesura dei paragrafi: Claudia Maulini, *Introduzione*, 3. *Discussioni e Conclusioni*; Mascia Migliorati, 2. *Risultati*, 3. *Discussioni e Conclusioni*; Emanuele Isidori, 1. *Metodologia*; Enrico Miatto, *conduzione del focus group*.

## Introduzione

Promuovere la creazione di *habitus* e stili di vita corretti e salutari è una necessità ampiamente riconosciuta nella società attuale ed evidenziata nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione (2012).

La capacità di utilizzare il corpo in maniera consapevole al fine di favorire lo *stare bene con se stessi* è proprio uno degli obiettivi che si pone la scuola primaria. Per questo l'educazione motoria viene intesa come uno strumento privilegiato per la promozione del benessere psico-fisico e per la costruzione di positive relazioni sociali (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca [MIUR], 2012).

La presa di contatto del sé corporeo, così come la libera espressione fisico-motoria rappresentano per ogni bambino un modo di mediare gli apprendimenti sulla propria identità con lo spazio, anche socio-culturale (Carraro & Bertollo, 2005; Sibilio, 2010).

Nel Libro Verde del 2005, la Commissione delle comunità europee [CCE] evidenzia l'importanza di interventi di promozione e tutela della salute dei bambini nelle scuole incentivando l'alimentazione sana e l'attività fisica (p. 9). L'OMS nel documento del 2010, raccomanda la pratica di almeno un'ora di attività fisica quotidiana in età evolutiva, indicandone i benefici per la promozione della salute e dell'educazione dei bambini e dei giovani.

Di fatto, l'educazione motoria è veicolo per la strutturazione della personalità, delle relazioni sociali e per l'acquisizione delle *life skills* (OMS, 2003; Marmocchi, Dall'Aglio & Tannini, 2004; Danish, Nellen & Owens, 1996).

In tal senso si esprimono anche i programmi per la scuola primaria (D.P.R. 104/1985), nei quali l'educazione motoria è considerata strumento indispensabile per acquisire consapevolezza del corpo come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva e operativa.

Tuttavia, diversamente da quanto succede nella maggior parte dei Paesi europei, dove l'educazione motoria è materia d'insegnamento obbligatoria già dal primo ciclo (Coccia, 2007, p. 19), sul piano dell'azione scolastica italiana la questione si fa effettivamente controversa. Se da una parte il Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010, così come le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012) del MIUR, inseriscono a pieno titolo l'educazione motoria tra le aree obbligatorie anche nella scuola primaria, il precedente Decreto Legge 180/2008 e la conseguente introduzione della figura del maestro prevalente ne frenano l'espandersi. Per i maestri, infatti, non è previsto l'obbligo ad una formazione specifica per l'insegnamento dell'educazione motoria. Ne consegue un vuoto formativo ampio che, in alcuni casi, allontana il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti dai documenti ministeriali e, in altri casi ancora, trasforma le due ore settimanali del curriculum della scuola primaria in attività non strutturate.

Il *Libro bianco dello sport italiano* (Comitato olimpico nazionale italiano [CONI], 2012) riporta, inoltre, che per la scuola primaria nel "Programma curricolare – Ore di educazione fisica settimanali" sono suggerite due ore settimanali di cui solamente una deve essere garantita e che la stessa "organizzazione didattica della scuola primaria" non prevede presenza di docenti con titolo specifico (sportivo) per coordinare l'attività di educazione fisica (p. 66).

La Presidenza del Consiglio dei Ministri, inoltre, al *Tavolo Nazionale per la Governance nello Sport* (2012) riguardante "I numeri sulla pratica dello sport, sull'attività fisica e sull'impianistica sportiva in Italia", ha evidenziato tra gli «aspet-



ti critici e le distorsioni» quello di «un sistema scolastico che ancora non ha pienamente compreso la valenza sociale e valoriale dello sport e che presenta lacune ed insufficienze nell'impiantistica» (p.6). Ciò è evidenziato anche nel *Piano Nazionale per la Promozione dell'Attività Sportiva 2014-2015* in cui si fa riferimento al XV Rapporto di Legambiente sulla qualità dell'edilizia scolastica, *Ecosistema scuola* (2014), secondo cui «solo il 60% delle scuole possiede una palestra o una struttura per lo sport» (p. 29).

Questi dati sono confermati anche dal rapporto Eurydice del 2013 (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013) che descrive la situazione dell'educazione fisica e delle attività sportive a scuola in trenta Paesi europei. Tale rapporto rileva, inoltre, che «la quota orario raccomandata per l'educazione fisica è piuttosto bassa rispetto a quella prevista per altre materie; ciò rivela che questa materia è comunemente percepita come di minore importanza» (Indire, 2013, p.3). Proprio l'Italia figura tra i paesi in cui le scuole primarie possono autonomamente assegnare a tale attività un impegno orario flessibile.

L'attuale Governo, infine, nel Rapporto *La buona scuola* (MIUR, 2014) tra le diverse proposte di riforma per migliorare la situazione della scuola italiana indica che è necessario «introdurre l'educazione motoria e lo sport a scuola, in particolare nella primaria. Farlo significa aumentare l'inclusione sociale, contrastare il bullismo e la violenza, promuovere la crescita sana ed equilibrata dei bambini e dei ragazzi. Ed è anche una fondamentale politica per la salute». Tali proposte sono state tradotte nella Legge del 13 luglio 2015 n.107 che, tra gli obiettivi formativi prioritari per le istituzioni scolastiche, individua il «potenziamento delle discipline motorie» unitamente ad uno «sviluppo di comportamenti ispirati ad uno stile di vita sano, con particolare riferimento all'alimentazione, all'educazione fisica e allo sport» e alla «tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti attività sportiva agonistica» (art. 1 comma 7 lettera 5). Inoltre, al comma 20 dell'art. 3 che tratta del «Piano triennale dell'offerta formativa» si prevede per l'insegnamento dell'educazione motoria l'utilizzo di «docenti abilitati all'insegnamento per la scuola primaria in possesso di competenze certificate, nonché docenti abilitati all'insegnamento anche per altri gradi di istruzione in qualità di specialisti ai quali è assicurata una specifica formazione».

Con questa Legge il Governo sta tentando di risolvere, almeno in alcuni aspetti, la frattura pedagogica esistente nell'educazione motoria così come messo in luce dai documenti europei e nazionali analizzati e dai risultati di una precedente ricerca di Maulini e Ramos (2013) sulla situazione dell'educazione fisica in Italia in comparazione con Spagna, Cile e Portogallo. Questo primo studio, condotto attraverso la tecnica dei *focus group* con insegnanti di scuola primaria e secondaria, ha evidenziato criticità nella scuola primaria italiana. Si è ritenuto, pertanto, opportuno approfondire tali risultati con una nuova ricerca qualitativa coinvolgendo unicamente maestri di scuola primaria con l'obiettivo di indagare finalità, contenuti, metodologia, valutazione dell'apprendimento e risorse destinate all'educazione motoria.

È importante che la ricerca in pedagogia dello sport tratti le questioni del significato e degli obiettivi dell'educazione motoria per comprenderne il senso e le finalità ma sia anche il luogo di una conoscenza approfondita delle problematicità e degli ostacoli che non permettono l'attuazione degli stessi nella realtà educativa (Isidori, 2009).

## 1. Metodologia

La metodologia utilizzata per rispondere all'obiettivo di tale studio è stata di tipo qualitativo al fine di raggiungere una comprensione quanto più profonda del punto di vista dei partecipanti tenendo conto del contesto in cui gli stessi operano (Mortari, 2007). La tecnica utilizzata per approfondire la tematica oggetto di studio è stata il *focus group*.

I partecipanti, un gruppo di maestri della scuola primaria, sono stati selezionati seguendo criteri strategici e personali rispettando il *criterio di pertinenza* essendo tutti maestri che insegnano, tra le discipline assegnate, l'educazione motoria. Sono stati altresì rispettati, così come indicato da Krueger (1988), sia il *criterio di omogeneità*, in quanto tutti gli insegnanti avevano almeno cinque anni di esperienza professionale, che quello di *eterogeneità* essendo i partecipanti appartenenti a scuole diverse.

Hanno partecipato al *focus group* sei maestri della scuola primaria della Provincia di Venezia (un maestro e cinque maestre), con una esperienza professionale media pari a 27 anni, di cui due con titoli specifici nell'ambito motorio e sportivo (Laurea in Scienze Motorie o Diploma ISEF).

Il *focus group* è stato registrato con un dispositivo audio e successivamente è stata effettuata la trascrizione. L'analisi del contenuto è stata effettuata utilizzando come unità testuale di analisi il paragrafo. A partire dalla letteratura sull'argomento è stato costruito un sistema di categorie di riferimento necessario per l'analisi dei contenuti emersi nel *focus group*, che andiamo a presentare di seguito:

1. *Finalità*. L'educazione fisica nella scuola primaria ha la finalità di promuovere «la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità nella costante relazione con l'ambiente, gli altri, gli oggetti. Contribuisce, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché del continuo bisogno di movimento come cura costante» (MIUR, 2012, p.76).
2. *Contenuti didattici*. Le Indicazioni Nazionali (2012) costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole che dovranno elaborare «specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale» (p. 17).
3. *Metodologia*. Le Indicazioni Nazionali (2012) sempre nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia scolastica specificano che «le strategie educative e didattiche dovranno tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione» (p. 9). Viene, altresì, ribadita l'importanza di dedicare una particolare attenzione «alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione» (p. 9).
4. *Valutazione dell'apprendimento*. Le Indicazioni Nazionali (2012) rimandano agli insegnanti «la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curricolo». La valutazione «assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo» (p. 19).
5. *Risorse*. Questa categoria fa riferimento a risorse umane, infrastrutturali e ma-

teriali. Rispetto a questo le Indicazioni Nazionali (2012) ancora una volta rimandano all'autonomia delle istituzioni scolastiche. «Determinante al riguardo risulta il ruolo del dirigente scolastico per la direzione, il coordinamento e la promozione delle professionalità interne e, nello stesso tempo, per favorire la collaborazione delle famiglie, degli enti locali, e per la valorizzazione delle risorse sociali, culturali ed economiche del territorio» (p. 20).

Dopo aver presentato la metodologia di ricerca e il sistema di categorie procediamo alla presentazione dei risultati ottenuti.

## 2. Risultati

Dopo aver strutturato ed esaminato le unità testuali ed averne effettuato l'analisi del contenuto a partire dalle categorie individuate è stato possibile tracciare i risultati del lavoro.

Nello specifico, rispetto alla *finalità* dell'educazione motoria nella scuola primaria, gli insegnanti riferiscono l'importanza di favorire lo sviluppo globale della persona e dunque promuoverne l'acquisizione degli schemi motori di base unitamente alla trasmissione di valori quali il rispetto delle regole e dell'avversario, le competenze relazionali ed emotive:

*“La finalità che noi ci diamo con l'attività motoria è quella di coordinazione motoria orientata anche al miglioramento di quelli che sono i risultati scolastici, riuscire a definire bene destra e sinistra, la lateralizzazione, la conoscenza e il rispetto delle regole, dell'avversario, accettare la sconfitta, saper far gruppo sono queste le finalità fondamentali.”*

L'Educazione Motoria, inoltre, per i partecipanti alla ricerca permette un'analisi dei bisogni educativi degli alunni così come emerge dalla seguente testimonianza:

*“Tu vedi dalla motoria anche se un bambino ha delle difficoltà, se è dislessico, disgrafico”.*

Rispetto ai *contenuti* e alla *metodologia* risulta, secondo quanto riferito dagli insegnanti, un'organizzazione didattica priva di una linea programmatica comune pur nel rispetto delle finalità dell'attività motoria:

*“Io strutturo le mie ore in tre parti. La prima di riscaldamento; la seconda è sempre legata ad un discorso di gioco che loro si devono preparare e dire quali sono le regole; la parte finale di gioco libero perché mi interessa vedere le dinamiche di gruppo che si sviluppano nel gioco”.*

*“Strutturo le attività a seconda dell'obiettivo che devo raggiungere e dell'età dei bambini. La parte finale è sempre un gioco proposto da me, non c'è mai gioco libero”.*

È stata, altresì, evidenziata dal punto di vista metodologico la mancanza di una programmazione didattica per questa disciplina:

*“Ci si deve mettere in gioco più nella motoria che nelle altre materie”.*

*“La situazione dell'educazione motoria nelle scuole è lasciata abbastanza all'inventiva degli insegnanti”.*

Rispetto ai *contenuti*, inoltre, un'insegnante dichiara di avvalersi delle lezioni che gli operatori di associazioni sportive del territorio fanno all'interno della scuola anche attraverso il progetto regionale "Più sport @ scuola":

*"Abbiamo la fortuna di avere le associazioni che fanno due o tre lezioni, io imparo tanto da loro, prendo appunti, vedo cosa fanno e lo ripropongo e prendo nota anche di come lavorano i bambini".*

Tuttavia, secondo la percezione di alcuni insegnanti, queste attività sembrano avere finalità completamente diverse da quelle proprie dell'educazione motoria in quanto si limitano ad insegnare la tecnica sportiva e spingono alla competizione:

*"Le attività proposte spesso rivelano il limite di insegnare il gesto tecnico di una determinata attività sportiva; quindi, le associazioni sportive bene, ma coprono solo un aspetto".*

*"Le società sportive fanno attività fisica orientata unicamente all'agonismo, alla competizione".*

Riguardo alla *valutazione dell'apprendimento*, gli insegnanti partecipanti al *focus group* riferiscono di valutare gli apprendimenti dei propri alunni sia rispetto agli obiettivi specifici della disciplina sia a quelli socio-educativi:

*"Per quanto riguarda la valutazione io parto dagli obiettivi che ritengo più importanti: la capacità di stare insieme, il rispetto del compagno, del sostegno al più debole".*

*"Secondo me è importante l'impegno assunto: se uno non fa il gesto tecnico ma si è impegnato al massimo è valutato positivamente".*

In merito alla categoria *risorse* i partecipanti al *focus group* hanno evidenziato difficoltà didattiche legate alla mancanza di infrastrutture, materiali didattici, risorse umane e finanziarie. Nello specifico i maestri hanno evidenziato la mancanza di impiantistica adeguata:

*"La nostra palestra è dislocata, quindi, se fa brutto tempo e hai bambini piccoli, questo ti blocca".*

*"Dove ci sono le palestre interne spesso sono ricavate da aule che diventano una palestra perciò è necessario fare giochi che non prevedano un eccessivo movimento per non rischiare che i bambini si facciano male".*

*"Abbiamo fatto lezione di motoria in aule polifunzionali, senza avere nessun tipo di materiale specifico".*

Proprio quest'ultima testimonianza porta un insegnante a segnalare che le risorse materiali necessarie all'insegnamento dell'attività motoria non vengono fornite dalla scuola ma sono una concessione delle associazioni sportive che utilizzano la palestra nelle ore pomeridiane:

*"Abbiamo la fortuna che le associazioni ci lasciano aperti gli armadietti per il materiale perché altrimenti non avremmo, né palloni, né clavette, niente".*

Questo rimanda ad una serie di riflessioni importanti da parte degli insegnanti sulla mancanza di investimenti nella scuola:

*“Ormai nella scuola non c’è più niente: gessi, carta. Non abbiamo più niente. Devi comprarti tutto”.*

*“La scuola, dal punto di vista burocratico, è divertentissima perché all’inizio dell’anno tu fai i progetti poi non ci sono i finanziamenti”.*

Rispetto alle risorse umane sono state fatte osservazioni relative alla riduzione del personale ATA:

*“La palestra è dislocata, il telefono non funziona e non hai nessun bidello perché ci sono tagli ovunque e così non solo si riduce l’attività ma anche la qualità dell’attività! È capitato che un bambino si è sentito male improvvisamente e ho dovuto chiamare il 118, avevo i bambini tutti addosso, mi è caduto il cellulare e si è rotto; ho mandato un bambino da solo a chiamare il bidello, a mio rischio e pericolo”.*

I maestri hanno, inoltre, riferito la riduzione di personale didattico:

*“Non ci sono più le compresenze, devi augurarti di avere in classe un caso di disabilità grave per avere anche l’insegnante di sostegno e così si è in due”.*

Alle difficoltà finora descritte legate alle risorse umane se ne aggiunge un’altra rilevante: la mancanza di formazione specifica per l’insegnamento dell’attività motoria nella scuola primaria. I partecipanti hanno ampiamente dibattuto su questa problematica facendo emergere due criticità principali: in primo luogo, la rassegnazione di essere chiamati ad insegnare una materia che non risponde alle attitudini personali e in cui non si è formati con le conseguenti insicurezze che si generano nell’agire professionale; in secondo luogo, la consapevolezza dell’importanza che ha l’educazione motoria nello sviluppo dei bambini e la conseguente necessità di auto-formarsi:

*“Nella scuola primaria non ci sono maestri diplomati ISEF, specializzati, quindi, si lascia tutto alla buona volontà del singolo insegnante che si mette in gioco perché deve: gli è capitata la motoria! Alcuni hanno delle preparazioni personali perché hanno fatto sport, perché gli piace, altri si devono reinventare”.*

*“Il problema è che, a volte, l’insegnante non preparato ha delle paure innate per quanto riguarda il movimento!”.*

Sono inoltre numerose le testimonianze che evidenziano rispetto alle risorse temporali una scarsa disponibilità oraria che rivela, nella percezione dei maestri partecipanti al gruppo, una scarsa considerazione attribuita all’educazione motoria, ritenuta una disciplina di minore importanza come emerge dalla riflessione di alcuni docenti:

*“A volte succede che l’ora di motoria è tra quella di italiano prima e quella di inglese dopo; quindi, se l’insegnante di italiano non rispetta l’orario, si ruba tempo alla motoria”.*

*“Se tu diminuisci quelle che sono le ore a disposizione dov’è che vai a tagliare? Da italiano? Da matematica? Da altre materie di studio? Vai a tagliare quelle materie considerate di minor importanza”.*

Ne discende la consapevolezza da parte degli insegnanti della insufficienza delle ore assegnate all’attività motoria per il raggiungimento delle finalità proprie di questa materia:

*“I bambini non sono autonomi, un’ora di motoria non è mai piena come fossero ragazzi di terza media autonomi e veloci nella gestione di se stessi e del proprio materiale”.*

Oltre a questo i maestri riportano la difficoltà di pianificare l’orario dell’attività motoria sulla base dei reali bisogni didattici essendo l’utilizzo della palestra spesso subordinato ad altre esigenze:

*“L’orario delle lezioni di attività motoria viene fatto in funzione della disponibilità della palestra tenendo presente che i primi a scegliere sono quelli della secondaria”.*

Tra le risorse umane la famiglia sembra mostrare alcune criticità legate alla scarsa collaborazione con gli insegnanti:

*“Ho consigliato ai genitori di far portare ai loro figli una maglia di ricambio e il necessario per un minimo di igiene. Non c’è stata risposta rispetto a questo. Solo uno o due casi su ventiquattro”.*

Rispetto ai protagonisti del processo di apprendimento, ossia gli alunni, gli insegnanti sottolineano il loro bisogno di movimento e le loro fragilità:

*“Io parlo ad esempio per i bambini di prima, per loro l’attività motoria è una valvola di sfogo. Appena entrano in palestra cominciano a dar sfogo all’accumulo di tensione delle otto ore passate in un’unica classe giorno dopo giorno”.*

Gli insegnanti mettono in rilievo, altresì, le difficoltà motorie degli alunni di oggi rispetto a quelli del passato:

*“I bambini di due tre cicli fa erano bambini che riuscivano a destreggiarsi in tante situazioni. Adesso sono imbranati mentre corrono inciampano sui loro stessi piedi”.*

Terminata l’analisi dei dati procediamo, nel paragrafo seguente, a presentare la discussione dei risultati.

### **3. Discussione**

Dalla esposizione ed interpretazione dei risultati ottenuti si evince che la percezione degli insegnanti partecipanti al *focus group*, rispetto alle *finalità* proprie dell’educazione motoria, è in accordo con quanto indicato nelle Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria (2012). Nello specifico, infatti, i docenti condividono che le attività motorie e sportive hanno la finalità di favorire l’acquisizione della consapevolezza della propria identità corporea e la formazione della personalità dell’alunno non solo sotto il profilo fisico, ma anche cognitivo, affettivo e sociale. Anche il Rapporto Eurydice (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013) conferma quest’approccio olistico sottolineando che tutti i Paesi individuano tra le principali finalità dell’educazione fisica lo sviluppo fisico, personale e sociale dei giovani unitamente alla promozione di uno stile di vita sano. Essa viene, pertanto, percepita come una disciplina scolastica fondamentale per promuovere il benessere integrale della persona, la tra-



smissione di valori e lo sviluppo di *life skills*, in un'ottica non solo di promozione e prevenzione ma anche di riduzione di problematiche psicologiche e sociali (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2003; Marmocchi, Dall'Aglio e Tannini, 2004; Danish, 1998; Danish, Nellen & Owens, 1996; Maulini, 2012). Si evince, inoltre, dalle testimonianze raccolte un'ulteriore finalità, quella di contribuire ad un'analisi delle risorse e dei bisogni importante per costruire piani di apprendimento personalizzati (Maulini & Ramos, 2013; Gardner, 1984; D.P.R. 104/1985; Carraro & Bertollo, 2005; Sibillo, 2010).

Rispetto ai *contenuti* e alla *metodologia* le Indicazioni Nazionali (2012) non prevedono attività specifiche e obbligatorie ma raccomandano di scegliere un approccio didattico che faciliti l'apprendimento attraverso esperienze, scoperte, prese di coscienza e abilità nuove, individuali e collettive che diventano patrimonio personale dell'alunno. Gli insegnanti a tal proposito sottolineano, in coerenza con lo studio di Maulini e Ramos (2013), la mancanza di linee programmatiche ben definite sulle quali poter costruire una programmazione efficace. Hanno dichiarato, infatti, di scegliere liberamente quali contenuti e metodologie proporre. Dalle testimonianze raccolte si desume l'importanza attribuita al gioco nell'educazione motoria, sia libero che strutturato, come mezzo capace di facilitare l'acquisizione di competenze volte alla costruzione di dinamiche sociali positive, al rispetto delle regole e dell'avversario che sarebbe importante trasferire nella vita quotidiana ma anche come strumento sussidiario agli apprendimenti in altre materie (MIUR, 2012; Organizzazione Mondiale della Sanità, 2003; Danish, 1998; Danish et al., 1996).

Rispetto alla pianificazione delle attività didattiche, come già emerso nello studio di Maulini e Ramos (2013), gli insegnanti lamentano l'impossibilità di programmare l'orario sulla base dei reali bisogni didattici essendo questo, spesso, subordinato ad esigenze esterne.

Emergono altresì riflessioni riguardanti le attività che vengono realizzate nella scuola primaria attraverso il Progetto Regionale "Più Sport@scuola"<sup>1</sup>, promosso dalla Regione Veneto e volto a stabilire sinergie tra i diversi enti sportivi del territorio (educazione non formale) e la scuola (educazione formale). Se da un lato alcuni docenti hanno affermato di essersi ispirati a questo progetto per la strutturazione della didattica, altri hanno espresso dubbi rispetto all'efficacia dello stesso, sollevando la necessità di disegnare tali progetti a partire da un prisma eminentemente educativo affinché non si centrino solo in aspetti di carattere tecnico e competitivo (Maulini, 2006, 2014; Isidori, 2009).

Rispetto alla *valutazione* degli apprendimenti degli studenti i risultati dell'analisi dei dati hanno messo in luce la percezione da parte dei maestri di un vuoto a livello ministeriale rispetto sia al raggiungimento degli obiettivi sia alle modalità di valutazione. In realtà le Indicazioni Nazionali (2012) definiscono chiaramente che spetta agli insegnanti la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni (*Ibidem*) e declinati nel curriculum. La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola

1 Il progetto "Più sport @ scuola" è consultabile al sito web <http://www.regione.veneto.it/web/sport/piusportscuola>.

quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo (p.19).

I nostri testimoni indicano ciascuno modalità valutative differenti, pur condividendo un'attenzione particolare alla valutazione degli aspetti socio-educativi e non agli aspetti puramente tecnici.

Riguardo alle *risorse* gli insegnanti evidenziano una serie di problematiche preoccupanti che secondo la loro opinione limitano lo sviluppo del potenziale educativo e formativo proprio dell'attività motoria. In tal senso, si rinforzano i risultati emersi in uno studio precedentemente realizzato da Maulini e Ramos (2013), andando ad evidenziare nuovamente le difficoltà legate al numero limitato di personale ATA e del personale didattico, la mancanza di formazione specifica nei docenti di educazione motoria che porta inevitabilmente ad una scarsa motivazione, criticità che sembrerebbe essere stata risolta dalla Legge 107 del 15 luglio 2015. A ciò si aggiunge anche che tale disciplina è considerata dagli stessi secondaria rispetto alle altre, considerazione che è corroborata dallo scarso numero di ore attribuite ad essa nei documenti ministeriali (MIUR, 2012; CONI, 2012; Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013).

I nostri risultati evidenziano, altresì, la mancanza di strumenti didattici e di infrastrutture adeguate, così come è emerso anche nello studio di Maulini e Ramos (2013).

Tali problematiche sembrano avere un unico comun denominatore nella mancanza di risorse economico-finanziarie da destinare alla scuola in generale e poi alla specifica disciplina dell'attività motoria.

I risultati indicano altresì una scarsa collaborazione tra la famiglia e la scuola. Rispetto a questo argomento le Indicazioni Nazionali (2012) sottolineano come la nostra Costituzione enunci che l'azione della scuola si esplica attraverso la collaborazione con la famiglia (articolo 30), nel reciproco rispetto dei diversi ruoli e ambiti educativi (art.2).

In ultimo, così come rilevato da Maulini e Ramos (2013), i docenti riferiscono il bisogno di movimento e di gioco libero degli alunni dopo numerose ore di lezione strutturate unito a difficoltà nell'acquisizione di schemi motori di base e ad una scarsa consapevolezza corporea.

L'acquisizione di un *habitus* fisico-sportivo dovrebbe iniziare sin dall'infanzia attraverso la scuola, come avviene nella maggior parte dei Paesi europei (Coccia, 2007; Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013), affinché si possa instaurare come stile di vita della persona e dunque come un congiunto di modelli di comportamento o abiti in stretta relazione con la salute (CCE, 2005; Maulini, 2006).

## Conclusioni

Alla luce dei risultati, si considera rilevante sottolineare come conclusione di questa ricerca che l'educazione motoria è, secondo la percezione dei maestri, uno strumento fondamentale per favorire l'avvio di uno sviluppo globale della persona che tenga in considerazione sia l'acquisizione degli schemi motori di base sia l'apprendimento di valori che ne orientino i comportamenti entro la dimensione della responsabilità personale e sociale. Essa consente, altresì, una approfondita lettura dei bisogni e delle risorse degli alunni.

Nonostante ciò si percepisce l'idea tra i partecipanti al *focus*, che l'educazione motoria sia una disciplina di secondaria importanza. Percezione avvalorata a livello ministeriale nel nostro Paese da un monte ore previsto di solo due ore set-

timanali e dal mancato riconoscimento (almeno fino alla Legge n.107 del 2015) della necessità di una formazione specifica dei maestri di educazione motoria della scuola primaria. Rispetto a ciò emerge una richiesta di maggiore formazione dei docenti in questa specifica materia, per favorire il raggiungimento dei traguardi delineati dalle Indicazioni Nazionali (2012). Formazione che, partendo da una reale integrazione delle aree psicopedagogiche e motorie, possa rispondere ai bisogni specifici degli studenti delle scuole primarie. A tal proposito, dal momento che con la recente Legge n.107/2015 è stata riconosciuta l'importanza della presenza di insegnanti appositamente formati nelle Facoltà di Scienze Motorie, ci domandiamo se non sia altresì opportuno sviluppare un curriculum specifico per gli insegnanti di scuola primaria. Ritenendo, inoltre, l'educazione motoria un diritto di tutti gli studenti, non è assolutamente pensabile delegare completamente l'insegnamento di questa disciplina a soggetti esterni o a progetti disegnati ad *hoc* destinati solo a pochi e privi di finalità e metodologie didattiche comuni e non sempre coerenti con quelle delle Indicazioni Nazionali (2012).

Inoltre, nelle azioni volte al miglioramento della qualità dell'insegnamento dell'educazione motoria non è possibile prescindere dall'investire nella formazione delle risorse umane, nell'acquisizione di risorse materiali necessarie alla didattica e nell'adeguamento di quelle infrastrutturali.


Tutte le proposte fin qui descritte potranno avere una reale efficacia solamente prevedendo una pianificazione volta a costruire sinergie tra l'azione della scuola e delle famiglie che dovranno essere rese consapevoli delle finalità educative della disciplina e protagoniste del percorso formativo.

Questo lavoro che ha descritto il fenomeno in termini qualitativi ha permesso di acquisire una conoscenza profonda della realtà oggetto di studio, confermando quanto già emerso nella precedente indagine (Maulini, Ramos, 2013) e di avviare una riflessione sul ruolo fondamentale dell'educazione motoria per uno sviluppo integrale degli alunni e sulla necessità di riconoscere a questa disciplina un valore formativo pari alle altre. Ci auspichiamo, pertanto, che a questa riflessione possa corrispondere un'azione politica coerente e concreta.

## Riferimenti bibliografici

- Carraro, A., Bertollo, M. (2005). *Le scienze motorie e sportive nella scuola primaria*. Padova: Cleup.
- Commissione delle Comunità Europee (2005). *Libro Verde: Promuovere le diete sane e l'attività fisica: una dimensione europea nella prevenzione di sovrappeso, obesità e malattie croniche*. Bruxelles: Commissione delle Comunità Europee.
- Coccia, P. (2007). *Educazione Fisica e sport nelle scuole d'Europa*. Milano: Carabà.
- Comitato Olimpico Nazionale Italiano (2012). *Libro Bianco dello Sport Italiano, Sport-Italia 2020*. Roma: Comitato Olimpico Nazionale Italiano.
- Danish, S. J. (1998). *Learning and teaching life skills through sport*. Paper presented at the II° Encontro Internacional de Psicologia Aplicada ao Desporto e Actividade Física. Braga: Universidade do Minho.
- Danish, S. J., Nellen, V. C., & Owens, S. S. (1996). Teaching life skills through sport: community-based programs for adolescents. In Van Raalte J. L. e Brewer B. (Eds.). *Exploring Sport and exercise Psychology* (pp. 205-225). Washington, DC: American Psychological Association.
- Decreto Legge 10 novembre 2008, n.180. Disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario e della ricerca. In *G.U. n. 263 del 10 novembre 2008*.
- Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010. Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli inse-

- gnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244». In *G.U. n. 24* del 31 gennaio 2011.
- D.P.R. n. 104 /1985. *Approvazione dei nuovi programmi per la scuola primaria*. Disponibile in: [http://www.edscuola.it/archivio/norme/edfisica/dpr\\_104\\_85.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/edfisica/dpr_104_85.html) [25 febbraio 2016]
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice. (2013). *Educazione fisica e sport a scuola in Europa. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. Disponibile in: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/1501T.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/1501T.pdf) [12 marzo 2016].
- Indire. (2013). *Eurydice in breve. Educazione fisica e sport a scuola in Europa*. Disponibile in: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Highlights\\_IT.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Highlights_IT.pdf) [1 marzo 2016]
- Isidori, E. (2009). *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Krueger, R.A. (1988). *Focus group: a practical guide for applied research*. London: Sage.
- Legambiente. (2014). *Ecosistema scuola. XV Rapporto sulla qualità dell'edilizia scolastica, delle strutture e dei servizi*. Disponibile in: [http://www.legambiente.it/sites/default/files/docs/ecosistema\\_scuola\\_-\\_xv\\_rapporto\\_def1311.pdf](http://www.legambiente.it/sites/default/files/docs/ecosistema_scuola_-_xv_rapporto_def1311.pdf) [1 marzo 2015].
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. In *G.U. (15G00122) Serie Generale n.162* del 15-7-2015.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Tannini, M. (2004). *Educare le life skills*. Trento: Edizioni Erickson.
- Maulini, C. (2006). *Pedagogia, benessere e sport*. Roma: Aracne.
- Maulini, C. (2012). *Las competencias de los educadores deportivos para la promoción del bienestar en los jóvenes*. Valladolid: Universidad de Valladolid (Tesi di Dottorato) Disponibile in: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2753>.
- Maulini, C. (2014). *Progettare il benessere attraverso lo sport*. Milano: Franco Angeli.
- Maulini, C., & Ramos, R. (2013). ¿Qué se hace en la educación física italiana?: La percepción del profesorado de primaria y secundaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 42, 27-36.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Disponibile in: [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/Indicazioni\\_Anali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Anali_Definitivo.pdf) [1 marzo 2016].
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *La buona scuola. Facciamo crescere il Paese*. Disponibile in: <http://www.governo.it/backoffice/allegati/76600-9649.pdf> [1 marzo 2016].
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Disponibile in: [http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_recommendations/en/index.html](http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/en/index.html) [1 marzo 2016].
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2003). *Skills for health*. HDD/EDC (document 9). Ginevra: Organizzazione Mondiale della Sanità.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2012). *I numeri sulla pratica dello sport, sull'attività fisica e sull'impiantistica sportiva in Italia*. Tavolo Nazionale per la Governance nello Sport. Roma, 4 maggio 2012. Disponibile in: [https://www.sportgoverno.it/media/64138/3-datistatistici\\_tangos\\_gdl-v7.pdf](https://www.sportgoverno.it/media/64138/3-datistatistici_tangos_gdl-v7.pdf) [1 marzo 2016].
- Sibillio, M. (2010). Il profilo professionale dell'educatore nei servizi e nelle attività motorie sportive. Aree di competenza e ambiti di intervento. In Uliveri S., Cambi F., Orefice P. (a cura di). *Cultura e professionalità educative nella società complessa* pp.184-193. Firenze: Firenze University Press.



# Verso la Physical Literacy: percorsi di riflessione e ricerca di senso nella pratica dell'educazione fisica nella scuola primaria

## Toward the Physical Literacy: Pathways of Thoughts and Searching for Meaning in Teaching Primary Physical Education

Simona Nicolosi

Università degli Studi Kore di Enna - simona.nicolosi@unikore.it

Carla Greco

Miur-Coni - carla.greco@unikorestudent.it

Jessica Mangione

University of Limerick, Ireland - jessica.mangione@ul.ie

Francesco Sgrò

Università degli Studi Kore di Enna - francesco.sgro@unikore.it

Mario Lipoma

Università degli Studi Kore di Enna - mario.lipoma@unikore.it

### ABSTRACT

The benefits of physical activity are widespread among the Scientific Communities of Practice. Since childhood, to structure stable health behaviors, it becomes essential to learn and master capabilities in taking care of themselves and practicing regular exercise, to acquire knowledge and skills related to the embodied dimension of the human nature.

In this sense, the family and, later, the school should create opportunities and build learning contexts that allow children to support and valorize this fundamental part of the human being. The current study was aimed to analyse the representations of physical education teaching in a sample of 108 primary school teachers. The instruments used to reach this purpose were a focus group and two questionnaires. A 10-person focus group was realized with eight teachers and two sport coaches of the national project Sport di Classe; the questionnaires were administered to the whole sample of teachers and their principals.

Findings allow to map a detailed representation of the teaching methods and activities in the physical education classes of our sample. Finally, we discussed the emerging issues of this Self-Analysis of the Teacher Education Practices, such as the need to pursue with effectiveness the objectives of the Physical Literacy as well as the specific limits linked to the pre-service teacher education programs and the lack of a Physical Education Expert.

I benefici dell'attività fisica all'interno di un complessivo stile di vita salutare sono ormai riconosciuti dalle comunità scientifiche di pratica. Per strutturare comportamenti stabilmente finalizzati all'acquisizione di capabilities che riguardano la cura di sé e la realizzazione di attività fisiche adeguate alle proprie necessità, diventa essenziale apprendere sin dall'infanzia conoscenze, abilità e competenze relative alla dimensione incorporata della natura umana. In tal senso, la famiglia e, successivamente, la scuola hanno il ruolo di creare opportunità e contesti di apprendimento che consentano di supportare e valorizzare questa parte ineludibile dell'umano.

L'obiettivo della ricerca empirica, descritta nel presente articolo, è stato quello di descrivere e analizzare le rappresentazioni della pratica didattica dell'educazione fisica di un gruppo di 108 insegnanti. Gli strumenti utilizzati sono stati un focus group, realizzato con un piccolo gruppo di insegnanti e tutor sportivi del progetto Sport di Classe, e due questionari strutturati, distribuiti agli insegnanti e ai loro dirigenti scolastici.

I risultati ottenuti consentono di tracciare una dettagliata rappresentazione dei metodi e delle attività didattiche dell'educazione fisica. Sono stati discussi i temi principali dell'analisi realizzata dagli insegnanti sui propri processi educativi, da cui emergono la necessità di orientare la propria azione didattica verso gli obiettivi della Physical Literacy ma anche specifici limiti legati alla formazione iniziale degli insegnanti e all'assenza di una figura professionale specializzata.

### KEYWORDS

Sport Pedagogy, Primary School, Physical Education, Teaching Methods, Pedagogical Ontologies.  
Pedagogia dello Sport, Scuola primaria, Educazione fisica, Metodi di insegnamento, Ontologie Pedagogiche.

\* **Sebbene il contributo sia il risultato di un lavoro collettivo degli autori, le parti sono da attribuirsi come segue: Simona Nicolosi: paragrafi 2.1, 2.2, 2.4 e Conclusioni; Carla Greco: paragrafo 1, tab. 1 e figure 1, 2 e 4; Jessica Mangione: paragrafo 2.3 e tab. 2; Francesco Sgrò: paragrafo 2.5; Mario Lipoma: Introduzione.**



## Introduzione

Le ricerche scientifiche sulla *Physical Literacy* sono aumentate notevolmente dall'inizio del secolo attuale (Lundvall, 2015). Sebbene una delle prime definizioni sia stata proposta da Morrison già nel 1994, più recentemente Whitehead (2010, 2013) ha ridefinito la questione sia da un punto di vista teorico che operativo. Il suo significato si lega a quello di *capability* e riguarda il potenziale innato che descrive la dimensione incorporata della natura umana (Whitehead, 2010), include elementi quali «motivazione, fiducia, competenza fisica, conoscenza e comprensione», in cui l'esercizio diventa parte integrante di uno stile di vita (Whitehead, 2013).

La *Physical Literacy* può essere considerata come uno sfondo che attribuisce significato all'educazione del movimento e della corporeità (Lipoma, 2014) e, al tempo stesso, una delle sue finalità fondamentali, perché esprime il grado di competenza, autonomia e responsabilità attraverso cui un individuo sceglie, programma e pratica attività fisiche e sportive in maniera consapevole per tutelare il proprio stato di salute e prendersi cura di sé (Whitehead, 2013). Di conseguenza, questa non riguarda soltanto il periodo dell'infanzia e dell'adolescenza, ma dovrebbe innestarsi nell'intero arco dello sviluppo, in un divenire che ciascun individuo costruisce e struttura su di sé, per migliorare la qualità della propria vita attraverso l'attività fisica o sportiva.

In particolare, le ricerche scientifiche su questo argomento possono essere raggruppate in tre nuclei principali (Lundvall, 2015): il ruolo educativo della *Physical Literacy*, le sue relazioni con lo sport e il significato che assume la valutazione nel quadro di un processo educativo più complessivo.

Il primo nucleo è fortemente presente nella letteratura scientifica proprio per «la mancanza di una base filosofica espressa nelle pratiche dell'educazione fisica, un fondamento logico che possa sostenere la disciplina scolastica e lo sviluppo dei bambini e dei giovani nell'arco della loro vita» (Lundvall, 2015, p. 114). Un campo fondamentale di riflessione riguarda il modo in cui le finalità educative della *Physical Literacy* possono migliorare la pratica dell'educazione fisica. Tuttavia, a causa della frammentazione dei fondamenti epistemologici della *Physical Education* (Nicolosi, 2014) è mancata coesione nell'applicazione di un approccio curricolare condiviso nei contesti educativi o, più spesso, un legame sostanziale tra pratica didattica e quadro teorico di riferimento. Ciò significa che le scelte teorico-metodologiche con cui la *Physical Literacy* sarà incorporata nell'educazione fisica scolastica segneranno un'importante cambiamento di paradigma nel panorama scientifico internazionale.

Il secondo nucleo riguarda le relazioni con lo sport. Secondo Pot e Hilvoorde (2013), l'impegno nelle attività fisiche è un obiettivo centrale della *Physical Literacy*, che va esteso anche ai contesti sportivi. Il contesto in cui l'azione viene realizzata influenza il significato di quell'azione; ciò ha conseguenze per l'apprendimento e la comprensione delle azioni motorie. Lo sport è spesso associato alla competizione, mentre la *Physical Literacy* si rivolge allo sviluppo personale e alla realizzazione del potenziale individuale.

Il terzo ed ultimo nucleo di ricerche riguarda la relazione tra la valutazione sommativa e il concetto di *Physical Literacy* nella sua complessità. Bisognerebbe valutare il conseguimento di standard di abilità, la comprensione di ciò che influenza l'efficienza fisica e psicologica, la motivazione e la conoscenza dei concetti basilari su corpo, il movimento e la salute. Uno dei problemi fondamentali è quello di tradurre gli ideali espressi dal concetto di *Physical Literacy* in un *assessment* quantificabile e qualificabile.



Per provocare un cambiamento nei contesti educativi, che vada verso le direzioni indicate dalla ricerca scientifica, quindi, è necessario condividere linguaggi, strategie didattiche e dispositivi pedagogici all'interno di comunità scientifiche di pratica, comunicare i risultati delle esperienze didattiche e arrivare a percorsi di crescita basati sulle comuni finalità educative della *Physical Literacy*.

La ricerca che viene presentata in questo articolo intende andare in questa direzione. I tre assi di ricerca connessi alla *Physical Literacy* sono stati discussi con gli insegnanti e sono state osservate le pratiche didattiche dell'educazione fisica, cercando di cogliere le necessità espresse a livelli micro (la relazione tra docenti e allievi) e macro (la scuola e il territorio). In particolare, sono stati affrontati gli aspetti metodologici della didattica – dalla scelta degli obiettivi e delle attività alla valutazione – e il ruolo che assumono le attività motorie e sportive nel quadro educativo complessivo – considerando anche le esperienze realizzate con i tutor sportivi scolastici del Progetto Sport di Classe.

## 1. L'indagine Empirica

### 1.1. Obiettivo

L'obiettivo della ricerca empirica è stato quello di descrivere e analizzare le rappresentazioni della pratica didattica dell'educazione fisica e, in particolare, le modalità, gli strumenti e il grado di efficacia con cui si perseguono concretamente le finalità della disciplina. Sono state indagate, inoltre, le convinzioni personali degli insegnanti riguardo ai significati e ai valori assegnati all'area del corpo e del movimento e alla percezione della qualità con cui la scuola primaria trasmette agli alunni le competenze connesse alla *Physical Literacy*.

### 1.2. Metodi

L'indagine empirica è stata realizzata attraverso metodi e strumenti della ricerca qualitativa. Sono stati rispettati i criteri di credibilità, trasferibilità, consistenza e neutralità che sostengono il rigore e la precisione delle procedure e dei risultati ottenuti (Lincoln, Guba, 1985).

Secondo il principio della credibilità, il ricercatore persegue la veridicità dei risultati che scaturiscono da quanto riferito dagli intervistati e da ciò che viene osservato nel contesto. In tale quadro, diviene indispensabile il confronto dei risultati con i diversi gruppi che hanno partecipato alla ricerca e con altre figure che si occupano del fenomeno. La trascrizione del focus group e i risultati delle osservazioni sono stati revisionati da un docente, per evitare che errori interpretativi potessero modificare il significato di quanto espresso durante la discussione. I testi delle interviste ai tutor sono stati sottoposti agli stessi, che hanno discusso e approvato la versione finale.

Si rispetta un criterio di trasferibilità quando i risultati, per similarità o buon adattamento, appaiono appropriati anche in contesti esterni rispetto a quello dello studio (Lincoln, Guba, 1985).

La consistenza riguarda la solidità e la coerenza dei risultati. Uno dei compiti del ricercatore è quello di riflettere sulla possibilità che i risultati della sua ricerca siano ripetibili in altre indagini proposte in situazioni o gruppi di soggetti simili o uguali (Lincoln, Guba, 1985).

Il criterio della neutralità consiste nella garanzia che i risultati di uno studio

siano modellati su quanto appreso dagli intervistati, piuttosto che su pregiudizi, motivazioni o interessi dei ricercatori (Lincoln, Guba, 1985).

Durante lo sviluppo del presente lavoro si è fatto ricorso a specifiche strategie per accrescere il valore della credibilità. In particolare, sono state adottate l'osservazione continua, la triangolazione e il colloquio tra pari. L'interazione prolungata nelle scuole partecipanti è stata realizzata dai tutor sportivi per circa 6 mesi. L'utilizzo di fonti multiple dei dati (focus group, questionari ai docenti e ai dirigenti e interviste ai tutor) ha avuto lo scopo di amplificare la qualità della ricerca e di perseguire, in particolare, il criterio della credibilità. La convergenza di più prospettive (docenti, tutor, dirigenti e ricercatori) ha consentito di analizzare diversi aspetti di uno stesso fenomeno. Attraverso la triangolazione si riducono anche le distorsioni derivanti da una singola fonte di dati o da un unico ricercatore, potenzialmente soggetto a *bias*. I colloqui realizzati con una delle docenti e i tutor hanno consentito di verificare, infine, i risultati sviluppati durante il processo di analisi dei dati.

### 1.3. Partecipanti

Sono stati coinvolti nell'indagine 108 insegnanti (M=10; F=98) e 4 dirigenti scolastici (M=2; F=2) appartenenti a scuole primarie della provincia di Enna. Sono stati parte attiva nella raccolta dei dati e nella realizzazione della ricerca anche 2 tutor sportivi scolastici (F=2) coinvolti nel progetto Sport di Classe delle scuole partecipanti.

### 1.4. Strumenti e procedure

Il lavoro è stato avviato attraverso un focus group realizzato con 8 insegnanti delle scuole coinvolte e i 2 tutor sportivi scolastici coinvolti nel progetto Sport di Classe. La finalità principale del focus group è stata quella di costruire uno sfondo condiviso di convinzioni, valori, significati e percezioni attribuiti alla didattica dell'educazione fisica.

Sulla base dei dati emersi dal focus group, sono stati predisposti e somministrati due questionari: il primo, rivolto ai dirigenti scolastici, era costituito da 34 domande a risposta aperta e 6 a risposta chiusa; il secondo, somministrato ai docenti, era composto da 26 domande a risposta aperta e 21 a risposta chiusa.

## 2. Risultati

### 2.1. Il questionario per i dirigenti scolastici

Le informazioni raccolte attraverso il questionario per i dirigenti scolastici riguardano la presenza di strutture scolastiche per lo svolgimento di attività di educazione motoria e sportiva, la realizzazione di progetti per gli alunni e di corsi di aggiornamento per gli insegnanti in temi connessi al benessere, all'alimentazione, al movimento e allo sport.

Le scuole coinvolte nell'indagine empirica dispongono almeno di una palestra. Per quanto riguarda l'adeguatezza delle strutture rispetto alle necessità dell'utenza, i dirigenti scolastici di due scuole ritengono che servirebbero palestre più grandi per la pratica delle attività motorie. Al momento della compilazione

del questionario, non si prevedevano progetti per la realizzazione di nuove strutture.

I progetti collegati all'educazione fisica e allo sport sono aumentati negli anni scolastici 2014/15 e 2015/16, probabilmente per la crescente attenzione rispetto a questi temi ma anche alla positiva eco suscitata dal progetto di Alfabetizzazione motoria e dalle successive edizioni (Progetto Primaria e Progetto Sport di Classe). I progetti di educazione alimentare, in particolare quello denominato "Frutta nella scuola", hanno avuto una presenza costante sin dal 2009.

I corsi di aggiornamento per gli insegnanti non si rivolgono ai temi dell'educazione del movimento o alla salute, ad eccezione di un unico corso sul primo soccorso.

## *2.2. Il questionario per i docenti*

Nella prima parte del questionario per i docenti sono state indagate le opinioni sullo svolgimento dell'educazione fisica nell'istituto in cui lavorano, sull'adeguatezza del numero delle ore dedicate al movimento, delle strutture e degli strumenti legislativi. È stato inoltre esplorato il livello generale di informazione dei docenti sui progetti extracurricolari destinati agli allievi e sui corsi di aggiornamento professionale collegati allo sport, al movimento o all'educazione alla salute attivati o in previsione.

Un'altra serie di domande riguardavano la percezione degli insegnanti delle modalità di realizzazione dell'educazione fisica, i metodi didattici utilizzati dagli insegnanti curricolari o dagli esperti (i tutor sportivi e i docenti specializzati) e le attività svolte per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento motorio. Nella parte finale del questionario è stato chiesto al docente di esprimere ciò che avrebbe voluto realizzare, in assenza di limitazioni, per raggiungere gli obiettivi del benessere fisico, psichico e relazionale degli alunni.

Le risposte dei docenti alle domande della prima parte del questionario sono riportate nella tabella 1. Alle domande sulla quantità di ore dedicate all'educazione fisica e dello svolgimento delle attività, la maggior parte degli insegnanti ritiene che sia adeguata, anche se non vi è una differenza elevata con i colleghi che sostengono il contrario. Invece, vengono percepite come inadeguati gli strumenti legislativi e, soprattutto, le strutture. Anche se sono presenti progetti per la realizzazione di attività fisiche e sportive (in particolare il progetto Sport di Classe che, al momento della raccolta dei dati, era in corso di svolgimento in tre scuole su quattro), secondo molti docenti non vengono svolte attività sportive. Un aspetto interessante riguarda, a nostro avviso, la percezione dell'importanza attribuita al movimento nella formazione degli alunni e l'interesse verso corsi di aggiornamento sull'educazione motoria. Infatti, come emerso anche durante il focus group, i docenti sentono la necessità di una formazione più specifica e principalmente pratica sui temi dell'educazione fisica e sportiva.

<i>Domande</i>	<b>Si</b>	%	<b>No</b>	%	<b>nr</b>	%
Le ore di EF* sono sufficienti?	<b>59</b>	54,63	44	40,74	5	4,63
L'EF è realizzata in maniera adeguata?	<b>51</b>	47,22	45	41,67	12	11,11
La legislazione per una educazione integrale dell'alunno è appropriata?	35	32,41	<b>62</b>	57,41	11	10,18
La legislazione sulle attività sportive è appropriata?	26	24,08	<b>68</b>	62,96	14	12,96
Le strutture scolastiche destinate allo svolgimento delle attività motorie sono adeguate?	23	21,3	<b>78</b>	72,22	7	6,48
Le strutture sportive sono adeguate?	18	16,67	<b>79</b>	73,15	11	10,18
Presenza di progetti relativi all'EF e sportiva	<b>83</b>	76,85	15	13,89	10	9,26
Presenza di tutor/specialisti esterni che si occupano dell'EF e sportiva**	42	38,89	<b>52</b>	48,15	14	12,96
Presenza di docenti specializzati in educazione fisica	2	1,85	<b>98</b>	90,74	8	7,41
Svolgimento di attività sportive	20	18,52	<b>64</b>	59,26	24	22,22
Corsi realizzati sull'EF	14	12,96	<b>85</b>	78,71	9	8,33
Utilità percepita dei corsi per gli insegnanti sull'EF	<b>75</b>	69,44	4	3,71	29	26,85
Se non avesse alcun limite materiale, normativo o formativo, vorrebbe una "scuola in movimento"?	<b>69</b>	63,89	15	13,89	24	22,22

\* EF = Educazione Fisica  
 \*\* Al momento della raccolta dei dati, il progetto Sport di Classe, che prevede la presenza del tutor sportivo scolastico, era stato avviato da 3 scuole su 4

**Tab. 1** - Frequenze di risposta relative alle domande del questionario per i docenti (n=108)

### 2.3. Dall'“Alfabetizzazione Motoria” allo “Sport di Classe”: il ruolo dell'esperto in attività motorie e sportive nella scuola primaria

Una parte della discussione del focus group e delle domande del questionario ha interessato il progetto Sport di Classe e il ruolo della figura professionale esperta nella didattica delle attività motorie e sportive collegata al progetto, il tutor sportivo scolastico.

Il progetto Sport di Classe è nato dalla collaborazione tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e il Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI), al quale si è unito il Comitato Italiano Paralimpico (CIP). Le finalità principali sono state la valorizzazione dell'educazione fisica e sportiva nella scuola primaria e la promozione di stili di vita sani e salutari nell'ottica dell'inclusione sociale. La prima edizione, ideata come progetto pilota, è stata denominata “Alfabetizzazione Motoria nella Scuola Primaria” ed è stata realizzata durante l'anno scolastico 2009/10.

Inizialmente si prevedeva la realizzazione di due ore settimanali di educazione fisica per ogni classe individuata con un massimo di 30 ore per l'intero periodo previsto. Il docente di scuola primaria, al quale restava la responsabilità educativa, veniva affiancato da un esperto in scienze motorie. La scelta dell'esperto

era compito del dirigente scolastico, che selezionava il nome da un elenco redatto dagli uffici scolastici provinciali.

Il progetto prevedeva anche la presenza di un supervisore che si occupava dell'assistenza scientifica e formativa degli esperti. Ogni supervisore si occupava della formazione di circa 10 esperti. La prima fase ha coinvolto un numero limitato di scuole: sono state selezionate in totale 31 provincie e all'interno di ognuna un numero limitato di plessi scolastici, considerando la presenza di spazi adeguati (palestre, campi sportivi, spazi aperti). Le scuole selezionate avrebbero dovuto realizzare integralmente le attività previste, in tutte le loro caratteristiche. Durante il primo anno, hanno aderito all'iniziativa oltre un migliaio di plessi scolastici e in ognuno di essi hanno effettivamente partecipato gli alunni di due sezioni (dalla prima alla quinta). La programmazione successiva si è basata sui risultati del progetto pilota.

Dopo il primo triennio, la collaborazione tra il MIUR e il CONI ha consentito di realizzare un nuovo progetto, esteso al territorio nazionale, portato a termine nell'arco di un solo anno scolastico, il 2013/14, chiamato "Progetto Primaria". Per ogni scuola che ha presentato la richiesta di partecipazione, è stata individuata una sola sezione, in cui l'insegnante dell'area dei linguaggi non verbali ha svolto due ore settimanali di attività motorie in collaborazione con l'esperto, partecipando quindi alla gestione e alla programmazione delle lezioni. Tra le novità introdotte in questa edizione, ci sono state il monitoraggio delle abilità motorie e le rilevazioni antropometriche. Infatti, a tal fine l'esperto, in collaborazione con l'insegnante di classe, ha previsto alcune giornate di valutazione all'interno delle quali è stato chiesto ai bambini di svolgere alcuni test motori standardizzati. L'esperto si è occupato anche della rilevazione del peso corporeo e dell'altezza di ogni bambino, dalla quale ha successivamente ricavato l'indice di massa corporea.

A partire dall'anno scolastico 2014/15 è stato avviato il progetto Sport di classe, che ha rappresentato una continuazione rispetto alle precedenti esperienze (Alfabetizzazione Motoria e Progetto Primaria). La nuova edizione del progetto è stata estesa a tutte le classi delle scuole che hanno aderito.

Il ruolo dell'esperto è cambiato nel corso degli anni; nelle prime edizioni del progetto – dal progetto pilota sino all'edizione del 2013/2014 (Progetto Primaria) – l'esperto è stato presente due ore a settimana in ogni classe, partecipando attivamente allo svolgimento della lezione in palestra, in collaborazione con l'insegnante di classe al quale restava la responsabilità educativa. A partire dall'anno scolastico 2014/15, all'esperto è stato attribuito il ruolo di "tutor sportivo scolastico", cioè di un professionista che agisce a supporto del dirigente scolastico e degli insegnanti, per ciò che riguarda la realizzazione delle attività motorie e sportive. Il tutor non ha avuto più il compito di gestire tutte le lezioni di educazione fisica insieme all'insegnante, ma si è occupato di trasmettere le proprie conoscenze al docente e, allo stesso tempo, di mediare i rapporti tra gli enti sportivi locali e la scuola.

È cambiata anche l'organizzazione delle ore: nelle edizioni precedenti l'esperto doveva svolgere tutte le ore in palestra; nell'edizione del 2014/15, invece, il tutor ha assunto un ruolo di supervisione dell'attività dell'insegnante, per un totale di 6 ore (1 ora al mese per ogni classe). Altre 4 ore sono state destinate all'organizzazione dei giochi primaverili e di fine anno, alla formazione dei docenti e alla collaborazione con il Centro Sportivo Scolastico.

Nelle scuole coinvolte nella ricerca descritta in questo articolo, gli insegnanti hanno chiesto un intervento sostanziale da parte del tutor, proprio per la necessità di condurre delle attività per cui sono richieste competenze specialisti-

che nella didattica delle attività motorie. Tuttavia, le ore previste per la formazione dei docenti sono state 4 nell'a.s. 2014/15 e solo 2 nell'a.s. 2015/16, sommate alle altre attività.

Nella tabella 2 vengono riassunte alcune delle caratteristiche principali dei progetti realizzati dal 2009 al 2016. Dal confronto dei diversi anni è possibile evincere anche i cambiamenti apportati nell'organizzazione delle ore e nel ruolo dell'esperto sportivo. Nell'a.s. 2015/16, il progetto ha previsto una nuova organizzazione delle ore, anche se i compiti del tutor non sono stati modificati rispetto all'anno precedente.

Nome del progetto	Anni scolastici	Durata temporale prevista	Durata temporale effettiva	Ore dell'esperto in palestra (o di lezione frontale)	Ore dell'esperto dedicate ad altre attività (o trasversali)	Ore totali per classe	N. max di classi assegnate a ciascun tutor	Ruolo dell'esperto sportivo
Progetto pilota	2009/10	4 mesi	4 mesi (da febbraio a giugno 2010)	20 ore a settimana	0	Massimo 30 ore	10	Lezione frontale in collaborazione con l'insegnante di classe
Alfabetizzazione Motoria nella Scuola Primaria	2010/11	"	4 mesi (da febbraio a maggio 2011)	"	"	"	"	"
Alfabetizzazione Motoria nella Scuola Primaria	2011/12	"	4 mesi (da febbraio a maggio 2012)	"	"	"	"	"
Alfabetizzazione Motoria nella Scuola Primaria	2012/13	"	4 mesi (da febbraio a maggio 2013)	"	"	"	"	"
Progetto Primaria	2013/14	5 mesi	5 mesi (da febbraio a giugno 2014)	10 ore a settimana	"	"	5	"
Sport di Classe	2014/15	9 mesi (intero anno scolastico)	6 mesi (da dicembre 2014 a maggio 2015)	6 ore (1 ora al mese per ogni classe)	4 ore per ogni classe	10 ore	30	Lezione frontale: Supervisione del docente durante le attività in palestra Attività trasversali: programmazione delle attività, formazione docenti, giochi di primavera e di fine anno, collaborazione con il Centro Sportivo Scolastico.*
Sport di Classe	2015/16	"	5 mesi (da gennaio a maggio 2016)	10 ore (2 ore al mese per ogni classe)	2 ore (per ogni classe)	12 ore	20	"

Tab. 2 - Caratteristiche dei progetti di potenziamento dell'educazione fisica nella scuola primaria dal 2009 al 2016



## 2.4. La didattica dell'educazione fisica

L'analisi del contenuto delle risposte alle domande aperte del questionario ha consentito di estrapolare i lemmi chiave che descrivono le rappresentazioni dei docenti dei concetti di "didattica dell'educazione fisica", di "metodologia dell'insegnamento dell'educazione fisica" e, infine, di scuola "ideale". I lemmi (e le relative occorrenze di risposta) sono stati collegati tra loro sulla base dei significati emergenti dall'analisi del significato e rappresentati all'interno di tre alberi semantici, mostrati nelle figure 1, 2 e 4. Dall'analisi emerge, a nostro avviso, un'intenzionalità critica dei docenti nell'autovalutazione dei processi di insegnamento-apprendimento delle attività motorie.

Riguardo alla pratica della didattica dell'educazione fisica, una prima distinzione viene effettuata tra obiettivi e attività (figura 1). I docenti considerano nella loro didattica obiettivi prevalentemente diretti, di processo o di risultato. Solo un docente ritiene che la didattica delle attività motorie possa includere anche obiettivi sociali ed emozionali (o indiretti). Tra le attività, invece, rientrano principalmente il gioco e l'esercizio fisico. Gli aspetti ludici e addestrativi sono entrambi presenti e nettamente distinti anche nelle loro sottocategorie, due diramazioni semantiche che descrivono due modalità separate nell'azione didattica. Il gioco viene definito dai docenti come un'attività pratica che guarda all'allievo nella sua globalità, allo sviluppo del suo potenziale motorio e viene descritto attraverso le modalità di partecipazione (individuale o di gruppo), la struttura (guidata o libera), le sue caratteristiche tipiche (movimento e sport). L'esercizio si caratterizza, invece, per i suoi elementi di sequenzialità e individualità. Gli obiettivi legati a questa attività vengono raggiunti attraverso l'addestramento delle singole parti del corpo, attraverso l'impiego di attrezzature e tecniche specifiche. Il percorso di apprendimento svolto attraverso l'esercizio sembrerebbe essere inverso a quello del gioco: mentre il primo parte da compiti che interessano le parti del corpo per ricomporre un quadro complessivo, il secondo parte dall'individuo nella sua totalità per incanalarsi successivamente in conoscenze e abilità specifiche.

La mappa delle metodologie didattiche (figura 2) sembrerebbe riflettere questa visione degli obiettivi e delle attività: i metodi diretti possono essere coerentemente collegati alle esercitazioni, mentre quelli indiretti alle attività ludico-sportive. Tuttavia, le frequenze di risposta indicano che i metodi indiretti sono più utilizzati. Questa mappa sembrerebbe rivelare anche *quali* attività vengano realizzate effettivamente dai docenti. Se si osservano le frequenze di risposta dei metodi didattici diretti e indiretti, infatti, appare evidente che i secondi sono descritti anche in modo più articolato.

Un ulteriore confronto utile, a nostro avviso, riguarda le differenze tra la rappresentazione che i docenti intervistati hanno dato dell'insegnamento dell'educazione fisica (figura 2) e la dimensione metodologica dell'educazione motoria che scaturisce invece dall'analisi della letteratura scientifica (figura 3; Lipoma, 2014, p. 81). Seguendo il criterio di trasferibilità dei risultati, i lemmi delineati attraverso le risposte dei docenti e i loro significati sono stati confrontati con i termini corrispondenti del lemmario delle ontologie pedagogiche dell'educazione motoria nato all'interno del Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale Ontoped<sup>1</sup>

1 Il progetto di ricerca sul tema della "Rappresentazione della conoscenza pedagogica, ontologie e reti semantiche relative ai concetti di Didattica delle attività motorie e sportive in ambiente educativo" (Responsabile Scientifico dell'Unità di ricerca

(Margiotta, 2014). Il lavoro svolto nell'ambito del Progetto Ontoped sulla didattica delle attività motorie e sportive ha consentito di sviluppare una rappresentazione ontologica dell'educazione motoria, tramite l'individuazione dei lemmi centrali che costituiscono l'educazione motoria. Il lavoro di analisi della letteratura scientifica è stato rappresentato attraverso un albero semantico con cinque diramazioni principali (epistemologica, fenomenologica, metodologica, referenziale e assiologica) (Lipoma, 2014). Una delle finalità del progetto di ricerca Ontoped è stata quella di restituire una rappresentazione delle conoscenze di natura teorico-scientifica dell'educazione motoria che potesse essere discussa da parte delle comunità scientifiche di pratica e modificata attraverso l'applicazione di una pratica didattica scientificamente fondata.

La rappresentazione dei docenti dell'educazione fisica (figura 2) è meno articolata della mappa ontologica dell'educazione motoria (figura 3), che non riguarda solo la didattica della disciplina scolastica, ma rivela anche la presenza di una forte connessione tra gioco, cooperazione e movimento. Sul piano semantico, i significati sono corrispondenti finché riguardano la zona comune tra le diverse discipline. Come in effetti anche i docenti stessi rilevano, ciò dipende dalla carenza di una formazione specialistica nella didattica delle attività motorie, ma lascia emergere anche la presenza di un'analisi *comparata* delle didattiche disciplinari e la ricerca di strategie nell'adattamento al contesto dell'educazione fisica – guidato dalla pratica – dei metodi didattici utilizzati per l'insegnamento di altre discipline.

In effetti, tra gli studi sui metodi per la didattica delle attività motorie, numerose ricerche empiriche hanno studiato differenti modalità per adattare all'educazione fisica alcune tecniche e strategie didattiche che sono state inizialmente sviluppate in altre discipline, come il *cooperative learning*, il *problem-based learning* e l'interdisciplinarietà (Lipoma, Nicolosi, 2014; Nicolosi, 2015).

I metodi interdisciplinari – che in tal senso sembrerebbero costituire un ponte tra le didattiche disciplinari – sono stati poco menzionati nelle risposte alle domande del questionario. Durante la discussione di gruppo, sono stati descritti, invece, metodi e attività che utilizzano il movimento come strumento di insegnamento di altre discipline (come ad esempio, il *Total Physical Response*, che combina aspetti verbali e fisici nell'apprendimento di una lingua target).

In generale, i docenti coinvolti nell'indagine ritengono che l'educazione fisica sia indispensabile dei processi di formazione e che il movimento rappresenti una dimensione ineludibile dell'essere umano. Tuttavia, il bisogno di muoversi e quello di “scaricarsi”, rilevati negli alunni, si scontrano con la percezione degli insegnanti, che rilevano la mancanza di competenze specifiche nella didattica delle attività motorie di base, di una figura specializzata che affianchi il docente nelle attività e, infine, di spazi e strutture adeguate allo svolgimento di attività sportive.

Gli insegnanti avvertono la necessità di compiere quel passaggio fondamentale dall'utilizzo del movimento come strumento di insegnamento ad una didattica delle attività motorie con obiettivi e attività specifiche e adeguate alle differenze individuali dei destinatari. Durante il focus group, una docente sintetizza

dell'Università di Enna Kore, Prof. Mario Lipoma) è stato sviluppato all'interno del *Programma di Ricerca Scientifica di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) del 2009 “ONTOPED: Qualità della ricerca e documentazione scientifica nelle scienze pedagogiche”*, coordinato dal Prof. Umberto Margiotta.

efficacemente questo punto: «A volte ci mancano le competenze. Il problema è che noi vediamo questi bambini che non sanno muoversi, che non sanno saltare, addirittura bambini che non riescono a salire e scendere le scale a piedi. Quindi abbiamo difficoltà grandissime, che poi riscontriamo anche nell'apprendimento e quindi lavoriamo su questo soprattutto».

Un'affermazione che rivela anche la consapevolezza da parte dei docenti delle molteplici ricadute e implicazioni dell'educazione motoria nell'apprendimento delle *literacies* fondamentali (lettura, scrittura, calcolo).

La presenza del tutor sportivo scolastico in tre scuole partecipanti, inoltre, ha permesso agli insegnanti di operare un confronto tra le proprie competenze e quelle di uno specialista in attività motorie e sportive. Secondo le valutazioni degli insegnanti e dei tutor sportivi, il progetto Sport di Classe ha avuto esiti positivi e ha risposto ad una necessità effettiva della scuola primaria, concorrendo al raggiungimento di alcune finalità, come la diffusione dei valori educativi dello sport e la promozione dell'attività fisica tra le giovani generazioni.

Tuttavia, secondo l'esperienza maturata dai tutor sportivi intervistati, per ottenere risultati migliori dovrebbero anche essere risolte alcune criticità.

In primo luogo, il tutor dovrebbe collaborare con tutti gli insegnanti della classe e non solo svolgere il ruolo di supervisore del docente che si occupa dell'educazione fisica. Ciò significa affiancare il docente durante tutte le attività di educazione fisica, con le stesse responsabilità e funzioni, interagire con la classe per un numero maggiore di ore e partecipare all'intera pianificazione delle attività. Il numero di ore da dedicare alla progettazione dovrebbe essere adeguato, invece nell'ultimo anno scolastico (2015/16) le ore da dedicare ad attività trasversali, che includevano anche la programmazione, sono state ridotte da 4 a 2 per classe.

Un'altra criticità riguarda la mancanza di materiali didattici di riferimento per i tutor, che rendono l'azione didattica eterogenea tra una scuola e l'altra. Naturalmente, non si intende proporre la standardizzazione di protocolli motori unici per tutti, secondo una logica tecnico-addestrativa, ma si ritengono necessarie delle linee guida per poter sviluppare una programmazione che, nell'arco temporale del progetto, possa consentire di raggiungere obiettivi di apprendimento anche a medio e lungo termine. A tal proposito, va aggiunto che nemmeno la fase di formazione-aggiornamento dei tutor – riferita ai corsi ai quali gli autori hanno partecipato come esperti o docenti – ha chiarito le modalità con cui sviluppare la programmazione a medio-lungo termine, ma si è dedicata all'organizzazione di singole unità di apprendimento, in relazione alle distinte fasce di età o a bisogni educativi speciali. Quest'ultimo aspetto è anch'esso centrale e preliminare a qualsiasi pratica didattica, ma lo è anche la progressione delle diverse attività nel tempo, la direzione che queste devono assumere per dare maggiore efficacia all'intero processo di apprendimento e le modalità di valutazione connesse.

Sembra evidente che un educatore esperto in attività motorie sia essenziale per consentire lo svolgimento di un'azione didattica che guardi ad uno sviluppo globale degli allievi della scuola primaria. Proprio per questo, non solo dovrebbe essere potenziato il ruolo del tutor, sia nel rapporto ore/numero studenti sia nelle sue funzioni, ma dovrebbe anche essere riconosciuta e stabilizzata la figura dell'insegnante specializzato in attività motorie per la scuola primaria.

Infine, la figura 4 descrive obiettivi e attività che i docenti realizzerrebbero, nell'ambito dell'educazione motoria, se non avessero alcun limite nella programmazione didattica e se potessero disporre liberamente di risorse materiali e professionali. La mappa delle proposte amplia e arricchisce i quadri precedenti tracciando un percorso ipotetico ideale. Uno degli elementi che sembrerebbe accomunare la mappa è l'interrelazione dinamica tra le attività indicate e i diversi con-

testi territoriali, che potrebbero connettere l'azione che il singolo docente svolge in classe al collegio dei docenti (interdisciplinarietà), al sistema sanitario (attività terapeutiche), agli ambienti sportivi (attività sportive) e al terzo settore in generale (attività esperienziali, esplorative, espressive). La scuola in movimento che gli insegnanti vorrebbero è connessa ad obiettivi di sviluppo (fisico, motorio e cognitivo) e di integrazione, è inclusiva e proiettata al territorio, in una logica ecologica di sviluppo integrale dell'individuo. L'educazione fisica stessa è integrata ad altre attività e, insieme ad altri ambiti disciplinari, partecipa alle finalità generali della formazione scolastica.

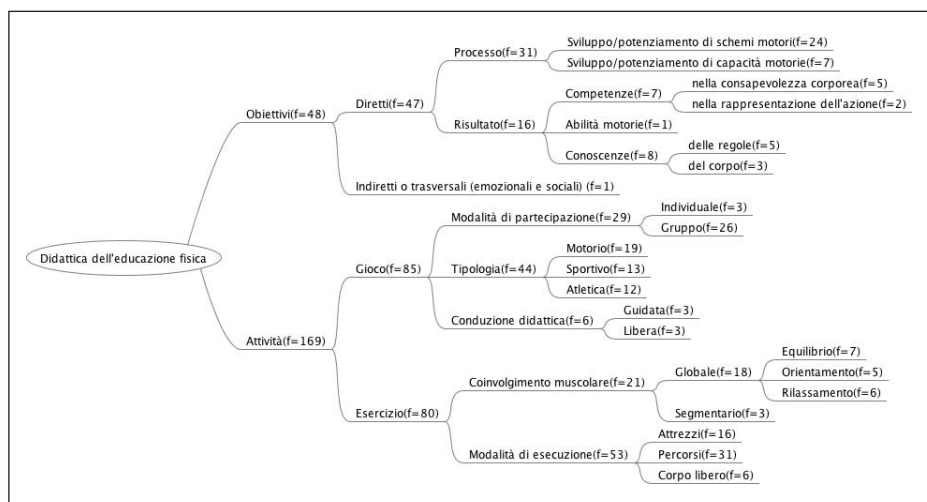


Fig. 1 - Rappresentazione della didattica dell'educazione fisica

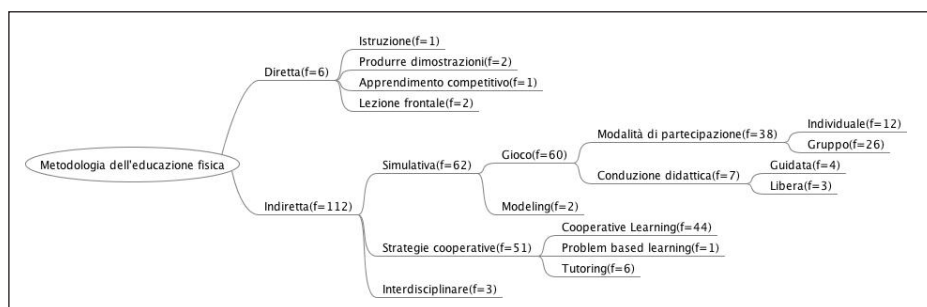
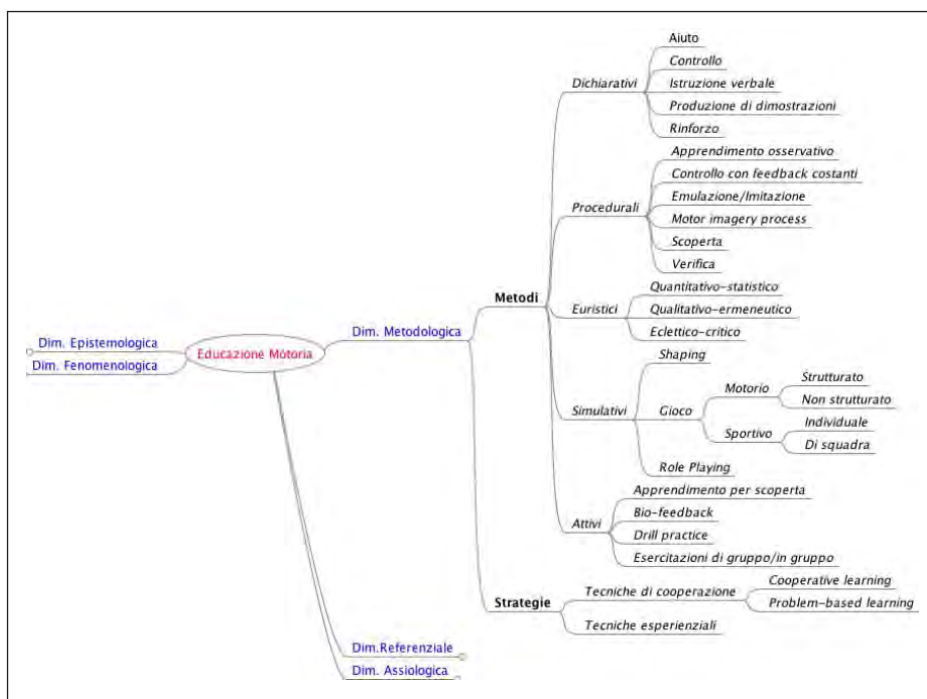
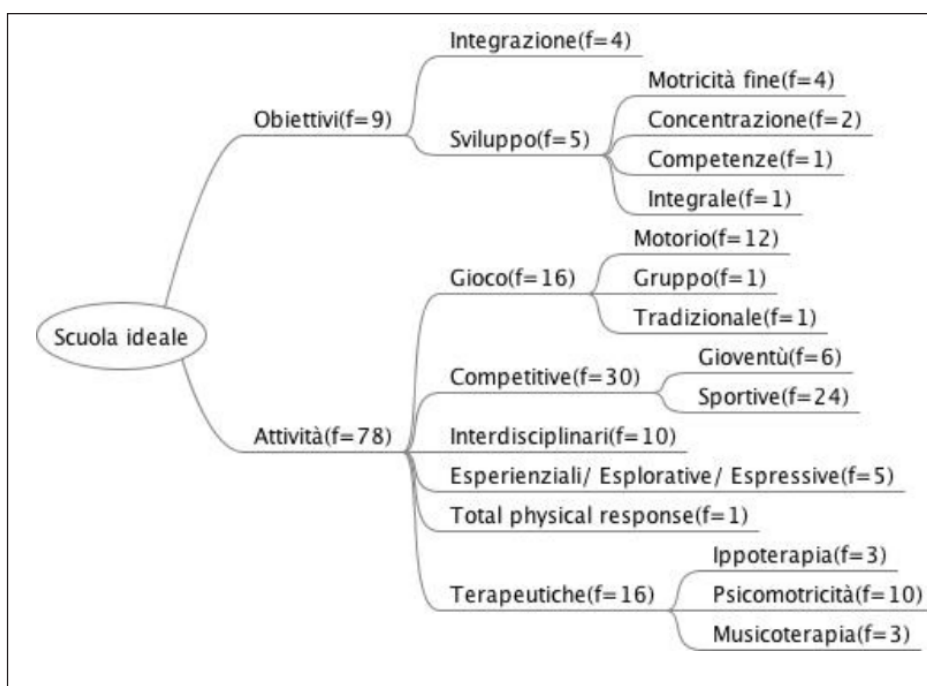


Fig. 2 - Rappresentazione delle metodologie didattiche per l'educazione fisica



**Fig. 3 -** La dimensione metodologica dell'educazione motoria  
 Fonte: Lipoma M. (2014)(a cura di). Educazione motoria. Pensa MultiMedia, Lecce, p. 81.



**Fig. 4 -** Attività didattiche proposte dai docenti per una scuola ideale

## 2.5. Exergames: tecnologie emergenti a supporto delle metodologie di insegnamento-apprendimento in educazione fisica.

Nel considerare le emergenti metodologie didattiche a supporto dell'azione dei docenti di educazione fisica, si ritiene di sicuro interesse riflettere sulle potenzialità delle tecnologie digitali. In tal senso, infatti, tutte le più autorevoli istituzioni nazionali ed internazionali che si occupano di definire le caratteristiche e le specificità dei percorsi di istruzione e formazione scolastici si stanno interrogando su come poter tracciare percorsi di integrazione dei dispositivi tecnologici nelle attuali prassi di insegnamento. Questo obiettivo è diventato prioritario nel presente scenario sociale se si considerano gli elevati livelli di "manualità tecnologica" posseduta dai bambini sin dall'età prescolare e, allo stesso tempo, le richieste di significativa competenza tecnologica provenienti da un mercato del lavoro anch'esso profondamente coinvolto nel processo di digitalizzazione di questa era. Tuttavia, è chiaro che il predetto processo di integrazione richiede sforzi importanti e rivolti alle diverse specificità contestuali che caratterizzano il mondo scolastico, con particolare riferimento alla necessità strutturale di dotare le scuole degli ausili tecnologici necessari per costruire un percorso di formazione rispondente alle predette esigenze e, allo stesso tempo, alla necessità di pensare percorsi di formazione permanente adeguati a supportare i docenti in questo complicato ma necessario processo di integrazione (*International Society for Technology in Education*, 2008).

È chiaro, però, che se da un lato l'integrazione delle tecnologie digitali nelle consolidate prassi di insegnamento può rappresentare un momento di grande criticità per i docenti di educazione fisica, dall'altro gli stessi docenti dovrebbero vedere questa come un'occasione favorevole al superamento di alcuni limiti intrinseci della disciplina, come i bassi livelli di motivazione, il carattere quasi esclusivamente ricreazionale e, più in generale, il basso livello di interesse mostrato dagli alunni, e spesso anche dai genitori. A tal proposito, la *National Association of Sport and Physical Education (NASPE)*, ha puntualmente indicato ed argomentato i benefici che gli insegnamenti di educazione fisica possono ottenere dall'integrazione di emergenti e adeguate tecnologie digitali (NASPE, 2009). In tal senso, gli *exergames* sono, tra le tecnologie emergenti, quelle che sembrano possedere caratteristiche strumentali ed applicative adeguate (Giblin, Collins, Button, 2014) e pertinente contiguità con le rappresentazioni delle metodologie didattiche emerse dal progetto Ontoped.

Gli *exergames* sono una tipologia di videogiochi in cui l'interazione tra il giocatore e il gioco non è limitata all'utilizzo di un dispositivo da mano (es., tastiera, joystick o *jaypad*), ma è basata sul movimento prodotto dall'uomo e acquisito attraverso specifiche tecnologie di interazione uomo-macchina. Questa tipologia di videogiochi si presenta sulla scena internazionale nel 2006, grazie alla prima console Nintendo Wii® e si è ulteriormente consolidata nell'ultimo decennio anche grazie allo sviluppo della concorrenziale console Microsoft Xbox 360® equipaggiata con il sistema di *motion-capture* tridimensionale Microsoft Kinect®.

Negli ultimi anni diversi ricercatori hanno indagato la spendibilità di questa tipologia di videogiochi e delle relative tecnologie di interazione in diversi ambiti collegati con le scienze del movimento e dello sport, tra cui quello dell'educazione fisica (Ennis, 2013; Sgrò, 2014). In una visione della predetta disciplina orientata alla *Physical Literacy* (Giblin et al., 2014), i ricercatori hanno prioritariamente studiato quali framework teorici possano supportare l'utilizzo di questi videogiochi all'interno di un processo di insegnamento, quali sono i relativi effet-



ti su aspetti anche contestuali alle prassi di apprendimento e quale spendibilità hanno le tecnologie di *exergaming* per migliorare l'efficacia dei processi di valutazione degli apprendimenti di educazione fisica.

Il ruolo attivo che è naturalmente richiesto ai discenti/giocatori degli *exergames* rende questi videogiochi immediatamente coerenti con i fondamenti che stanno alla base del framework teorico dell'apprendimento situato, in cui il discente ha un ruolo attivo e non passivo nel proprio processo educativo-formativo ed in cui assume un significato determinante il processo d'interazione che lo stesso ha con l'ambiente reale (l'aula) e quello virtuale (l'ambiente del videogioco) in cui si muove. Una strategia di insegnamento che risponda a questo framework, inoltre, deve soddisfare i criteri di **complessità, interazione sociale e autenticità** (Rovegno, 2006). In quest'ottica, la recente letteratura scientifica sembra avvalorare l'ipotesi di utilizzo degli *exergames* come strumento adeguato per supportare l'azione didattica del docente. Durante l'esperienza ludica, infatti, il giocatore è immerso in uno scenario complesso, così determinato sia dalla necessità del discente di dover interagire contestualmente con videogioco ed ambiente, ma anche dalla opportuna sollecitazione che il videogioco stesso esercita su abilità fisiche e cognitive, in una prospettiva di sfida continua legata all'evoluzione dei livelli del videogioco. Questo aspetto di sfida può riguardare sia un confronto tra i diversi risultati di apprendimento dello stesso discente, che un confronto con un compagno o più compagni di classe impegnati contestualmente, e anche simultaneamente, in esperienze ludiche condivise. L'evoluzione della complessità del videogioco può essere associata alla crescente complessità dell'azione educativa che è necessaria per raggiungere i livelli di competenza motoria di specifiche abilità incluse negli *exergames*. Queste prerogative si abbinano coerentemente con i criteri di **complessità e interazione sociale** richiesti per gli apprendimenti situati. Inoltre, essendo l'esperienza ludica degli *exergames* connessa con un reale movimento e, in alcuni casi, anche con reali situazioni relazionali, gli *exergames* si ritengono rispondenti anche al criterio di **autenticità** necessario per le esperienze di apprendimento di tipo situato.

Una revisione sistematica degli studi in cui è stato proposto un intervento educativo mediato dagli *exergames* nella scuola primaria ha fatto emergere, inoltre, le positive ricadute che questa tipologia di interventi ha su aspetti intrinseci ed estrinseci collegati alla disciplina dell'educazione fisica. È stato dimostrato, infatti, che coinvolgere gli studenti, soprattutto quelli con meno vocazione al movimento, in attività educative caratterizzate dall'utilizzo degli *exergames* migliora il livello di attività fisica in maniera più ampia e significativa rispetto alla somministrazione di attività motorie prioritariamente orientate ai giochi sportivi. L'utilizzo di soluzioni educative mediate dagli *exergames*, inoltre, si è dimostrato efficace per potenziare abilità motorie legate all'equilibrio (Sheehan, Katz, 2013) e alla manipolazione degli oggetti (Vernadakis, Papastergiou, Zetou, Antoniou, 2015). Positivi innalzamenti dei livelli di attività fisica, invece, sono stati correlati ad elevati livelli di motivazione, anche se, in maniera attesa, è stato dimostrato che questi ultimi decrescono al passare del tempo (Sun, 2013). In generale, quindi, si può affermare che l'utilizzo degli *exergames* è sicuramente elemento di elevata motivazione alla pratica motoria e questo sembra essere associato anche ad aspetti di socialità, considerando la possibilità di giocare insieme, o da avversari, sfruttando la naturale vocazione all'interazione di questi strumenti. Inoltre, per definizione i videogiochi sono strumenti ricreativi e di divertimento, il che rendono gli *exergames* lo strumento ideale, soprattutto nella scuola dell'infanzia e primaria, per progettare ed implementare momenti educativi caratterizzati da

uno sfondo ludico e ricreazionale. È interessante sottolineare, ancora, come questo effetto di divertimento e di motivazione alla pratica motoria sembra essere indipendente dai livelli di abilità di partenza, aspetto che, di contro, sembra essere uno degli elementi non motivanti alla pratica motoria e sportiva per diversi bambini. Sempre in chiave di metodologie didattiche, si ritiene interessante evidenziare che, in una prospettiva co-disciplinare, gli *exergames* sono anche adeguati per supportare contestualmente azioni educative volte sia al miglioramento di aspetti di natura fisica (es., potenziamento di un'abilità motoria) che alla spiegazione del suo significato in una visione più ampia del movimento come strumento di prevenzione primaria (es., spiegare i benefici in termini di salute). Gli *exergames*, inoltre, possono anche essere considerati, se opportunamente progettati ed implementati, come lo strumento con cui sostenere metodi educativi per l'apprendimento di una lingua target attraverso la combinazione di aspetti verbali e fisici (*Total Physical Response*).

Un altro elemento critico che caratterizza l'azione didattica dei docenti di educazione fisica è legato al processo di misurazione dei livelli di sviluppo delle abilità motorie fondamentali. Infatti, è ampiamente dimostrato come un percorso didattico che conduca ad un adeguato livello di sviluppo delle predette abilità sia fondamentale per garantire effetti estremamente positivi sul complessivo sviluppo psico-fisico di ogni essere umano e sul suo orientamento culturale verso uno stile di vita attivo da un punto di vista motorio. Tuttavia, i metodi più usati in ambito educativo per studiare questi aspetti, cioè i test osservazionali di natura semi-oggettiva, hanno significativi limiti in termini di sensibilità, affidabilità e ripetibilità delle misurazioni. A tal proposito, Giblin e colleghi (2014) hanno evidenziato, invece, come le tecnologie a supporto degli *exergames* possano rappresentare strumenti potenzialmente validi per risolvere queste criticità e, più in generale, per valutare l'efficacia dei programmi di educazione fisica. Questi strumenti, infatti, come descritto in precedenza, sono stati sviluppati per acquisire in maniera oggettiva il movimento dell'uomo e, pertanto, hanno caratteristiche funzionali adeguate per un loro utilizzo per fini valutativi. Se opportunamente utilizzati questi strumenti possono risolvere i problemi di ripetibilità e affidabilità evidenziati per i test osservazionali e si configurano come metodi di misurazione di tipo ecologico, perché ampiamente familiari e non intrusivi per la popolazione target verso cui potrebbero essere destinati (Sgrò, Nicolosi, Schembri, Pavone, Lipoma, 2015). Inoltre, i relativi bassi costi di acquisto rendono questi dispositivi sicuramente coerenti con lo scenario economico in cui versano le scuole e compatibili con gli obiettivi dell'attuale Piano Nazionale Scuola Digitale (Legge 107/2015, *Buona Scuola*). Tuttavia, la validità e l'accuratezza di questi strumenti in termini di misura quantitativa del movimento sono ancora in fase di approfondimento.

Alla luce di quanto descritto, si ritiene di poter affermare che gli *exergames* sono strumenti digitali di cui i docenti di educazione fisica possono beneficiare compiutamente nelle loro azioni didattiche e che a pieno diritto possono essere annoverati tra gli strumenti a supporto delle metodologie didattiche dell'educazione fisica. Questi, infatti, si integrano perfettamente sia con molti dei metodi didattici (es., procedurali, simulativi e attivi) inseriti nella mappa concettuale derivata dal progetto Ontoped (figura 3) che nei metodi indicati dai partecipanti a questa ricerca empirica.

## Conclusioni

L'obiettivo principale dell'indagine empirica è stato quello di analizzare la rappresentazione dei docenti degli obiettivi, delle attività e dei metodi didattici dell'educazione fisica.

Gli insegnanti partecipanti attribuiscono una notevole importanza all'educazione fisica e al movimento all'interno processi di formazione, ma ritengono che al bisogno di movimento degli alunni non corrisponda un'azione didattica appropriata, per la mancanza di competenze specifiche nella didattica delle attività motorie di base, di una figura specializzata e, in molti casi, di strutture sportive aggiuntive rispetto alla palestra scolastica. La rappresentazione dell'insegnamento dell'educazione fisica dei docenti intervistati è caratterizzata dalla presenza di una forte connessione tra gioco, cooperazione e movimento. La scuola che gli insegnanti vorrebbero perseguire lo sviluppo integrale dell'individuo, è inclusiva e connessa al territorio. In questa visione, l'educazione fisica non è separata dalle altre discipline, ma partecipa alle finalità generali della formazione scolastica.

A partire dagli stimoli che provengono dalla pratica dell'insegnamento, potrebbe essere utile ripercorrere la rappresentazione ontologica della dimensione metodologica dell'educazione motoria (Lipoma, 2014). Una delle ramificazioni che potrebbe essere ampliata nella mappa ontologica, è quella delle strategie didattiche, con l'inserimento dell'interdisciplinarietà e, all'interno delle tecniche esperienziali, potrebbero essere aggiunte attività di *Outdoor Learning* ludiche, esplorative e di *orienteeering* (Higgins, 1996; Ceciliani, Bortolotti, 2013). Tra i metodi procedurali, simulativi e attivi potrebbero essere opportunamente integrati gli *exergames* e le relative tecnologie di interazione.


Le connessioni tra classe, scuola e territorio, che emergono dalla rappresentazione della didattica dell'educazione fisica in una scuola ideale, chiariscono come non sia possibile immaginare un individuo separato da un contesto, un'azione senza scopo, senza una motivazione significativa. I processi di insegnamento dovrebbero rispecchiare i naturali processi di apprendimento e di conoscenza, che non concepiscono una mente separata dal corpo o da una situazione specifica. Una didattica (enattiva) dell'educazione motoria implica l'interrelazione dinamica con i diversi contesti di esperienza (Nicolosi, 2014).

Le finalità dell'educazione fisica, come disciplina scolastica, e dell'educazione della corporeità e del movimento, intesa nel suo significato più ampio (Lipoma, 2014; Nicolosi, Lipoma, 2012), dovrebbero consentire l'acquisizione di tutte quelle *capabilities* che consentono all'individuo di scegliere con responsabilità e autonomia un'attività fisica o sportiva adeguata alle proprie condizioni fisiche e di salute, di condurre uno stile di vita salutare e attivo finalizzato al raggiungimento e al mantenimento di un senso di benessere complessivo. L'educazione della corporeità e del movimento dovrebbe seguire gli obiettivi della *Physical Literacy* e i risultati di questa indagine empirica mostrano come gli insegnanti siano orientati in questa direzione.

L'autoanalisi dell'azione didattica e dei suoi effetti ha posto l'attenzione sull'esperienza degli insegnanti e sui problemi incontrati durante la pratica dell'insegnamento, attraverso una logica collaborativa e non gerarchica che mira ad uno sviluppo personale consapevole e di un senso di autoefficacia collettiva (Vanassche, Kelchtermans, 2015). In tal senso, l'indagine empirica rappresenta una tappa verso la costituzione di una comunità scientifica di pratica che possa compiere quelle scelte teorico-metodologiche che riguardano la realizzazione dei principi della *Physical Literacy* nella didattica dell'educazione fisica.

## Riferimenti bibliografici

- Ceciliani, A., Bortolotti, A. (2013). Outdoor Motor Play: Analysis, Speculations, Research Paths. *CEPS Journal*, 3(3), 65-86.
- Ennis, C. D. (2013). Implications of exergaming for the physical education curriculum in the 21st century. *Journal of Sport and Health Science*, 2(3), 152-157.
- Giblin, S., Collins, D., Button, C. (2014). Physical literacy: importance, assessment and future directions. *Sports Medicine*, 44(9), 1177-1184.
- Higgins, P. (1996). Connection and Consequence in Outdoor Education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 13(2), 34-39.
- International Society for Technology in Education [ISTE]. (2008). *The ISTE national educational standards (NETS-T) and performance indicators for teachers*. Eugene, OR: Author Retrieved June 24, 2016 from <http://www.iste.org/standards/iste-standards/standards-for-teachers>.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, NJ: Sage.
- Lipoma, M. (a cura di)(2014). *Educazione Motoria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lipoma, M., Nicolosi, S. (2014). La dimensione metodologica dell'educazione motoria. In M. Lipoma (a cura di), *Educazione Motoria* (pp.79-97). Lecce: Pensa Multimedia.
- Lundvall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education. A challenge and a possibility. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 113-118.
- Margiotta, U. (a cura di)(2014). *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- National Association for Sport and Physical Education. (2009). *Appropriate use of instructional technology in physical education*. Reston, VA: Author. [Position Statement].
- Nicolosi, S. (2014). La dimensione epistemologica: paradigmi, modelli e categorie. Scenari attuali e ipotesi di sviluppo dell'Educazione Motoria. In M. Lipoma (a cura di), *Educazione Motoria* (pp.23-45). Lecce: Pensa Multimedia.
- Nicolosi, S. (2015). *Strategie didattiche per l'educazione motoria*. Milano: Franco Angeli.
- Nicolosi, S., Lipoma, M. (2012). Self-Esteem, Physical Self-perception and physical activities programs for adolescents. In S. De Wals, K. Meszaros (Eds.) *Handbook on Psychology of Self-Esteem*. New York, NY: Nova Science Publishers.
- Pot, N., van Hilvoorde, I. (2013). A critical consideration of the use of physical literacy in the Netherlands. *Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 312-319.
- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald, M. O' Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp.262-274). Thousand Oaks, NJ: Sage.
- Sgrò, F. (2014). *Edu-Exergames. Tecnologie per l'educazione motoria*, Milano: Franco Angeli.
- Sgrò, F., Nicolosi, S., Schembri, R., Pavone, M., Lipoma, M. (2015). Assessing vertical jump developmental levels in childhood using a low-cost motion capture approach. *Perceptual and motor skills*, 120(2), 642-658.
- Sheehan, D. P., Katz, L. (2013). The effects of a daily, 6-week exergaming curriculum on balance in fourth grade children. *Journal of Sport and Health Science*, 2(3), 131-137.
- Sun, H. (2013). Longitudinal impact of exergames on physical activity and motivation in elementary school students: a follow up study. *Journal of Sport and Health Science*, 2,138-45.
- Vanassche, E., Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 508-528.
- Vernadakis, N., Papastergiou, M., Zetou, E., Antoniou, P. (2015). The impact of an exergame-based intervention on children's fundamental motor skills. *Computers & Education*, 83, 90-102.
- Whitehead, M. E. (2010). *Physical Literacy: throughout the life course*. London: Routledge.
- Whitehead, M. E.(2013). Definition of Physical Literacy and Clarification of related. *Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 29-34.



# Evaluation of university teaching through students' questionnaire

## La valutazione della didattica universitaria attraverso il questionario studenti

Stefania Nirchi

University of Cassino and Southern Latium, Cassino, Italy  
s.nirchi@unicas.it

### ABSTRACT

In recent years, the evaluation of the University has become the focal point of an intense debate the essential element of which is based on the ability of the teaching faculty to carrying out its activities; on the one hand the possibility of improvement of the Italian education system in general and, on the other, the learning outcomes of the students. One of the methods now adopted by almost all universities in the measurement of the quality of teaching, is the evaluation of teachers by students. This is completed by means of an anonymous questionnaire designed to measure the opinions of students on the teachings and courses taken, in order to highlight the main positive aspects and also critical aspects, and propose any improvements. The main objective of this article is to underline any eventual problems related to the different use that universities can apply to the outcomes of the student's questionnaires, analyzing the main points of the survey and highlighting docimological characteristics of the instrument utilized.

Negli ultimi anni la valutazione delle Università è al centro di un intenso dibattito che vede come elemento imprescindibile dal quale partire, il ruolo chiave giocato dall'abilità del corpo docente nello svolgere la propria attività; un ruolo importantissimo sul quale viene misurata, da una parte la possibilità di miglioramento del sistema di istruzione italiano in generale e, dall'altra, gli esiti di apprendimento degli studenti. Uno degli step seguiti ormai da quasi tutte le Università per misurare la qualità della didattica è la valutazione dei docenti da parte degli studenti. Si tratta di una valutazione per la quale viene impiegato come strumento di rilevazione un questionario anonimo volto a misurare le opinioni dei ragazzi sugli insegnamenti, al fine di metterne in evidenza punti forti ed aspetti critici e proporre eventuali azioni di miglioramento. L'articolo, partendo dall'analisi dei punti salienti delle indagini fatte intorno al tema della valutazione dei docenti ed evidenziando le caratteristiche docimologiche dello strumento di rilevazione impiegato, ha lo scopo di sottolineare gli eventuali problemi collegati al diverso uso che le Università possono fare degli esiti dei questionari-studenti.

### KEYWORDS

Student Evaluation of Teaching, Higher Education, Student Questionnaire, Evaluation Purpose, Use of Ratings.

Valutazione della didattica, Insegnamento universitario, Questionario degli studenti, Scopo della valutazione, Uso dei dati.



## Introduction

In recent years, the evaluation of the educational activity of university professors has become, more than in the past, a milestone in the measurement of teaching skills and of the performance of professors and, in general, in monitoring the effectiveness and the efficiency of the system of higher education. To accomplish this, an anonymous questionnaire is administered to all students generally at the end of the courses. The questionnaire is characterized by structured questions (*rating scales*) and a series of open-ended questions, the aim of which is to gather opinions on a range of dimensions and aspects related to individual courses and their lecturers, in order to assess quality, effectiveness and efficiency. Due to the existing terminological confusion, the debate around the topic is very active. The importance of this type of evaluation is emphasized also by the numerous surveys that have completed over the years, and the role played by students – not only as a contribution to the teaching evaluation process – has become an essential element of the process itself. With regards the terminological confusion, it must be clarified that one often tends to confuse “*rating*” with “*evaluation*”, “*teaching*” with “*teacher*”, which require very different approaches and evaluation scenarios together. In fact, the terms “*rating*” and opinions refer to data which needs more evaluation interpretations to be correctly read, as opposed to the very concept of “*evaluation*” which already expresses a value judgment (eg. Benton & Cashin, 2012; Zambelli, 2006). The same reasoning is applied for the terms “*teaching*” (or *instruction*) related to the teaching-learning process, while “*teacher*” and teaching to people. Similar considerations can be taken if the Italian panorama in which one moves from expressions like “teaching evaluation by students”, to “evaluations of university teachers by students,” up to “survey of students’ opinions on the teaching”, is taken into account (operative proposal ANVUR - AVA, 2013)<sup>1</sup>.

Since the theme of the role of students in the university teaching evaluation process is rather complex and articulated, a docimological analysis of the major assets and of the critical points of the students’ questionnaire, will be examined in this paper, the theoretical framework of which is the results of studies conducted over the last few years and that have encouraged the debate.

### 1. The national and international context

The evaluation of the educational activity completed by students (which finds its roots in the twenties, Guthrie, 1954), is mainly characterised as being completely voluntary. In fact, as from 2001 there are traces of a different type of evaluation: it becomes obligatory and is applied to a large number of Universities (Theall, Abrami & Mets, 2001). And in this same period a different use of the answers given by the students in the questionnaires, starts to take shape, not only applied to educational evaluations “in itinere” but also to a summative evaluation the aim of which was to examine (per es. Centra, 1993; Kulik, 2001; Marsh, 2007; Marsh & Roche, 1993; Richardson, 2005):

1 Cfr. [http://www.anvur.org/attachments/article/26/5.%20RilevazioneOpinioneStud-Def\\_06\\_11\\_13.pdf](http://www.anvur.org/attachments/article/26/5.%20RilevazioneOpinioneStud-Def_06_11_13.pdf) consulted on the 21/03/2016.



- *The accountability* of the teaching activities carried out by the lecturers;
- The decisions taken regarding the recruitment and career development of lecturers;
- The possibility for students to choose to follow subjects on the basis of point given to lectures in the previous years.

Internationalisation, immigration, multiculturalism, ongoing education, have all contributed in the production of different methods of learning, different expectations, different orientations and different starting points. This heterogeneity of students has recalled the need of a more articulated and renewed educational system, capable of responding efficiently to the radical changes which have also effected higher education (Giovannini, 2010). Proof of this, at a European level is the “*European Space for Higher Education and Quality Assurance*”, particularly the paper “*Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area*”, of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA, 2009).

The participation of students in the process of Quality Assurance has increased in the years (as from the Prague Communiqué of 2001 to the document entitled “*Bologna with student yes*” published in 2007, and “*The National Unions of Students in Europe*” (ESIB, 2007), using different modalities from nation to nation, but also in universities of one same country. The most recent normative reference in Italy with regards the evaluation of University educational activities is represented by DPR 76/2010 which assigns to ANVUR – the Italian National Agency for the Evaluation of the University System and Research – the assignment of defining criteria and methodologies for the evaluation of university study programmes based on objective and certified criteria, and also of enhancing a positive attitude of students regarding teaching and learning (art.3, comma 1, letter b).

As already stated, even though the questionnaires are organised and constructed differently from one university to another, they are the main instrument used by students to assess teaching (eg. Centra, 1979; Martinez-Gomez, Carot Sierra, Jabaloyes & Zarzo, 2011; Pounder, 2007; Powell, Hunt & Irving, 1997; Seldin, 1999; Wright, 2006) and are nearly universally accepted.

Many studies have been conducted on the use of the questionnaires, in the course of years. In particular in 1993 Centra identifies four studies on the evaluation of university courses:

- *Purdue Rating Scale for Instructors* (Remmers and collaborators at Perdue University, 1927-1960);
- Voluntary questionnaires (Sixties) encouraged by individual lecturers to better teaching (Ory, 2000);
- Research on the validity and utility of the questionnaires (Seventies);
- First analysis of the answers given by the students (1980-1993).

As from the Nineties up to now, many studies on student evaluation have been conducted: these studies have been characterised in time to examine different aspects linked to this argument: the effectiveness of a module; the perception of those involved (thus students and lecturers); the type of competencies students must already possess in order to evaluate lecturers and courses; the influence of certain character traits of the lecturer, such as charisma, legal status; the number of students following a particular study programme, their age; if a course is compulsory or not, etc.

## 2. Problems related to students and questionnaires in pertinent dimensions

Keeping in mind the shared principle that “a good educational service is more complex than any list of qualities or characteristics can suggest” (Centra, 1003, p.4) it is understandable, when one tries to analyse the characteristics of the students’ questionnaire and the accuracy of the results regarding the effectiveness of the lecturer and the quality of the study programme, that one can find difficulties.

Every lecturer tend to define effectiveness based on one’s own personal opinion and by choosing a reference paradigm between behavioural, cognitive and/or social and constructive.

The students’ questionnaires are usually characterised by a series of items which are specifically measured by a Likert scale (from three to seven points) and in some cases, by a series of open-ended questions which are considered as important feedback for the lecturer. Even though a *multidimensional* agreement exists between lecturers and students, the criticality is related to the choice of the dimensions which have to be evaluated, to the “weighting” to be attributed to them, and to the utility of a general question on the effectiveness of the teaching/learning process. To embark the problematic nature of these effects, over the years other proposals were presented to accompany the results of the questionnaires with other types of evaluation (self-assessment, peer to peer evaluation, external observation), keeping in mind other potential *bias*, such as the number of students in a class, the students’ interests, workload, and so on (Marsh, 2007).

In particular:

- *The peer review*: commonly used in the United States and in Great Britain as a means of evaluation, it represents one of the instruments used in the process of Accreditation of the Universities. It consists of a visit by an expert of a group of experts, who also compiles a final evaluation report;
- *The teaching portfolio or teaching dossier*: this consists of a series of documents which present the professional career of the lecturer (the curriculum, work experience, evaluation obtained from students over the years, evaluation obtained from peer or other observers, type and quality of the didactic offer, area of research and publications, etc);
- *The focus group*, the aim of which is the discussion, with students, of the main and highlighted aspects which characterise the module;
- A series of questionnaires or interviews to students who are about to graduate, or to ex-students, who can evaluate the important contribution of a particular university course in their working career;
- *Self-assessment reports*: reports which are completed by the University with the aim of producing a report on its Quality and other particular aspects.

Students have always been recognised, in various studies, not only as a great source of information regarding teaching (for the length of the period involved in the teaching-learning process), but also because they are the best evaluators of the professional and ethical behaviour of the lecturer, and the ability of the latter to establish a proper communicative relationship, the level of attention and aroused involvement, the workload and of course materials, etc. (Eg. Braskamp & Ory, 1994). However, some researchers emphasize the inability of students to judge aspects such as the competency of lecturers in disciplinary matters and the use of teaching aids (Seldin, 1993), especially in the case of freshmen (Crumbley, Henry & Kratchman , 2001; Fish, 2005).

### 3. Possible bias which influence students' answers

As already stated, there are certain factors which, although not directly linked to the teaching-learning process, can affect the answers given by the students in the questionnaire (cfr. Lalla, Frederic e Ferrari, 2011, Zambelli, 2006):

- Factors related to the lecturers (sex, age, teaching experience, role, behavioural and character traits, difficulty of the subject taught, tendencies to give anticipations re the final exam, high grades);
- Factors related to the same students (sex, level, motivation, a sense of revenge on professors);
- Factors related to the module (course content and level of difficulty, options, level, number of students following the course, timetable).

In this context the analysis of the “Dr. Fox effect”<sup>2</sup> is also very interesting as a potential *bias*, on which many authors have carried out research but achieving often discordant results (Spooren et al., 2013). This term refers to the influence of the personality of the lecturers on the assessments from students. Through a meta-analysis carried out on 12 studies conducted between 1975 and 1982 in the Canadian context, Abrami et al. (1982) studied this issue by analyzing the relationship between the lecturers' expressiveness and opinions of students and the conclusion was that the expression of the lecturer has a significant impact on students' answers in the questionnaires, but has little effect on their performance.

In several studies factors related to gender (eg. Feldman, 1993) also emerged, and to the so-called *leniency hypothesis* (eg. Gump, 2007), namely the idea that students give more positive evaluations to professors who are less demanding in terms of workload and are more soft in exams and grades.

The existence of a *gender bias* in evaluations is also confirmed by the diversity of the results of evaluations completed by female and male professors. In fact, Sinclair's and Kunda's (2000) experiment shows that, when the standards are high and the teaching module is difficult, the hostility towards female professors is stronger than towards male professors. The two researchers conclude that students, when faced with a critical situation, tend to unconsciously adopt negative stereotypes to reduce the validity of the difficulty aroused, and to increase their personal self esteem (Kaschak, 1978).

Another important factor that can occur is an “*asymmetric information*”, in the sense that students are in the position of having to judge their lecturers followed, in a situation of a lack of appropriate knowledge (Olshavsky & Spreng, 1995). For example, they are not able to understand whether the professor has provided them with the relevant material for their study and /or if this has been correctly done. Therefore in such a situation of *asymmetric information*, it can result that different characteristics other than the quality of teaching can influ-

2 The term originated in an experiment in which Dr. Myron Fox had to give a one-hour lecture to a group of 55 people, including psychiatrists, educators and social workers. The theme of the lecture was the “game theory”. Dr Fox was a skilled orator with a clear voice and a pleasant and convincing attitude. Moreover, his lecturer proved to be brilliant, rich in amusing anecdotes, but lacked completely of any meaning. The reaction of the audience found Dr. Fox's speech interesting, clear, stimulating and nobody objected it had no real sense.

ence the judgement expressed by students in regards of their lecturers, such as for example, workload and/or grades (Marsh, 1987). In addition, students are led to judge positively the communication skills of lecturers regardless of the effect on their learning, of the teaching aids and material, of how lectures were carried out, whether in a traditional manner and /or using digital media, *case studies and working groups* (Yurkiewics, Hoefler and Byrne, 2006), or it can happen that they reward the system for attributing grades or even the appearance (Wright, 2000).

With regards grades given, many empirical studies on evaluation carried out in a number of American universities, have shown that students tend to give higher votes to professors whose courses they think they will obtain a high grade (Krautmann e Sander, 1997, Isely e Singh, 2005, Stapleton e Murkinson, 2001, Whitworth, Price e Randall, 2002). At this point it is easily deductable that high grades at examinations is proof of the lecturer's ability to teach. In actual facts empirical evidence shows that the same lecturer who delivers the same course in different classes will obtain the best evaluations in the class where the distribution of grades was higher. A higher correlation exists between the grade given at the exam and the vote given to the lecturer if we consider the relative grade of the student (rice, 1988; Greenwald and Gillmore, 1997). This evidence suggest that we are faced with a distorted behaviour, a situation which is defined as "*leniency bias hypothesis*", the inclination to consider and positively evaluate those who approve us rather than those who criticize us. This phenomenon is particularly important when the lecturers evaluated are established or not: the risk is that the second type (as the case of adjunct professors) are more liable to satisfy students by giving them high grades so as to obtain better evaluations which would help them in their career in the University; or the same professors could feel undermined in their own academic liberty so much as to avoid contrast with students and thus giving more importance to one's own behaviour rather than to the core of what is lectured.

Another risk factor which could create problems is characterised by the anonymity of the questionnaires, which, although this represents an element which must be guaranteed, can however create criticism since it is not clear if the student answering the questionnaire is a student who attends lectures on a regular basis or is a student who attends once in a while, and also if the student complains generally of all courses or of the same course in a continuous manner.

#### 4. Objectives of the students' questionnaire

Usually questionnaires are distributed and are traceable for different motivations:

- To help professors to identify the weak points in their teaching method;
- To decide if a contract is to be renewed and reward the best professors;
- To monitor the efficiency of teaching methodologies and to activate adequate procedures to ensure the quality of the results;
- To help students in the choice of courses and lecturers.

Amongst the different elements listed above, the one which is a source of major critical issues, is represented by the decision taken by the governing authorities on the basis of the data gathered in the questionnaire (career advancement, accreditation, confirmation of an engagement); in respect of this aim a specific guardianship is asked for.

Previous studies have highlighted the risk that a similar use of the data can influence lecturers who tend to lighten the workload for the students, with the aim of obtaining higher votes and thus affecting the quality of the output data (eg. Beran & Rokosj, 2009; Centra, 1993; Seldin, 1984; Theall & Franklin, 2001). For this reason it is necessary to control these variables and to keep in mind that these distortions can occur and therefore take them in consideration in the design of the questionnaire, and at the same time students should be informed regarding the use of their judgement, motivating them and involving them as much as possible. What emerges is that the scenario in which the debate of the use of the data gathered from the questionnaires, is very lively, even though researchers believe that it is important to use different instruments to better teaching methods and also for the evaluation of the study programmes accomplished by the academic governing bodies (eg. Benton & Cashin, 2012). This criteria has been implemented by some universities: for example in a university in Ontario the only use of the results of the questionnaires is to consign them to the lecturer with the aim of bettering his didactic abilities (Kelly, 2012).

### 5. The use of the questionnaire's outcome as a support to teaching: what direction?

If the questionnaires on the quality of the teaching process are to provide useful information for the lecturer four conditions are necessary:

- The answers must give an added value;
- This added value must be important;
- What one must do to better himself must be clear;
- One must be motivated to better himself or herself.

At least studies show that there is a correlation between the effectiveness of teaching perceptions of students and those of teachers (eg. Nasser & Fresko, 2006).

Among the several items, those that undoubtedly provide valuable information are the open-ended questions, because they are more accurate and more functional to the improvement of teaching (Ory, 2000).

Perhaps what seems more problematic is represented by the moment when the lecturer receives the results of the questionnaire. Since the latter is typically administered towards the end of the course, the results are visible to the lecturer too late to operate any changes in the course, because the same is in the closing phase. In this regard, several studies show that a survey carried out in the middle of the course has a more positive outcome, as well as online assessment can allow more descriptive opinions (Venette, Sellnow & McIntyre, 2011). What could also be helpful is, apart from conducting the survey in another moment during the course, the opportunity to create a confrontation with other colleagues (eg. providing refunds / group discussions rather than providing the data to the individual teacher).

In the light of what has previously been exposed the growing importance of creating an integrated vision of the teaching and learning processes, is the basis of university teaching evaluation, because if it's true that learning is not an inducted and passive process, the weight and responsibility of a qualified education cannot fall completely on the study programmes. As we know each student plays an active role in the development of their learning processes and knowledge and for this reason it contributes to the process of continuous improvement. (Zambelli 2006, p. 56).



## In conclusion

To improve university teaching, a prominent role for students must be recognised, to give them the possibility to express their own judgments regarding professors and courses, but the process of evaluation and self-evaluation should be undoubtedly enhanced by themselves, motivating them and involving them in the improvement even through reflection on their own way of learning (*what* and *how* they are learning). This allows for the activation of a confrontation and a discussion between professors and students that appears necessary to promote an effective process of continuous improvement of teaching and consequently of the learning outcomes achieved by students.

## References

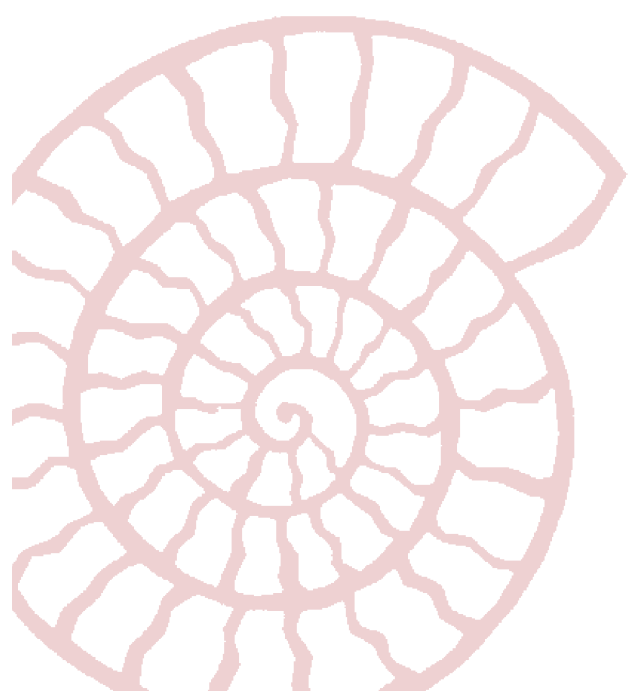
- Abrami, P.C. (2001). Improving judgements about teaching effectiveness using teacher rating forms. In M. Theall P. C. Abrami & L. A. Mets (Eds.). *The student ratings debate: Are they valid? How can we best use them?* [Special issue]. *New Directions for Institutional Research*, 109, 59-87.
- Abrami, P. C., d'Apollonia, S., & Rosenfield, S. (2007). The dimensionality of student ratings of instruction: What we know and what we do not. In R.P. Perry & J.C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 385-446). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Abrami, P.C., Leventhal, L., & Perry, R.P. (1982). Educational Seduction. *Review of Educational Research*, 52(3), 446-464.
- ANVUR – AVA (2013). *Proposta operativa per l'avvio delle procedure di rilevamento dell'opinione degli studenti per l'A.A. 2013-2014*. Testo aggiornato al 6/11/2013. [http://www.anvur.org/attachments/article/26/RilevazioneOpinioneStudDef\\_06\\_11\\_13.pdf](http://www.anvur.org/attachments/article/26/RilevazioneOpinioneStudDef_06_11_13.pdf).
- Aquario, D. (2007). *Università in cambiamento e valutazione. Il punto di vista degli studenti*. Padova: CLEUP.
- Benton, S.L., & Cashin, W. E. (2012). *Student Ratings of Teaching: A Summary of Research and Literature, IDEA Paper no.50*. Manhattan, Kansas State University: The IDEA Center.
- Beran, T. N., & Rokosh, J. L. (2009). Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction. *Instructional Science. An International Journal of the Learning Sciences*, 37(2), 171-184.
- Braskamp, L., & Ory, J.C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performances*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brinko, K.T. (1990). Instructional consultation with feedback in higher education. *Journal of Higher Education*, 61, 65-83.
- Brockx, B., Spooren, P., & Mortelmans, D. (2011). Taking the grading leniency story to the edge. The influence of student, teacher, and course characteristics on student evaluation of teaching in higher education. *Education Assessment, Evaluation and Accountability*, 23, 289-306.
- Cashin, W.E. (1999). Student Rating of Teaching: Uses and Misuses. In P. Seldin (Ed.), *Changing Practices in Evaluating Teaching. A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp.25-44). Bolton, MA: Anker.
- Centra, J.A. (1979). *Determining faculty effectiveness: Assessing teaching, research, and service for personnel decisions and improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Centra, J.A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, P.A. (1983). Comment on A Selective Review of the Validity of Student Ratings of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 54(4), 448-458.
- Crumbley, L., Henry, B., & Kratchman, S. (2001). Students' perceptions of the teaching of college teaching. *Quality Assurance in Education*, 9(4), 197-207.



- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki:ENQA. La terza ed. del 2009 è scaricabile da [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG\\_3edition-2.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf).
- ESIB - The national unions of students in Europe (2007). *Bologna through student eyes 2007 edition*. London, UK: Bologna Process Committee 2005 - 2007.
- European University Association (2006). Annual Report. <http://www.eua.be/publications/eua-activity-reports.aspx>
- Feldman, K.A. (1993). College students' views of male and female college teachers: part II. Evidence from student's evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education, 34*(2), 151-211.
- Feldman, K.A. (2007). Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Rating. In R.P. Perry & J.C. Smart (Eds.). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 93-143). Dordrecht: Springer.
- Fish, S. (2005). Who is charge here? *The Chronicle of Higher Education, 51*(22), p. 2.
- Franklin, J., & Theall, M. (1989). *Who reads ratings: knowledge, attitudes, and practices of users of student ratings of instruction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Galliani, L. (Ed.). (2011). *Il docente universitario*. Tomo I e II. Lecce: Pensa MultiMedia editore.
- Giovannini, M.L. (2010). Imparare il "mestiere" di insegnare all'università: orientamenti e sfide. Learning to teach in Higher Education: Directions and challenges. In M.L. Giovannini (Ed.), *Insegnare all'Università. Modelli di formazione in Europa. Learning to Teach in Higher Education. Approaches and Case Studies in Europe* (pp. 1-56). Bologna: CLUEB.
- Giovannini, M.L. (2014). Il dibattito su valutazione ed evidenze: per un processo valutativo credibile e trasparente. *ECPS Journal, 9*, 101-126.
- Giovannini, M.L., & Rosa A. (2012). La valutazione di impatto dei progetti di formazione all'insegnamento dei docenti universitari: quali indicazioni dalle rassegne delle ricerche empiriche? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, V*(8), 93-104.
- Greenwald, A.G. (Ed.). (1997). Student rating of professors [Current Issues]. *American Psychologist, 52*(11), 1182-1225.
- Gump, S.E. (2007). Student Evaluations of Teaching Effectiveness and Leniency Hypotesis: A Literature Review. *Educational Research Quarterly, 30*(3), 56-69.
- Guthrie, E.R. (1954). *The evaluation of teaching: A progress report*. Seattle: University of Washington.
- Kelly, M. (2012). *Student Evaluations of Teaching Effectiveness: Considerations for Ontario Universities*. Vilfrid Laurier University. <http://www.cou.on.ca/publications/publications-archives/academiccolleague-papers/pdfs/ac-paper---student-evaluations-may-23-12>.
- Kulik, J.A. (2001). Student ratings: validity, utility and controversy. *New Directions for Institutional Research, 109*, 9-25.
- Lalla, M., Frederic P., & Ferrari, D. (2011). Students' Evaluation of Teaching Effectiveness: Satisfaction and Related Factors In M. Attanasio & V. Capursi (Eds.), *Statistical Methods for the Evaluation of University Systems* (pp. 113-129). Berlin Heidelberg DEU: Springer.
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues and directions for future research. *Journal of Educational Research, 11*, 253-388.
- Marsh, H.W. (2005). La valutazione della didattica da parte degli studenti. In R. Semeraro (Ed.), *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo. Atti di un convegno internazionale* (pp.121-157). Milano: FrancoAngeli.
- Marsh., H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp.319-383). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Marsh, H.W., & Roche, .A. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal, 30*, 217-251.

- Martinez-Gomez, M., Carot Sierra, J.M., Jbaloyes, J., & Zarzo, M. (2011). A multivariate method for analysing and improving the use of student evaluation of teaching questionnaires: a case study. *Quality & Quantity*, 45, 1415-1427.
- Menges, R.J., & Brinko, K.T. (1986). Effects of Student Evaluation Feedback: A Meta-analysis of Higher Education Research. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA, April 16-20, 1986.
- Ministero dell'Università e della Ricerca. Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (2010). *Progettazione, implementazione e validazione di un questionario per la valutazione della didattica erogata a studenti universitari*, RdR 2/10. [http://www.cnvsu.it/\\_library/downloadfile.asp?id=11775](http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11775).
- Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica. Osservatorio per la valutazione del sistema universitario (1998). *Valutazione della didattica da parte degli studenti*. RdR 1/98. <http://osservatorio.murst.it/didattic.htm>
- Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198.
- Nasser, F., & Fresko, B. (2006). Predicting student ratings: The relationship between actual student ratings and instructors' predictions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 1-18.
- Ory, J.C. (2000). Teaching evaluation: past, present and future. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 13-18.
- Perry, R.P., & Smart, J.C. (Eds.). (2007). *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Pounder, J.S. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question. *Quality Assurance in Education*, 15(2), 178-191.
- Powell, A.M., Hunt, A., & Irvin, A. (1997). Evaluating of courses by whole student cohorts: A case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(4), 397- 404.
- North American Colleges & Teachers of Agriculture (NACTA) Journal*, 51(3), 10-14.
- Remmers, H.H. (1927). The Purdue Rating Scale for Instructors. *Educational Administration and Supervision*, 6, 399-406.
- Remmers, H.H. (1928). The relationship between students' marks and student attitudes towards instructors. *School and Society*, 28, 759-760.
- Remmers, H.H. (1930). To what extent do grades influence student ratings of instructors? *Journal of Educational Research*, 21, 314-316.
- Remmers, H.H., & Brandenburg, G. C. (1927). Experimental data on the Purdue Rating Scale for instructors. *Educational Administration and Supervision*, 13, 519- 527.
- Richardson, J.T.E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Seldin, P. (1984). *Changing practices in faculty evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education*, 39(3), 40.
- Seldin, P. (1999). *Changing practices in evaluating reaching. A practical guide to improved faculty performance for promotion/tenure decisions*. Boston, MA: Ancher.
- Semeraro, R., & Aquario, D. (2011). L'autovalutazione della didattica da parte dei docenti. Presentazione dei risultati di una ricerca esplorativa condotta presso l'Università di Padova, *ECPS Journal*, 3, 25-51.
- Spooren, P., Brocx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Theall, M., Abrami, P.C., & Mets, L.A. (Eds.). (2001). The Student Ratings Debate: Are They Valid? How Can We Best Use them? *New Directions for Institutional Research*, 109, 1-6.
- Theall, M., & Franklin, J. (2001). Looking for Bias in All the Wrong Places: A Search for Truth or a Witch Hunt in Student Ratings of Instruction? *New Direction for Institutional Research*, 109, 45-56.
- Venette, S., Sellnow, D., & McIntyre, K. (2010). Charting new territory: Assessing the online frontier of student ratings of instruction. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 101-115.
- Wright, R.E. (2006). Student evaluations of faculty: concerns raised in the literature, and possible solutions. *College Student Journal*, 40(2), 417-422.

- Wright, S.L., & Jenkins-Guarnieri, M.A. (2012). Student evaluations of teaching combining the meta-analyses and demonstrating further evidence for effective use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 683-699.
- Zambelli, F. (2006). Strumenti e metodi di valutazione: una analisi critica. In R. Semeraro (Ed.). *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca* (pp. 26-60). Milano: FrancoAngeli.





# Ripensare la formazione docente: tra competenze tradizionali e innovative

## Rethinking teacher education: between traditional and innovative competences

Chiara Urbani

Università Ca' Foscari, Venezia

chiara.urban@unive.it

### ABSTRACT

Into European political and pedagogical debate, the eventuality about the creation in Italy of an "integrated education and training system for age 0-6" (L 107/2015) requests as no longer to put off the problem of the pre-school professionalism identification, as its qualification. The need of a univocal definition of professional profiles by models of competences led to the formulation of this project research, wants to carry out a new model of continuing professional development, according to the paradigm of capability approach. However, the current lack of a model of professional competences which to refer, requires a primary attention to such professionalism describing reference, linked to the development of several expansion approaches at the same. The definition of systematic and coherent paths of initial formal training allow us to design new directions of continuing professional development, able to include the non-formal and informal enlarged learning contexts.

Nel solco del dibattito politico e pedagogico europeo, la prospettiva della creazione in Italia di un "sistema integrato di educazione ed istruzione per la fascia 0-6" (L 107/ 2015) impone come non più rimandabile la questione del riconoscimento della professionalità prescolastica e della sua qualificazione. L'urgenza di una definizione univoca dei profili di competenze professionali ha condotto alla formulazione di un progetto di ricerca teso ad esplicitare un nuovo modello di sviluppo professionale, secondo il paradigma del capability approach. La mancanza attuale di un modello di competenza univoco richiede un'attenzione preliminare a tale riferimento di descrizione della professionalità, per poter innestare lo sviluppo di approcci di espansione della stessa. La definizione di percorsi coerenti e sistematici di formazione iniziale di tipo formale permetterà infine di disegnare nuove traiettorie di sviluppo professionale continuo, capace di includere i contesti d'apprendimento allargati di tipo non formale ed informale.

### KEYWORDS

Competences, Teacher Education, Continuing Professional Development, Capability, Agency.

Competenze, Formazione Docente, Sviluppo Professionale Continuo, Capacitazione, Agency.

## 1. La questione del riconoscimento della professionalità prescolastica

Le politiche di formazione delle professionalità scolastiche e prescolastiche vengono formulate, a livello europeo, secondo una prospettiva di *lifelong learning* (Margiotta, 2012; 2014) e in continuità con il percorso di formazione iniziale. Lo scopo dichiarato consiste nel perseguimento di obiettivi di miglioramento e qualificazione permanente delle competenze professionali, in senso evolutivo ed estensivo, al fine di migliorare i risultati d'apprendimento degli studenti (obiettivi Europa 2020, in: COM, 2010) e affrontare le sfide poste dalla società contemporanea (OECD- TALIS 2010, 2014; COM 2007; 2011; OCSE- Eurydice 2008; 2014).

In Europa, tuttavia, il quadro della professionalità prescolastica<sup>1</sup> si rivela estremamente eterogeneo in relazione sia ai percorsi di formazione iniziale e di *induction*<sup>2</sup> (dal momento che i singoli Paesi possono richiedere qualifiche diverse per accedere alla stessa professione), che al riconoscimento dello status professionale, alle condizioni retributive e alle opportunità di sviluppo professionale continuo (OCSE- Eurydice, 2014). Tali condizioni risultano correlate alla mancanza, nel contesto europeo, di una definizione univoca delle competenze professionali richieste per il ruolo educativo prescolastico. Tale questione viene rilevata anche dal CoRe (2011), che segnala come in alcuni Paesi europei il percorso di formazione iniziale venga dedotto da un profilo professionale definito sul possesso di "competenze formali", a fronte dei Paesi scandinavi che invece mostrano l'assenza di profili professionali definiti a livello centrale, così come altri li delegano agli enti di formazione professionale, mentre altri ancora non prevedono né l'uno né l'altro.

La persistenza della carenza normativa, a livello europeo, rispetto ad una definizione univoca della professionalità prescolastica ostacola non solo la qualificazione professionale e il miglioramento dei sistemi d'istruzione e formazione, ma produce ripercussioni sfavorevoli sugli obiettivi di coinvolgimento e partecipazione degli stakeholders dell'educazione per la costruzione di un sistema formativo integrato, come riportato nel report del CoRe (2011): «[...] *The existence of formal competence requirements at national level has the advantage of creat-*

- 1 In conformità alla prevalenza, in Europa di un sistema di educazione prescolastica "integrato" tra servizi educativi (es., asilo nido) e sistemi educativi (es., scuola dell'infanzia) indichiamo con il termine "insegnante prescolastico" la professionalità educativa rivolta alla fascia 0-6, senza cioè distinguere professionalità dedicate specificatamente alla prima infanzia o alla seconda infanzia.
- 2 Il Centro europeo per la Formazione e lo sviluppo Professionale definisce lo sviluppo professionale su tre fasi (CEDEFOP, 2010) che contraddistinguono la carriera professionale docente:
  - *Initial* (formazione iniziale): riferisce alla preparazione (teorica e pratica) che gli insegnanti conseguono con un percorso di formazione iniziale di acquisizione delle competenze di base;
  - *Induction* (introduzione alla professione): riferisce ai primi anni di introduzione alla professione, in cui l'insegnante realizza le prime esperienze di pratica professionale in contesto scolastico;
  - *Continuing* (formazione continua): riferisce allo sviluppo professionale continuo che si realizza durante gli anni di servizio effettivo del docente, e si chiude con il pensionamento. Questa terza fase della carriera professionale incontra tutte le attività di aggiornamento e formazione continua di tipo per lo più formale che ricadono nel concetto più ampio di sviluppo professionale.



*ing consistency between training institutions and employers, or between professional preparation and national ECEC curricula (especially when they are co-constructed by the different stakeholders)» (Urban et al., 2011, 30).*

Tra le condizioni che permangono a sfavore dell'adeguamento normativo troviamo la diffusa preoccupazione politica secondo cui il riconoscimento delle qualifiche prescolastiche possa provocare un aumento delle rivendicazioni salariali, che, a loro volta, influiscono sui costi dei servizi. E anche se le evidenze scientifiche dimostrano che una migliore qualificazione professionale genera benefici inequivocabili in termini di educazione infantile, i governi spesso scelgono di non investire nella formazione iniziale del personale, rinunciando di fatto a qualificare i percorsi di educazione infantile (OCSE-Starting Strong III, 2011, 150).

Per motivi analoghi, le attività di sviluppo professionale continuo (Continuing Professional Development- CDP) esprimono un'ampia variabilità tra i Paesi sia in termini di obbligatorietà nella partecipazione che rispetto agli incentivi previsti per il personale coinvolto (es., economici; giuridici), contribuendo a rafforzare la percezione non solo dell'assenza di un profilo di competenze professionali, ma anche dei processi di ricognizione e valutazione delle stesse. Si segnala inoltre che, lì dove vige il sistema "disgiunto"<sup>3</sup> (come in Italia), le opportunità di sviluppo professionale risultano maggiormente disponibili per gli insegnanti di scuola dell'infanzia o servizi pre-primari piuttosto che per gli educatori di asilo-nido (OECD, 2014), suggerendo indirettamente una situazione di discriminazione tra il personale che opera in livelli differenti.

Le indagini scientifiche concordano nell'affermare che i vantaggi dello sviluppo professionale dipendono dalla qualità dei programmi sviluppati e dalla misura in cui questi arrivino a costituire un patrimonio professionale effettivamente spendibile nei contesti educativi (Mizell, 2010, 7). Tuttavia, l'ampia variabilità esistente nei programmi di formazione continua, collegata alle disparità di trattamento, nonché all'oggettiva indisponibilità di dati prescolastici in ambito OECD, conduce ad ipotizzare l'esistenza di esperienze di sviluppo professionale ancora sporadiche e tutt'altro che consolidate, che attendono di ricevere un investimento ed una regolamentazione più precise e capaci di legittimare l'educazione prescolastica nel suo complesso.

A complicare ulteriormente il quadro s'inserisce la riforma della scuola italiana detta "Buona Scuola" (Legge n.107 del 13 luglio 2015) che delega al Governo la definizione di un "servizio integrato 0-6 tra servizi educativi e scuola dell'infanzia" (già visto nel DDL n.1260 del 2014), portando alla ribalta la questione mai sopita dell'orientamento prevalente all'interno del sistema dell'educazione infantile. La direzione impressa dalla legge rivolge l'educazione prescolastica verso il definitivo riconoscimento istituzionale (e, professionale) del suo status pedagogico-educativo, o viceversa assegna la sua restituzione alla vocazione prettamen-

3 In Europa è possibile distinguere due modelli di organizzazione dei servizi destinati alla prima infanzia. Il modello cosiddetto "integrato" prevede una struttura unica per tutti i bambini di età prescolare, in accordo con l'istanza pedagogica di continuità longitudinale, che dispone di evitare transizioni tra strutture diverse e i relativi modelli organizzativi, burocratico-amministrativi ed educativi, contribuendo a delineare un curriculum educativo integrato ed unitario, privo di soluzioni di continuità. Nel secondo modello, più diffuso, che potremmo chiamare disgiunto, i servizi per la prima infanzia sono organizzati in strutture diverse, generalmente distinte in base all'età dei bambini (di solito una tipologia di struttura rivolta ai 0-3 e una tipologia ai 3-6) che afferiscono a ministeri diversi.

te assistenzialistica e supportiva di servizio alla famiglia, da cui sembrava definitivamente affrancata? Nel frattempo, ciò che emerge con chiarezza è l'istanza normativa di adeguare la formazione degli educatori del nuovo "sistema integrato" ad un livello di qualificazione universitaria, e generalizzare l'accesso a percorsi di formazione continua in servizio (art.6, comma II).

Alcune ricerche a livello nazionale si concentrano sulla descrizione delle caratteristiche dei percorsi di formazione continua, in relazione alle competenze professionali prescolastiche (es., asilo nido): il report della Provincia di Milano (2006) rileva la priorità assegnata dagli educatori per la prima infanzia all'aggiornamento di competenze tecniche soprattutto didattiche e psicologiche, per sviluppare maggiori capacità di osservazione dei processi mentali dei bambini e programmare interventi mirati, nonché migliorare capacità progettuali/ organizzative, e comunicative con le famiglie. A livello collegiale, gli educatori dimostrano di apprezzare competenze di "creazione di sinergia di gruppo", a supporto dell'azione educativa. Una ricerca analoga condotta dall'Università degli Studi di Genova (2009) ribadisce l'importanza dell'apprendimento permanente quale occasione di specializzazione e aggiornamento delle competenze di tipo tecnico-funzionale, su tematiche ritenute prioritarie (linguaggio, comunicazione, autoregolazione infantile).

Il Progetto *Fixo* dell'Università di Torino del 2009 ha mirato invece ad indagare il profilo professionale dell'insegnante di scuola dell'infanzia, affiancando alle tradizionali competenze di progettazione pedagogico- educativa e di programmazione didattica quelle di valutazione degli apprendimenti e di documentazione delle attività. A livello collegiale, la responsabilità dell'insegnante prescolastico prevede la definizione dei principi generali di progettazione, concordati con il corpo docente di livello e d'Istituto, cui segue l'individuazione delle tematiche educative rilevanti insieme al team docente.

Il confronto sistematico tra le prospettive politiche di formazione e qualificazione professionale e i risultati delle ricerche condotte sulle caratteristiche della professionalità prescolastica contemporanea conduce ad interrogarsi su quali siano oggi le peculiarità distintive di tale professionalità, e di come lo sviluppo professionale possa contribuire al suo miglioramento. La ricerca che andremo a descrivere si concentra sull'indagine delle caratteristiche dello sviluppo professionale tramite il paradigma del *capability approach* o capacitazione (Sen, 2000) che prevede il coinvolgimento e l'attivazione dell'agency personale<sup>4</sup> a supporto dell'esercizio delle competenze professionali, al fine di qualificare nuovi percorsi di formazione capaci di coniugare la dimensione di spendibilità delle competenze con gli obiettivi di perseguimento e relizzazione del *flourishing* (Nussbaum, 2012) personale in senso umanistico ed esistenziale.

4 L'agency professionale viene intesa come la capacità del docente di "dare forma all'azione" in modo consapevole e responsabile, per meglio raggiungere i funzionamenti desiderati in relazione ai valori che reputa importanti. Ne consegue che la "libertà di agency" coincide con la possibilità/capacità dell'individuo di scegliere ed esprimere la propria azione in funzione del perseguimento di qualsiasi obiettivo o valore che egli reputa importante, in riferimento tuttavia alla garanzia dell'esistenza di opportunità di azione tra loro differenti, quali opzioni di scelta esistenti, per il loro perseguimento. In altri termini, la libertà di agency riferisce sia alle condizioni esistenti che alla capacità di convertirli in risorse effettive per espandere la propria libertà. Tale processo si esprime nei termini di "capacitazione dell'agency".

La ricerca percorre una prospettiva d'integrazione tra l'approccio di capacitazione dell'agency e i modelli tradizionali di descrizione della professionalità su indicatori per competenze, per tentare di sottrarle dalla mera interpretazione efficientistica e tecnico-strumentale. La prospettiva della ricerca promuove un loro ripensamento dei modelli per competenze in termini di acquisizione di consapevolezza, capacità di autodeterminazione, responsabilità personale, e processo di formazione della capacità di scelta, che sostanziano i processi di capacitazione e il raggiungimento di livelli superiori di formazione e realizzazione personale. Per far ciò, risulta necessario dapprima definire le competenze che compongono il profilo professionale prescolastico, e identificare quelle che risultano peculiari ed irrinunciabili alla luce delle nuove istanze di partecipazione espresse dai contesti sociali contemporanei. Il riferimento preliminare alle competenze professionali permetterà quindi di ancorare il discorso della capacitazione dell'agency a un'esperienza solida e accreditata in termini scientifici, oramai ampiamente legittimata all'interno del discorso pedagogico e formativo. E soprattutto, la costruzione di un modello di competenze e la sua correlazione con nuovi approcci formativi e modalità di sviluppo contribuirà a stimolare l'approfondimento delle componenti coinvolte nella qualificazione professionale ed educativa, trasferendo la definizione della professionalità prescolastica a livelli più raffinati di riflessività ed interpretazione.

## 2. Competenze professionali e dispositivo di ricerca

Il concetto di competenza adottato nel contesto dell'European Qualifications Framework (EQF) riferisce alla *"comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale"*, e viene declinata in termini di responsabilità e autonomia. Trincherò (2012) contribuisce a puntualizzare la dimensione di situabilità della competenza affermando che *«Non è [...] competente chi possiede un grosso "stock" di risorse, ma chi è in grado di mobilitare efficacemente le risorse di cui dispone per affrontare una situazione contingente»* (Trincherò, 2012, 35).

La prospettiva di capacitazione dell'agency s'inserisce contribuendo a definire meglio il carattere della competenza come di esercizio della capacità/libertà di scegliere verso quali obiettivi direzionare tali risorse, e insieme di costruire le opportunità e condizioni a supporto della sua percorribilità. L'insegnante oggi è sempre più chiamato ad operare non sulla base delle competenze acquisite e dei saperi consolidati, ma in funzione dell'elaborazione e formulazione di nuovi approcci e strategie risolutive ai problemi educativi, che presuppongono non solo capacità superiori di elaborazione e interpretazione della complessità (nell'ambito delle competenze), ma soprattutto di attivazione di un'azione consapevole, responsabile ed efficace di formazione degli obiettivi e dei percorsi per meglio raggiungerli (nell'ambito della capacitazione dell'agency).

L'approccio della ricerca considera l'integrazione delle componenti di agency e di competenza, al fine di creare un nuovo modello di sviluppo capace di coniugare il valore dell'azione (agency) con quello dei requisiti di competenza, e ridefinire le politiche di formazione e sviluppo professionale. L'ipotesi della ricerca riguarda l'identificazione della correlazione esistente tra sviluppo professionale e processi di capacitazione dell'agency, con l'obiettivo di esplicitare la connessione tra i fattori che la qualificano, quali le competenze professionali. Inoltre, si tratterà di identificare le caratteristiche della pratica professionale in relazione alle competenze esercitate, esplorando la capacità di tradurre effettiva-

mente tali competenze in azione e trasformarle in funzionamenti (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

La carenza descrittiva circa la composizione per competenze della professionalità prescolastica ha condotto ad elaborare, entro il disegno di ricerca, una fase iniziale di ricognizione/ mappatura delle competenze che la contraddistinguono, da cui derivare la costruzione di un nuovo Modello per Competenze, selezionate sulla base di quelle che meglio di altre riescono a rendere conto della professionalità prescolastica contemporanea e della sua interazione nei contesti educativi e sociali allargati. Tale Modello per competenze costituirà la base per la formulazione dei processi di indagine quali-quantitativa sull'agency professionale e sui suoi processi capacitativi.

Pertanto, possiamo descrivere il dispositivo metodologico della ricerca nelle fasi seguenti:

- *La Costruzione di un Modello di Competenze* associate al profilo dell'insegnante prescolastico, realizzato a partire da una mappatura delle competenze raccolte sulla base di evidenze scientifiche nazionali ed internazionali (Tessaro, 2012; OECD-TALIS, 2010, 2014; OCSE- Eurydice, 2014; CoRe Report, 2011; Peeters & Lazzari, 2011; ISSA Report, 2010).
- *L'osservazione quantitativa tramite Questionario* di autovalutazione delle competenze degli insegnanti. L'autovalutazione per questionari ha coinvolto circa 70 insegnanti di scuola dell'infanzia provenienti da differenti contesti locali, socio-culturali e istituzionali (es. pubblico/ privato; città e piccolo centro abitato, etc.) localizzati per lo più nel nord Italia.
- *L'indagine qualitativa di Ricerca- formazione*: alcuni docenti selezionati in base a: contesto locale d'appartenenza, età anagrafica, titolo di formazione in entrata e anzianità di servizio hanno condotto assieme al ricercatore, con l'ausilio di strumenti appositamente costruiti e sulla base di interviste iniziali e finali, delle attività di autoformazione dell'agency attraverso l'indagine sulla pratica professionale (Mortari, 2010), e tramite l'attivazione riflessiva (Habermas, 1981; Schön, 1986; Mezirow, 2003).

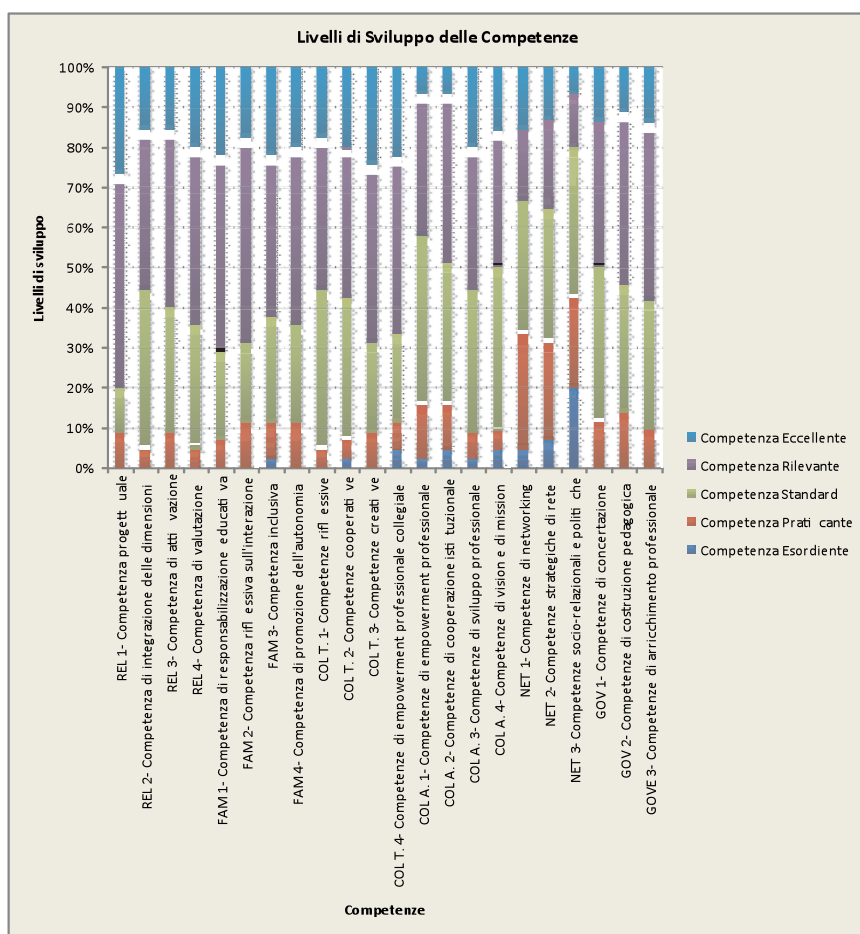
Il Modello per Competenze costituisce il riferimento centrale dell'indagine quantitativa, in cui si chiederà agli insegnanti di esprimere un'autovalutazione rispetto al possesso o meno delle competenze indicate, al livello di sviluppo che ritengono di aver raggiunto, alla loro desiderabilità e ai contesti /ambiti della loro formazione. Questo permetterà di tracciare un quadro puntuale e attendibile dello stato della professionalità prescolastica odierna. La ricerca prosegue con l'analisi ed interpretazione dei dati dei questionari, che permetterà di formulare alcune prime considerazioni rispetto alla composizione del profilo professionale, delineare i possibili percorsi di formazione continua, e contribuire alla definizione di un nuovo modello di sviluppo professionale.

### 3. L'autovalutazione delle competenze degli insegnanti

Nell'auto-valutazione dei livelli di sviluppo delle competenze (Fig. 1), gli insegnanti dichiarano di possedere un livello *eccellente* e *rilevante* soprattutto nello sviluppo della competenza di Progettazione REL di tipo 1 (didattica ed educativa), a cui si contrappone un livello esordiente valutato pari a zero. Questa competenza appartiene all'Area di Competenze REL di Gestione dei processi educa-

tivi con il bambino, che si riferisce alla funzione più “tradizionale” associata al profilo dell’insegnante prescolastico. A seguire, vengono giudicate eccellenti le competenze collegiali COL T. (collegialità di *team*, o “ristretta”) di tipo 3, descritte come collegialità creativa, collegata cioè alla capacità di produrre cambiamento costruendo soluzioni, pratiche e modalità nuove ed inedite, e le competenze collegiali COL T. di tipo 4, di *empowerment* professionale collegiale, come capacità di comunicare autorevolezza, sostenere ed affermare dignità professionale.

A livello di sviluppo *praticante* ed *esordiente* si situano le competenze strategiche di Networking NET (di tipo) 1, intese come capacità di lavorare in rete, e ancora, ad un livello inferiore di sviluppo, la competenza NET 2 di tipo strategico, come capacità di espandere e rafforzare la professionalità sfruttando le opportunità di rete, e la competenza NET 3 di tipo socio-relazionale e politico, come capacità di influenzare le decisioni politiche attraverso un’azione di rete. Quest’ultima raccoglie la valutazione minore in termini di sviluppo delle competenze tra tutte quelle indicate.



**Fig. 1:** Livelli di sviluppo delle Competenze valutate dagli insegnanti per ciascuno degli indicatori di competenza



Complessivamente, le valutazioni degli insegnanti tendono ad assegnare un livello di sviluppo decrescente alle competenze man mano che ci si allontana da quelle didattiche (es. REL 1 di tipo Progettuale, con risultati massimi in termini di sviluppo, giudicato "eccellente") per arrivare ad attività di Collegialità Allargata (COL A.) e Networking (NET), (es., strategico-politiche, con risultati minimi in termini di sviluppo, giudicato "esordiente"). A questa tendenza fa eccezione il livello di Governance, il cui livello di sviluppo viene giudicato complessivamente significativo.

Questi dati prefigurano una composizione della professionalità che tende a polarizzarsi su un ambito di competenze pratico-didattiche e di gestione educativa, che la identifica sulla base di dimensioni che riferiscono principalmente alla relazione educativa con il bambino (Area di Competenza REL). L'attribuzione, inoltre, di bassi livelli di sviluppo soprattutto nella relazione con i colleghi /professionisti man mano che dalla collegialità ristretta COL T. si passa alle azioni allargate e di rete (da COL A. giudicate per lo più "standard", fino a NET giudicate per lo più "esordienti") contribuisce a segnalare la tendenza dei docenti a definire sé stessi e la loro professionalità in termini di competenze più funzionali, come quelle della gestione dei processi educativi con il bambino, tralasciando dimensioni di professionalità allargata che vengono invece percepite più distanti, quali quelle di partecipazione e relazione interprofessionale, che sembrano situarsi più marginalmente nella composizione della professionalità man mano che dagli ambiti più ristretti della collegialità si passa a quelli più allargati ed estensivi.

Competenze Ideali	Competenze Possedute	Correlazioni Rho-Spearman																	
		REL. 2 - Competenza di progettazione delle attività didattiche	REL. 3 - Competenza di valutazione	REL. 4 - Competenza di relazione educativa	REL. 5 - Competenza di progettazione di attività didattiche	REL. 6 - Competenza di relazione educativa	REL. 7 - Competenza di progettazione di attività didattiche	REL. 8 - Competenza di relazione educativa	REL. 9 - Competenza di progettazione di attività didattiche	REL. 10 - Competenza di relazione educativa	REL. 11 - Competenza di progettazione di attività didattiche	REL. 12 - Competenza di relazione educativa	REL. 13 - Competenza di progettazione di attività didattiche	REL. 14 - Competenza di relazione educativa	REL. 15 - Competenza di progettazione di attività didattiche	REL. 16 - Competenza di relazione educativa	REL. 17 - Competenza di progettazione di attività didattiche	REL. 18 - Competenza di relazione educativa	
Spazio Rho	REL. 1 - Competenza progettuale	0.982**	0.715**	0.222*	0.289*	0.311**	0.381**	0.343**	0.471**	0.386**	0.521**	0.488**	0.541**	0.428**	0.465**	0.432**	0.415**	0.423**	0.289*
	REL. 2 - Competenza di progettazione delle attività didattiche	0.921**	0.260	0.174	0.084	0.264	-0.017	0.170	0.092	0.212	0.463**	0.201	0.256*	0.198	0.214	0.011	0.258	0.245	0.261
REL. 5 - Competenza di relazione educativa	0.297**	0.432**	0.138	0.491**	0.227*	0.171	0.222*	0.045	0.231	0.174	0.138	0.213	0.052	0.081	0.141	0.212	0.142	0.241	0.281
	0.389**	0.278*	0.432**	0.281	0.368**	0.287	0.222*	0.328*	0.144	0.281	0.432**	0.281	0.173	0.282	0.137	0.282	0.198	0.288	0.288
REL. 4 - Competenza di relazione educativa	0.242*	0.249	0.072	0.263	0.228	0.012	0.222*	0.281	0.281	0.188	0.282*	0.281	0.188	0.282*	0.281	0.282*	0.281	0.282*	0.281
	0.138	0.127	0.462**	0.110	0.148	-0.034	0.081	0.010	0.088	0.288*	0.034	0.071	0.034	0.034	0.034	0.034	0.034	0.034	0.034
FAI. 3 - Competenza di progettazione di attività didattiche	0.195	0.278**	0.311**	0.402**	0.132	0.263	0.201*	0.241**	0.281**	0.281**	0.281**	0.281**	0.281**	0.281**	0.281**	0.281**	0.281**	0.281**	0.281**
	0.242	0.018	0.048	0.000	0.420	0.089	0.047	0.000	0.048	0.048	0.048	0.048	0.048	0.048	0.048	0.048	0.048	0.048	0.048
COL. T. 1 - Competenza di relazione educativa	0.247	0.201*	0.201*	0.218	0.314	0.081	0.201*	0.201*	0.201*	0.201*	0.201*	0.201*	0.201*	0.201*	0.201*	0.201*	0.201*	0.201*	0.201*
	0.129	0.007	0.007	0.186	0.002	0.010	0.007	0.010	0.007	0.010	0.007	0.010	0.007	0.010	0.007	0.010	0.007	0.010	0.007
COL. T. 4 - Competenza di progettazione di attività didattiche	0.278**	0.462**	0.188	0.214	0.148**	0.122*	0.248*	0.311**	0.188	0.188	0.188	0.188	0.188	0.188	0.188	0.188	0.188	0.188	0.188
	0.010	0.034	0.208*	0.054	0.062	0.449	0.190	0.054	0.301	0.341	0.188	0.188	0.188	0.188	0.188	0.188	0.188	0.188	0.188
COL. A. 3 - Competenza di relazione educativa	0.488**	0.125	0.447**	0.381**	0.218	0.441**	0.191	0.371**	0.471**	0.110*	0.471**	0.110*	0.471**	0.110*	0.471**	0.110*	0.471**	0.110*	0.471**
	0.201*	0.448	0.034	0.022	0.113	-0.048	0.242	0.033	0.048	0.048	0.048	0.048	0.048	0.048	0.048	0.048	0.048	0.048	0.048
COL. A. 4 - Competenza di relazione educativa	0.211	0.202*	0.208	0.208	0.148	0.441**	0.248	0.381**	0.401**	0.148	0.441**	0.148	0.441**	0.148	0.441**	0.148	0.441**	0.148	0.441**
	0.187	0.021	0.071	0.020	0.262	0.022	0.108	0.022	0.108	0.022	0.108	0.022	0.108	0.022	0.108	0.022	0.108	0.022	0.108
NET. 1 - Competenza di relazione educativa	0.121**	0.292*	0.121**	0.148	0.272	0.048*	0.218	0.188	0.282*	0.188	0.282*	0.188	0.282*	0.188	0.282*	0.188	0.282*	0.188	0.282*
	0.301	0.081*	0.191	0.281	0.021	0.124	0.241**	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281
NET. 2 - Competenza di relazione educativa	0.301	0.081*	0.191	0.281	0.021	0.124	0.241**	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281
	0.281	0.281	0.281	0.281	0.112	0.081*	0.241**	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281
NET. 3 - Competenza di relazione educativa	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071
	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071	0.071
GOV. 1 - Competenza di relazione educativa	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281	0.281
	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020
GOV. 2 - Competenza di relazione educativa	0.488**	0.381**	0.381**	0.441**	0.231	0.441**	0.148	0.441**	0.148	0.441**	0.148	0.441**	0.148	0.441**	0.148	0.441**	0.148	0.441**	0.148
	0.002	0.038	0.014	0.044	0.156	-0.038	0.000	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038
GOV. 3 - Competenza di relazione educativa	0.175	0.248	0.148	0.241**	0.087	0.111	0.111**	0.248	0.087	0.248	0.087	0.248	0.087	0.248	0.087	0.248	0.087	0.248	0.087
	0.120	0.120	0.288	0.388	0.066	0.102	0.038	0.131	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038	0.038
GOV. 4 - Competenza di relazione educativa	0.288	0.271*	0.271*	0.288	0.288	0.288	0.288	0.288	0.288	0.288	0.288	0.288	0.288	0.288	0.288	0.288	0.288	0.288	0.288
	0.102	0.074	0.041	0.188	0.041	0.041	0.102	0.102	0.102	0.102	0.102	0.102	0.102	0.102	0.102	0.102	0.102	0.102	0.102

Fig. 2: Tabella a doppia entrata di analisi Rho-Spearman: estrazione delle correlazioni tra Competenze Ideali e Competenza Possedute individuate come maggiormente significative



Dall'analisi delle correlazioni<sup>5</sup> tra competenze Possedute e Ideali (Fig. 2), notiamo che gli insegnanti che hanno valutato positivamente, ad esempio, il possesso di alcune competenze (es. di tipo collegiale), esprimono la tendenza a collocarsi positivamente rispetto alle medesime competenze anche in termini di desiderabilità (e/o viceversa). Ad esempio, gli insegnanti che ritengono desiderabili le Competenze di cooperazione istituzionale (COL A. 2, di azione cooperativa per il potenziamento dell'azione istituzionale) rispondono complessivamente in maniera positiva circa il possesso di competenze di Collegialità ristretta- COL T., Collegialità allargata- COL A., e in parte rispetto a Networking- NET, e Governance- GOV. Analogamente, coloro che auspicano maggiori Competenze di concertazione (GOV 1, di realizzazione di progetti con diversi stakeholders della comunità locale) dichiarano di possedere competenze rilevanti su molte delle competenze delle Aree di Networking e Governance.

Dalle correlazioni effettuate emerge che gli insegnanti che giudicano di possedere determinate competenze, generalmente, sono coloro che le valutano anche più desiderabili tra le altre, indicando la tendenza ad esprimersi in modo coerente su altre dimensioni di valutazione della medesima competenza (es. desiderabilità). Questo segnala come la "dichiarazione di possesso" costituisca indirettamente un'attribuzione di valore per la competenza medesima, che la rende quindi anche più desiderabile.

In altri termini, se al maggiore possesso di determinate competenze corrisponde una loro maggiore desiderabilità, ne deduciamo che solo coloro che sono già coinvolti in qualche grado nello sviluppo di competenze professionali di tipo "innovativo" ne apprezzano più di altri la loro stessa originalità, efficacia e portata realizzativa, esprimendo indirettamente una certa disponibilità rispetto ad una loro ulteriore evoluzione in termini formativi.

La conferma della relazione direttamente proporzionale esistente tra i giudizi porterebbe ad ipotizzare, a rigor di logica, una sua validità anche in senso opposto: sarebbe cioè possibile affermare che la crescita della desiderabilità di competenze sempre più allargate, estensive e dunque "innovative" rispetto ad un profilo più centrato sulla relazione educativa corrisponderebbe alla tendenza incrementale rispetto al possesso e all'acquisizione di tali competenze.

Incrociando i dati ottenuti dal confronto tra competenze possedute e ideali, e quelli relativi ai livelli di sviluppo delle competenze, è possibile stabilire una prima descrizione generale della valutazione complessiva della professionalità prescolastica, e prevedere una sua possibile evoluzione nel futuro.

Si conferma che i livelli di sviluppo delle competenze appaiono maggiormente concentrati sulla funzione principale esercitata dalla professionalità prescolastica, di relazione educativa con il bambino, descritta con l'Area di Competenza di Gestione dei processi relazionali con il bambino. Allo stesso tempo, si assiste ad una valutazione decrescente del livello di sviluppo man mano che dalle competenze dell'Area di Collegialità ristretta si passa a quelle dell'Area di Collegialità allargata e infine di Rete. Occorre tuttavia citare il dato significativo espresso

5 L'elaborazione dei dati per la presentazione in tabella, per esigenze di semplificazione, ha tenuto conto solo di quelle correlazioni significative che presentavano un indice pari o superiore a 0,400. Inoltre, solo le competenze ideali correlate a quelle possedute (e viceversa) che presentavano almeno tre correlazioni significative al loro interno (sempre considerando indice superiore a 0,400) sono state considerate degne di nota, e inserite in tabella.

dalle valutazioni circa lo sviluppo delle competenze di Governance, che segnerebbe pertanto una presunta, maggiore capacità e/o disponibilità degli insegnanti a relazionarsi con soggetti esterni, che esercitano cioè funzioni e professionalità diverse da quelle educative.

Come già visto nella correlazione tra competenze possedute e ideali, accade che per le competenze di Collegialità e Network individuate come “critiche”, gli insegnanti manifestino il desiderio di raggiungerle se già, almeno in parte, ammettono di possederle. Un ulteriore approfondimento permetterebbe di confermare o meno l'esistenza di una tendenza autoreferenziale nella valutazione docente, dal momento che gli insegnanti affermano di desiderare, e quindi attribuiscono valore, alle sole competenze che dichiarano, almeno in parte, di possedere.

Il risultato per cui al possesso di determinate competenze corrisponde anche un maggior grado di desiderabilità corrisponde al principio per cui ciò che suscita più motivazione coincide con ciò che richiama più attenzione, e dunque smuove l'interesse, ed è quindi in qualche misura già presente nell'orizzonte di significazione personale. Questo tenderebbe a confermare lo stretto legame che intercorre tra la dimensione della scelta realizzativa e il piano di sviluppo delle competenze, al fine di significarle entro un percorso di formazione essenzialmente personale, oltre che professionale.

Il processo di capacitazione, pertanto, andrebbe considerato come parte costitutiva dei funzionamenti (secondo l'interpretazione di Nussbaum che dà Margiotta (2014) nel paragrafo: Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare) in quanto qualsiasi attivazione dell'azione in senso capacitativo presuppone una fondazione rispetto ad un funzionamento già disponibile e quindi ottenibile. Tale funzionamento, suggerirebbe l'interpretazione dei risultati, non dev'essere solo concretamente disponibile e raggiungibile, ma in qualche misura già attivato sottoforma di capacitazione.

## Conclusioni

Il profilo professionale dell'insegnante prescolastico che emerge dai dati quantitativi esaminati lo identifica come una professionalità in transizione, che va distanziandosi da una percezione polarizzata su competenze prettamente educative, per includere nuove dimensioni di espansione della professionalità su competenze di tipo relazionale e partecipativo, sia a livello ristretto che allargato.

La professionalità prescolastica, per il suo carattere di interazione costruttiva con le famiglie ed il contesto socio-culturale allargato, costituisce il contesto privilegiato di affermazione di un nuovo paradigma formativo che vede nell'apprendimento *non formale ed informale* il dispositivo centrale di qualificazione della professionalità. L'assunzione di atteggiamenti di ricerca e sperimentazione, la tensione al rinnovamento e all'aggiornamento continui, la formulazione di strategie risolutive creative e inedite di approccio ai problemi rimanda alla capacità di sviluppare relazioni produttive e costruttive entro i contesti d'apprendimento allargati (Raffaghelli, 2012), di ricaduta trasformativa (Ellerani, 2013) sulla professionalità e sull'efficacia dell'azione docente.

Tuttavia, i dati esaminati indicano che gli insegnanti percepiscono le competenze collegiali ancora relativamente esterne alla professionalità prescolastica, tratteggiando un'identità percepita più su funzioni tradizionali, suggerendo indirettamente quanto le istanze evolutive sulla professionalità in senso collegiale risultino ancora lontane dal trovare attuazione. Questo richiama, innanzitutto, i contenuti della formazione iniziale degli insegnanti prescolastici.

Abbiamo visto come le politiche formative (paragrafo 1) indichino che la definizione delle competenze professionali avviene o sulla formulazione dei profili richiesti dai datori di lavoro o su quella dei profili di formazione iniziale "in uscita". Questo rimanda alla necessità dello sviluppo sia di un modello univoco di competenze professionali che alla definizione di un curriculum formativo ad esso coerente. E prima ancora di stabilire un piano di formazione continua- sviluppo professionale centrato sui contesti d'apprendimento *non formali e informali*, risulta indispensabile progettare un percorso di *formazione iniziale di tipo formale* capace di sviluppare le nuove dimensioni di competenza.

La costruzione di percorsi di formazione iniziale ma soprattutto in servizio, fondati sulla sinergia di percorsi formali ed informali e sul coinvolgimento e la valorizzazione dei contesti d'apprendimento allargati permetterebbe dunque di strutturare professionalità capaci di esprimere azioni puntuali ed efficaci, costituire Network entro la comunità locale e la collegialità allargata, potenziare i contesti di apprendimento informali (es. parentali, intergenerazionali, ...) e sociali di Governance locale.

Tali questioni ci portano ad affermare la necessità di:

1. *Una formazione iniziale e in servizio di tipo formale* centrata non solo sugli aspetti e le dimensioni di competenza sulla relazione educativa, ma anche su competenze tecniche di tipo organizzativo, gestionale e di relazione professionale per l'attivazione di dimensioni riflessive, strategiche e di *entrepreneurship* (Morselli et al., 2014). Una formazione così formulata permette di sviluppare direzioni percorribili di apprendimento permanente pluridimensionale e integrato, perché implica lo sviluppo della capacità di scegliere quali risorse (sia formali che non formali ed informali) mettere in campo di volta in volta per capacitare la propria azione. Inoltre, i risultati emergenti circa la motivazione all'apprendimento di nuove competenze e il suo legame con un orizzonte di funzionamenti già esistenti ed in parte esercitati, suggeriscono l'opportunità di progettare percorsi di formazione che vadano ad innestarsi sulle competenze già presenti nel profilo individuale, da coinvolgere nell'espansione di nuovi percorsi e traiettorie. Pertanto si auspica un percorso di formazione che preveda:
  - i. L'integrazione, entro la *formazione iniziale di tipo formale*, di competenze tecniche, organizzative e relazionali allargate (comunicative, gestionali, etc.) per adeguare i requisiti minimi di una professionalità in evoluzione.
  - ii. La previsione, entro i percorsi di *formazione continua di tipo non formale ed informale* di contesti di riflessione ed elaborazione costruttiva e significativa delle esperienze allargate, secondo una logica di *problem setting* (Costa, 2012) per la formulazione di strategie di *problem solving*.
2. Dal punto invece dello *sviluppo professionale*, i risultati suggeriscono l'inaugurazione di percorsi di capacitazione- formazione sia dell'*Identità specifica* (professionale, sia individuale che collegiale) che dell'*Identità collettiva* (sistemica, di collegialità allargata e d'Istituto). Dal momento che la prima attinge dalle competenze le specifiche peculiarità professionali, la seconda assume la funzione di trasferirle su un piano di partecipazione e negoziazione sociale dei significati, imprimendo una nuova direzionalità propulsiva rispetto alla capacitazione delle comunità d'apprendimento (Wenger, 2007) e di innovazione sociale (Murray et al., 2008). Il lavoro di riconoscimento delle Identità di professionalità favorisce i seguenti aspetti di relazionalità interprofessionale, da ristretta ad allargata, tesi a:

- a. Superare il concetto di specificità funzionali di esercizio della professionalità, che consiste nella tendenza di ciascun insegnante, a qualsiasi livello scolastico, a percepire la propria professionalità in termini ristretti e distintivi, solo parzialmente comunicabili e condivisibili, con ricadute negative in termini di partecipazione ai processi decisionali collettivi.
- b. Conciliare tradizione e innovazione, specificità funzionali ed espansione generativa sulla comunità allargata, per creare nuovi ambiti di dialogo per la crescita reciproca.
- c. Creare senso di appartenenza e identificazione interprofessionale, stimolando la convergenza (e quindi l'azione cooperativa) su obiettivi prioritari.
- d. Qualificare competenze collegiali a diversi livelli (intra-professionali ristrette e allargate, e inter-professionali).
- e. Sviluppare competenze di Networking esercitandole tramite dispositivi di pratica professionale, sottraendole definitivamente dall'ambiguità delle logiche informali di tipo amicale.
- f. Caratterizzare le scuole come nuovi poli di innovazione sociale, che sfruttano l'emancipazione della professionalità prescolastica dalla polarizzazione esclusiva sulle competenze educative per valorizzarla in funzione propositiva sulla discussione ed elaborazione di pratiche e contenuti di ricaduta sociale, che configurano nuovi contesti d'apprendimento allargato.
- g. Creare comunità di pratica professionali dove gli insegnanti "giovani", che dimostrano maggiori competenze di Networking e di Governance, si affiancano agli insegnanti "anziani" per sviluppare nuove forme di relazione interprofessionale, e condividere le esperienze positive.

Pertanto, alla luce della riforma del curriculum integrato introdotta a partire dal DDL n.1260 del 2014, risulta necessario ribadire, all'interno del dibattito politico e pedagogico attuale, l'esigenza di una chiarificazione rispetto al posizionamento della professionalità prescolastica, qualificando i suoi percorsi di formazione ed apprendimento, ed elevando le competenze degli educatori e degli insegnanti a livello tecnico-organizzativo, relazionale ed allargato. Tale condizione favorisce il definitivo distanziamento da interpretazioni custodialistico-assistenziali dei servizi, e il parallelo riconoscimento dell'identità dell'insegnante prescolastico quale agente attivo di promozione e cambiamento sociale.

### Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv., (2009). *Educatori in rete: percorsi di lavoro nei servizi educativi della prima infanzia*. Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze Antropologiche, Genova: Regione Liguria.
- Commissione Europea, Comunicazione della Commissione Europa 2020 (2010). *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles, 03.03.2010. Disponibile in: [http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro\\_ue/europa2020\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf). COM, 2010.
- Commissione Europea/ Eacea/ Eurydice/ Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Commissione Europea/ Ocse- Eurydice (2008). *L'educazione prescolare: una panoramica europea*. Paris: OECD Publishing.
- Comunicazione della Commissione (2011). *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*. Bruxelles, 17.2.2011, COM (2011) 66 definitivo.

- Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo (2007). *Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti*. COM (2007) 392 def.
- CoRe (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. A study for the European Commission Directorate- General for Education and Culture. Final Report. EAC 14/2009, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, London and Ghent.
- Costa, M. (2012). *Agency Formativa per il nuovo learnfare*. *Formazione & Insegnamento*. IX (2), 83-107.
- DDL n. 1260 del 27 gennaio 2014. Disponibile in: <http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/301466.pdf>
- Ellerani, P. (2013). *Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach*. *Formazione & Insegnamento*, XI (4).
- Habermas, J., (1981; 1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.
- ISSA- International Step by Step Association (2010). *Competent Educators of the 21st Century. Principles for Quality Pedgogy*. Latvia: ISSA Publishing.
- Legge n.107 del 13 luglio 2015. Disponibile in: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.
- 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: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In: Alessandrini, G., Margiotta, U., Costa, M., De Natale, M. L., Santarone, D., Fiorucci, M., Ellerani, P., Gargiulo A., Labriola, A., Moschini, L., Abbate, F., *La "pedagogia" di Martha Nubssaum*, Milano: FrancoAngeli, vol. 11, 39-63.
- Mezirow, J. (1991; 2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*, Learning Forward, USA: Valerie von Frank ed., 7.
- Morselli, D., Costa, M., & Margiotta, U. (2014). *Entrepreneurship education based on the change Laboratory*. *International Journal Of Management Education*, vol. XXX, 1-16.
- Mortari, L. (A cura di). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Murray, R., Mulgan, J., & Caulier-Grice, J. (2008). *Generating Social Innovation: setting an agenda, shaping methods and growing the field*. London: The Young Foundation. Trad. it. (A cura di) Giordano, A., & Arvidsson, A. (2011). *Il libro bianco sull'innovazione sociale*, Societing.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: Il Mulino, 2012. Ed. or. *Creating Capabilities. The Human development Approach*. Cambridge (Mass.): The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.
- OECD (2010), *TALIS 2008 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: OECD Publishing.
- 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*. Convegno Crisi Economia e Creatività Educativa: l'Innovazione inizia dal Nido, Esperienze Nazionali ed Europee a confronto, IUSVE: *Psychologie de l'Education*, 1, Giacomini- Ottolini, 14-27.
- Provincia di Milano (2006). *Educatore prima infanzia: Profili professionali e offerte formative*. Milano: Direzione centrale affari sociali, Settore sviluppo delle professionalità, volontariato, associazionismo e terzo settore.
- Raffaghelli, J. E. (2012). *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. (1993). *The Reflective Practioner: How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori: Milano. Ed. or. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

- Tessaro, F. (2012). *Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione*. *Formazione & Insegnamento*, X (1), 105-119.
- Trinchero, R. (2012; 2015). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Università degli Studi di Torino (2009). *Programma Flxo: Insegnante della scuola dell'infanzia*. Progetto Atlante delle Professioni, Torino.
- 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, Londond and Ghent. Disponibile in: [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf).
- Wenger, E. (1998; 2007). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. Tr. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina, 2007.
- Alkire, S., & Ibrahim S. (2007). Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators. *Oxford Development Studies*, 35 (4), pp. 379-403.





# Cibo, Salute, Sostenibilità

## Food, Health and Sustainability

Manuela Valentini

manuela.valentini@uniurb.it

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Giovanna Troiano

giovy.tro@libero.it

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Rossella D'Ugo

rossella.dugo@uniurb.it

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

### ABSTRACT

The world is at present the protagonist in a scenario where food has more and more influence in our lives. Food education aims to raise awareness of choices in order to promote a relationship with food that is both pleasant at an individual level and sustainable on a general level, both correct from a nutritional point of view and respectful of the environment. This is the reason why our purpose is to try to offer a panorama on the theme “food-health-sustainability” in order to show the importance of being aware of the different factors that influence our lives, our choices and our future both as persons and as citizens. The first part of this contribution is the result of data analysis collected thanks to an investigation carried out by the University of Urbino during Expo 2015; with the aid, for the whole contribution, of a scientific bibliographical research both meticulous and up-to-date. The second part of the contribution focuses on the safety and healthiness of food because the pedagogic challenge is the quality of life and, in particular, that of future generations. The third part, obesity and physical activity. We can achieve many goals if we do a gradual, correct and regular physical activity that should also be very carefully planned both at school and during our free time: we can be in good shape by eating healthy; we can know ourselves, other people, the environment; we can learn a lot of things with joy and easily because we learn the world through our bodies, especially children.

Il mondo attuale è protagonista di uno scenario in cui l'alimentazione ha un ruolo sempre più influente sulla vita dell'uomo. L'educazione alimentare, infatti, ha lo scopo di favorire la consapevolezza delle scelte in vista di una relazione col cibo che sia piacevole sul piano individuale e sostenibile sul piano collettivo, corretta da un punto di vista nutrizionistico e rispettosa dell'ambiente. Per questo, il nostro obiettivo è quello di provare ad offrire una panoramica sul tema “cibo-salute-sostenibilità” evidenziando l'importanza della conoscenza dei diversi fattori che incidono sulla nostra vita, sulle nostre scelte, sul nostro futuro di uomini e cittadini. Il contributo muove le proprie riflessioni a partire dall'analisi di dati raccolti durante un'indagine condotta presso l'Ateneo di Urbino nell'ambito delle iniziative sull'Expo 2015 nella prima parte. Aiutati, per tutto il contributo, da una ricerca bibliografica scientifica rigorosa e aggiornata, nella seconda, si ragiona sulla sicurezza e salubrità degli alimenti in quanto la sfida pedagogica è la qualità di vita ed in particolare monitorare quella delle future generazioni. Terza parte, obesità e attività fisica sottolineando che con un corretto, graduale e costante esercizio fisico, sportivo a scuola e nel tempo libero si potranno raggiungere più obiettivi: essere in forma mangiando sano; conoscere meglio il sé, gli altri, l'ambiente; apprendere in forma ludica altri saperi perché tutto passa attraverso il corpo specie in età evolutiva.

### KEYWORDS

Food, health, sustainability.

Cibo, salute, sostenibilità.

\* Il presente lavoro, pur essendo frutto di comune elaborazione e di condivisione di impostazione e contenuti, può essere così attribuito: Manuela Valentini ha curato il paragrafo 3, “Obesità e attività fisica”, Giovanna Troiano ha curato il paragrafo 2, “Riflessioni sulla sicurezza e salubrità degli alimenti” e Rossella D'Ugo, infine, il paragrafo 1, “L'indagine Expo sul piatto di adulti e bambini” e le Conclusioni.

## 1. L'indagine "Expo sul piatto di adulti e bambini"

Viviamo in un mondo di forti contraddizioni, un esempio: usiamo il termine di globalizzazione intesa come modelli di consumo e di produzione più uniformi e convergenti per indicare omogeneità, integrazione, superamento di differenze quando invece ancora oggi, nel 2016, ed in prospettiva purtroppo non andremo a migliorare, la terra è ancora fortemente divisa, popolazioni che muoiono per mancanza di cibo, senza pensare al paradosso di tutto quello che dall'altra parte del mondo buttiamo, e altre che si sfidano all'ultima dieta, si ammalano per il troppo, in aumento, infatti, casi patologici legati all'alimentazione e alle problematiche nell'eliminare agenti chimici e tossici. Un lavoro attento, mirato deve essere fatto sulle nuove generazioni non solo educandole ma in-formandole per divenire soggetti consapevoli di ciò che mangiano; bambini, adolescenti attivi, non comparse, ma attori responsabili e *sapienti* del presente e per il futuro. Incombente è il bisogno di effettuare scelte sagge, di assumere stili di vita corretti, sostenibili, gli adulti dare/avere lettura oggettiva ed obiettiva di ciò che accade. Un mondo in continua evoluzione/involuzione (a secondo dei punti di vista!) soggetto/oggetto a molteplici trasformazioni grazie o per demerito dell'utilizzo di nuove tecnologie; non sa più cosa vuol dire fermarsi, pensare il vivere perché in un continuo divenire, trasformarsi, degenerarsi. Questo processo sembra verdecchi inconsapevoli ed allora un interrogativo nasce spontaneo: siamo realmente ignari di ciò che sta accadendo o incoscienti vivendo all'ombra di qualcuno che decide per noi come stare al mondo, scegliendo l'aria da respirare, l'acqua da bere, gli alimenti da assumere, cosa dire, cosa pensare, chi Essere e dove Essere inficiando così sulla qualità della nostra vita?

Per cercare qualche risposta, il Dipartimento di Studi Umanistici<sup>1</sup> ha deciso di promuovere – nell'ambito delle iniziative organizzate dall'Ateneo di Urbino aventi come tema l'EXPO – un'indagine sugli allievi di scuole primarie e secondarie della provincia di Pesaro-Urbino e sugli studenti universitari dei corsi si laurea in Scienze della Formazione.

Nel dettaglio le coordinate di questa indagine.

*Obiettivo dell'indagine:* indagare, attraverso questionari, check list, interviste e conversazioni guidate, in merito alle *convinzioni personali* e alle *rappresentazioni sociali* che *allievi* (delle scuole primarie, delle scuole medie inferiori e superiori, dell'università) e *famiglie* di diverse realtà marchigiane, hanno relativamente ai seguenti aspetti:

- Disponibilità o meno di cibo e acqua per l'intero pianeta;
- Conoscenza degli alimenti che vengono assunti;
- Impatto dell'alimentazione sulla propria salute;
- Abitudini culturali.

*Strumenti dell'indagine:*

- Un *questionario* online rivolto agli studenti delle scuole medie inferiori e superiori: 1544 risposte;

1 Lo staff era composto dalla Prof.ssa Berta Martini - Professore associato di pedagogia generale e sociale, Rossella D'Ugo – Assegnista di ricerca in pedagogia, Monica Micheli e Amedeo Olivieri, Tutor supervisor di tirocinio presso la Scuola di Scienze della Formazione Primaria e insegnanti.

- Un *questionario* online rivolto agli studenti dei corsi di laurea della scuola di scienze della formazione: 89 risposte;
- Un *questionario* online rivolto ai genitori della scuola primaria: 602 risposte;
- Una *check list* somministrata ai bambini della primaria;
- Un'*intervista* con i bambini della primaria.
- Una conversazione guidata con i bambini della primaria.

Presentiamo e confrontiamo, in questa sede, i dati raccolti dalla somministrazione dei questionari agli studenti delle scuole medie inferiori e superiori, agli studenti dei corsi di laurea della Scuola di Scienze della Formazione e ai genitori della scuola primaria.

Vediamo di seguito le risposte fornite dai diversi interlocutori in merito alle diverse aree di indagine:

Aree di indagine dei questionari	Relativi item principali
1. Cibo per tutti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spreco di cibo a casa e/o a scuola</li> <li>• Spreco di acqua a casa e/o a scuola</li> <li>• Le persone denutrite nel mondo sono.....</li> <li>• Sulla terra c'è abbastanza cibo per sfamare tutti gli attuali abitanti?</li> </ul>
2. Cibo sostenibile	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquisto di cibi biologici</li> <li>• Acquisto di cibi non biologici</li> <li>• Cibi OGM</li> <li>• Differenza tra cibi OGM e non</li> <li>• Lettura delle etichette poste sulle confezioni dei prodotti e loro utilità</li> <li>• Abitudine o meno all'acquisto di prodotti a lunga conservazione</li> <li>• Abitudine o meno di comperare prodotti freschi</li> </ul>
3. Cibo e salute	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abitudini legate alla colazione del mattino</li> <li>• Con quale frequenza si è soliti, nell'arco della settimana, mangiare carne, verdura, ecc</li> <li>• Conoscenza di malattie e/ disturbi dovuti all'alimentazione</li> <li>• Conoscenza delle calorie che vengono assunte durante i pasti</li> </ul>
4. Cibo e cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abitudini legate ai pasti (con chi si pranza, che cosa si fa, chi le influenza, ecc)</li> <li>• Abitudini alimentari in cui sono presenti cibi caratteristici della propria regione e che non appartengono alla tradizione italiana</li> <li>• Desiderio o meno di adottare abitudini alimentari di altri paesi</li> <li>• Piacere o meno di cucinare</li> <li>• Importanza dell'aspetto estetico di un piatto (oltre che della qualità)</li> <li>• Abitudine di fare la spesa nei centri commerciali</li> </ul>

## 1. Cibo per tutti

Rispondenti al questionario: Temi indagati:	allievi scuole medie (10%) e superiori (90%)	genitori	allievi Università
<b>Spreco di cibo e acqua</b>	50% può capitare	70% crede che ai figli non capiti	Al 60% capita
<b>Cibo sulla terra</b>	47% ritiene ve ne sia per tutti	70% ritiene ve ne sia per tutti	54% ritiene ve ne sia per tutti, ma il 23% non lo sa
<b>Conoscenza temi alimentazione</b>	70% ne ha parlato a scuola	quasi il 50% non sa se i figli ne hanno mai parlato a scuola	il 40% raramente ha approfondito tali argomenti

## 2. Cibo sostenibile

Rispondenti al questionario: Temi indagati:	allievi scuole medie (10%) e superiori (90%)	genitori	allievi Università
<b>Differenza tra cibi OGM e non</b>	40% non conosce la differenza	94% conosce la differenza	91% conosce la differenza
<b>Etichette sulle confezioni</b>	90% sa che cosa sono 60% solo un rapido sguardo 54% no info sufficienti	55% le legge 43% solo un rapido sguardo 70% no info sufficienti	50% le legge 45% solo un rapido sguardo 60% no info sufficienti
<b>Cibi a lunga conservazione</b>	60% ne acquista a seconda delle esigenze	60% ne acquista a seconda delle esigenze	50% ne acquista ne acquista a seconda delle esigenze
<b>Cibi freschi Cibi «etici»</b>	80% ne acquista	80% ne acquista	80% ne acquista 75% no cibi Equo solidali; 50% a Km0

## 3. Cibo e salute

Rispondenti al questionario: Temi indagati:	allievi scuole medie (10%) e superiori (90%)	genitori	Allievi Università
<b>Colazione</b>	82% fa colazione 90% a casa	90% presta attenzione alla colazione del figlio 98% la fa fare a casa	95% la fa e a casa
<b>Carne Verdura</b>	70% 3-4 volte a settimana 3,4 % mai 70% 3-4 volte a settimana	70% 3-4 volte a settimana 0,6% mai 93% 3-4 volte a settimana	60% 3-4 volte a settimana 6% mai 90% 3-4 volte a settimana
<b>Dolci</b>	70% 2-3 volte a settimana 8% più di 5 volte	70% 2-3 volte a settimana 6% più di 5 volte	60% 2-3 volte a settimana 13% più di 5 volte
<b>Calorie</b>	15% controlla 21% mai 64% a volte	21% controlla i figli 20% mai 59% a volte	16% controlla 30% mai 54% a volte
<b>Conoscenza malattie</b>	90% ne è a conoscenza	96% ne è a conoscenza	96% ne è a conoscenza

## 4. Cibo e cultura

Rispondenti al questionario:	allievi scuole medie (10%) e superiori (90%)	genitori	Allievi Università
<b>Temi indagati:</b>			
<b>Con chi si pranza</b>	80% con un familiare	87% con il figlio	86% con un familiare
<b>Durante il pranzo che cosa si fa</b>	50% chiacchiera 40% guarda TV	75% chiacchiera 24% guarda TV	62% chiacchiere 34% TV
<b>Dopo il pranzo che cosa di fa</b>	50% guarda TV 40% fa i compiti		
<b>Abitudini influenzate principalmente da</b>	75% famiglia	89% famiglia	60% famiglia 40% nessuno
<b>Soddisfazione rispetto alla cultura italiana</b>	60% soddisfatto 40% vorrebbe cambiare	80% soddisfatto	70% soddisfatto
<b>Piacere di cucinare</b>	70% ama cucinare	90% ama cucinare	80% ama cucinare
<b>Lato estetico del piatto</b>	80% lo apprezza	80% lo apprezza	80% lo apprezza
<b>Spesa presso i centri commerciali</b>	30% sempre 50% prevalentemente	15% sempre 51% prevalentemente 33% raramente	12% sempre 63% prevalentemente 25% raramente

## 2. Riflessioni sulla sicurezza e salubrità degli alimenti

La sfida pedagogica è, allora, riflettere sulla nostra *qualità* di vita ed in particolare monitorare quella delle future generazioni che passa anche attraverso il cibo *prodotto* dall'ambiente che ci circonda di cui siamo responsabili, nel bene e nel male, di quello che abbiamo *seminato*. Il cibo è un nostro bisogno fondamentale, da sempre ha nutrito il nostro Essere-Persona non solo nella crescita fisica ma psichica, sociale condividendolo con chi ci sta accanto, relazionandoci, caratterizzandoci nella nostra soggettività, influenzandoci nelle emozioni, nel rapporto con l'ambiente. Il come stare a tavola e cosa mettere sul piatto rivela molto dello stile di vita di una famiglia. Educare all'alimentazione non significa solo guidare verso un'attenzione alla quantità e alla qualità del cibo che mangiamo, ma accompagnare a stili di vita sani, alla corretta ritualità che il consumo del pasto rappresenta attraverso la preparazione dei pasti e dei piatti, l'allestimento ed il servizio a tavola, la conversazione e la comunicazione che accompagna ogni gesto (Cravero, 2014).

Tutto è cambiato rispetto al passato: ora si va di corsa in un vortice senza pause, in un no-stop che ci rende alieni e meno sereni; sempre più persone non solo che vivono da sole ma sole, quasi a preferire o costrette a non partecipare alla mensa intesa nella sua accezione più nobile; piccoli nuclei familiari che ci fanno venire nostalgia di quelli più numerosi seduti in convivialità davanti ad un buon bicchiere di vino; donne che lavorano e hanno meno tempo da dedicare all'arte della cucina hanno decisamente trasformato le nostre tavole e *cucinato* in modo diverso quello che ci mettiamo sopra. Tutto va così velocemente anche nell'ideare, inventare tecnologie, tecniche, innovazioni sofisticate, costruire strumentazioni, macchinari volti alla lavorazione, alla conservazione, alla sicurezza dei prodotti alimentari ottimizzandone il trasporto. Purtroppo però in itinere si dovranno fare i conti con contaminazioni nella catena alimentare avvenute

te in forma naturale o causate da modus operandi non idonei. La sicurezza alimentare è una responsabilità condivisa dal campo alla tavola: tante sono le persone coinvolte e ad ognuna di esse è richiesto uno sforzo importante in quanto da loro dipendono qualità e sicurezza del cibo, della lavorazione, del trasporto, della preparazione e del consumo. Sono necessarie da un lato procedure operative per garantire la salubrità dei cibi e, dall'altro, sistemi di monitoraggio perché le operazioni vengano effettuate correttamente. Su tale base l'Unione Europea ha elaborato una legislazione delineandone le responsabilità di produttori e fornitori. Inoltre alla fine degli anni '90 è stata avviata una revisione del quadro normativo UE in modo da rendere più trasparente e scientifico il settore della regolamentazione alimentare. Nel 1997 è stato messo a punto un nuovo sistema di consulenza scientifica e oltre al Comitato Direttivo Scientifico, sono state istituite otto nuove commissioni scientifiche. Nel 2002 è stata creata l'EFSA<sup>2</sup>, organismo indipendente che lavora in stretta collaborazione con vari enti e istituti scientifici degli Stati Membri offrendo una consulenza scientifica su tutte le questioni che influiscono direttamente o indirettamente sulla sicurezza alimentare supervisionando tutte le fasi di produzione e di fornitura degli alimenti, dal settore primario fino alla distribuzione. Ai fini della sicurezza alimentare e di un ottimale prodotto finito, la qualità delle materie prime sarà fondamentale e risulterà basilaro un approccio sistematico dal campo alla tavola. Attualmente l'offerta dei supermercati e della ristorazione circa la scelta degli alimenti è molto vasta, maggiore varietà, maggiore facilità e semplicità di preparazione, il tutto a prezzi accessibili, motivata anche da una richiesta sempre più alta e talvolta smisurata dei consumatori. Per soddisfare la domanda è necessario l'utilizzo di moderne tecnologie di trasformazione alimentare in cui giocano un ruolo da protagonisti gli additivi, sostanze che aiutano a preservare la freschezza degli alimenti, ne migliorano le caratteristiche sensoriali e ne facilitano la lavorazione. Essi sono aggiunti in molte fasi della preparazione di un cibo come la produzione, la trasformazione, l'elaborazione, il trasporto, l'imballaggio. Se da un lato tali fattori contribuiscono a facilitare alcuni processi, dall'altro restano pur sempre delle sostanze aggiunte intenzionalmente senza uno scopo nutrizionale ma prettamente tecnologico. Tali addizioni rendono il prodotto più accattivante e quindi di *facile presa* per le giovani generazioni e non solo, più vendibile ma sicuramente di naturale ben poco. Andando a fare la spesa sugli scaffali troviamo sempre più articoli confezionati, molto lavorati; sarebbe auspicabile utilizzare alcune accortezze, prima di riempire il carrello, vantaggiose per la salute: leggere bene l'etichetta, informarsi sugli additivi e le sostanze utilizzate, scegliere il più possibile articoli alimentari non trasformati. Perché seguire tali accorgimenti? Ormai a una sempre più alta percentuale di persone, alimenti specifici o loro componenti possono provocare reazioni avverse generalmente classificate come allergie alimentari che interessano il sistema immunitario o come intolleranze alimentari di cui molti giovani e non solo soffrono (Johansson, Bieber, Dahl, Friedmann, Lanier, Lockey, Motala, Ortega Martell, Platts-Mills, Ring, Thien, Cauwenberge & Williams, 2004). Sebbene i fattori genetici contribuiscano indubbiamente allo sviluppo delle allergie alimentari (Hong, Tsai & Wang, 2009), i dati disponibili indicano che questi ultimi non sono gli unici responsabili. In alcuni studi è stato riscontrato che popolazioni con un substrato genetico simile possono avere una

2 European Food Safety Authority.



prevalenza diversa di allergie alimentari e viceversa (Toit, Katz, Sasieni, Mesher, Maleki, Fisher, Fox, Turcanu, Amir, Zadik-Mnuhin, Cohen, Livne & Lack, 2008). Sembra quindi che la prevalenza sia correlata a una miriade di fattori genetici, ambientali e demografici (Ben-Shoshan, Harrington, Soller, Fragapane, Joseph, Pierre, Godefroy, Elliott & Clarke, 2012).

Non a caso negli ultimi anni si sta sviluppando una patologia ancora difficilmente riconoscibile, la Sensibilità Chimica Multipla. La malattia si caratterizza per una serie di sintomi differenti, che possono colpire ogni organo e le sue manifestazioni sono estremamente differenti da persona a persona e infatti il nome stesso dato alla patologia è piuttosto generico. I sintomi più frequenti ed altamente lesivi della qualità della vita del paziente, fino all'invalidità, sono di tipo allergico, difficoltà respiratoria, nausea, emicrania, dermatiti da contatto, vertigini, ipersensibilità agli odori e manifestazioni, talvolta anche gravi a livello neurologico, come sdoppiamento della personalità e amnesia. Con il tempo, soprattutto se l'esposizione alla sostanza continua, la malattia produce nell'organismo effetti irreversibili e può portare addirittura allo sviluppo del cancro, di malattie autoimmuni e all'ictus.

Per molti pazienti diventa difficile trovare anche un ambiente adeguato in cui vivere poiché l'installazione di un ripetitore telefonico, la presenza di un benzinaio o di molto traffico o di altre comuni attività commerciali vicine può rendere la vita insopportabile.

La Sensibilità Chimica Multipla è irreversibile, progressiva e non esiste, al momento, una cura per il ritorno allo stato originario di tolleranza. Peggiorando nel tempo, in proporzione all'entità delle esposizioni chimiche e alla loro frequenza, si diventa inoltre allergici a molte sostanze naturali come legni resinosi, fiori e intolleranti alla quasi totalità degli alimenti. Ci viene spontanea una considerazione: il cibo, sostentamento fisico che si trasforma in negazione di vita.

Quella appena descritta è una delle malattie più gravi conosciute al mondo perché implica una invalidità totale che porta all'isolamento fisico e sociale, ma non è la sola, purtroppo. Il quadro descritto non mira a creare allarmismi ma punta a coinvolgere quante più persone possibili ad un'attenta riflessione circa i temi alimentari trattati. Obiettivo primario: contribuire al miglioramento della salute di tutta la popolazione grazie alla riduzione delle contaminazioni tossiche e ai benefici di un cibo sicuro e di qualità. In campo alimentare il rischio zero non esiste e sfortunatamente bisogna considerare che neppure la migliore legislazione e i più avanzati sistemi di controllo possono metterci completamente al riparo da tali pericoli. L'azione tempestiva da porre in atto è richiamare a una condivisione di responsabilità di tutti coloro che gravitano intorno all'area dell'alimentazione, dal professionista al consumatore, guidare ed esortare a sviluppare misure, ragionamenti e valutazioni circa l'importanza dell'argomento in tutti i suoi aspetti in modo da condurre stili di vita sani che siano efficaci per un ottimale sviluppo psicofisico individuale. In tal modo sarà possibile elaborare anche un monitor per le nuove generazioni che necessitano di punti di riferimento e modelli positivi ai quali ispirarsi per crescere secondo atteggiamenti, comportamenti, abitudini e valori formativi.

Il bambino appena nasce si relaziona con il suo primo reale bisogno fisiologico: il cibo, oggetto di desiderio che si pone anche come strumento per la costruzione di relazioni affettive e relazionali. Nutrirsi è un automatismo innato ma l'esperienza gioca un ruolo fondamentale, attraverso questo processo egli impara come, quanto e in quali momenti soddisfare il desiderio di mangiare.

In ogni sistema sociale il cibo è garanzia di sopravvivenza generando così sia una cultura della nutrizione sia, di conseguenza, una forma di educazione alla

nutrizione dando vita ad una serie di pratiche, costumi ed abitudini connesse di volta in volta alle modalità di allattamento, ai rituali di svezzamento, alla ricerca del cibo, alla raccolta e alla conservazione dello stesso. Nutrizione, quindi, come funzione sociale. Il neonato deve la propria conservazione al fatto di essere protetto, alimentato, curato e stimolato da una persona più grande e forte che può provvedere in modo continuativo ai suoi bisogni, è l'adulto che garantisce la sua sopravvivenza ponendosi continuamente in relazione riferendosi alle pratiche in uso nel sistema sociale di appartenenza.

Il cibo come luogo culturale per eccellenza; solamente attraverso lo studio delle modalità di alimentazione in contesti di allevamento diversi da quelli che siamo soliti vedere riusciremo a cogliere l'importanza e il valore assunti dal cibo inteso come materia prima che offre nutrimento sia al corpo che alla mente dell'individuo (Erikson, 2008).

È opinione scientifica da diverso tempo che la condizione nutrizionale presente mentre il bambino si sviluppa nel ventre materno (Hourihane, Dean & Warner, 1996) e la nutrizione ricevuta durante l'infanzia influiscono sullo sviluppo del soggetto e sulla sua salute futura (Barker, 1997), in particolare per alcune malattie croniche, patologie cardiache e diabete. Si necessita, quindi, di un'urgente *educazione al cibo*. L'informazione, la formazione e la prevenzione risultano essere le migliori armi per disarmare cattive abitudini e stili di vita che contrastano il pieno ed ottimale sviluppo psicofisico. Azioni sbagliate in fase infantile ed adolescenziale si ripercuoteranno sulla crescita del futuro adulto che si porterà dietro disagi, difficoltà, negatività affettive, relazionali, in un bagaglio pesante e difficile da *smaltire*. La crescita è da sempre affidata alle agenzie educative per eccellenza la famiglia e la scuola. Ognuna di loro, individualmente ma anche in sinergia, potrebbe e dovrebbe porre in essere delle modalità di guida circa le scelte e le abitudini legate all'alimentazione, alla nutrizione conducendo azioni di prevenzione. Nutrizione! Termine molto usato anche in questo contesto, intendendo il complesso dei processi biologici che consentono la conservazione, l'accrescimento, lo sviluppo dell'organismo vivente e la reintegrazione delle perdite materiali ed energetiche che accompagnano le diverse attività funzionali. Da qui nasce un'ultima ma importante riflessione circa l'idea che ognuno di noi ha del cibo: *mangiare per vivere* e non diventare dipendenti di cattive abitudini che conducono invece a *vivere per mangiare* e soprattutto alla scelta di alimenti che perdono la loro funzione di nutrienti. Maggiore consapevolezza, conoscenze e competenze nel renderci capaci di scelte, azioni meditate influenzando positivamente sulla nostra vita, su quella degli altri ma soprattutto sulla vita delle presenti e future generazioni.

### 3. Obesità e attività fisica

La ricerca sui programmi nutrizionali ha fatto rapidi progressi (Lussana, Painter, Ocke, Buller, Bossuyt & Roseboom, 2008), vogliamo segnalare uno studio particolare condotto sui sopravvissuti della carestia Olandese (1944-1945) dove si evidenzia che se una donna incinta è sottoposta a carestia, i suoi figli saranno più soggetti a sviluppare il diabete di tipo 2, l'obesità, l'ipertensione e le malattie cardiovascolari (Lussana et al., 2008).

La popolazione della carestia olandese è ancora studiata e si continuano ad avere risultati che fanno riflettere. Recentemente è stato dimostrato che chi è stato esposto molto precocemente prima della nascita, in particolare durante le

prime 16 settimane di gestazione, a carenze nutritive, preferisce mangiare alimenti ricchi di grasso. Ne deriva che cambiamenti nella nutrizione in specifici momenti della gravidanza possono avere diverse conseguenze sulla salute del bambino.

Lo stare bene nell'età adulta può essere determinato anche dalla nutrizione ricevuta in età infantile. Altre ricerche hanno dimostrato che i neonati allattati al seno hanno minori probabilità di diventare obesi da adulti e in particolare un allattamento di 5-7 mesi produce migliori benefici (O'Tierney, Barker, Osmond, Kajantie & Eriksson, 1996). Questo è in accordo con i suggerimenti proposti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, secondo cui per i primi 6 mesi di vita è fondamentale l'allattamento al seno.

Saranno necessari altri studi per comprendere quale sia la migliore dieta durante la gravidanza e l'infanzia, ma appare evidente che seguirne una equilibrata e mantenere un corretto peso corporeo porteranno conseguenze positive sulla salute nell'infanzia e oltre.

Nell'ultimo decennio da parte dei ricercatori a livello internazionale, fortunatamente, si fanno sempre più studi per prevenire, intervenire sull'aumento dell'obesità in età evolutiva. La maggior parte dei Paesi europei presenta livelli di diffusione di sovrappeso e obesità superiori al 10% nei bambini e nelle bambine di dieci anni di età. Un fatto preoccupante è che in molti Paesi tale livello supera il 30%, come ad esempio in Grecia, Italia e Malta. Risulta inoltre chiaro che la diffusione di questo problema subisce forti variazioni geografiche con una maggiore incidenza nei Paesi del Sud ed Est Europa (Livingstone, 2000).

Del perché questa epidemia mondiale sia in corso ormai da tempo sappiamo non una ma più risposte e purtroppo ancora, nonostante tutto, azioni politiche, mediche, sociali, economiche, alimentari, culturali non hanno portato l'effetto sperato. Sicuramente sulla genetica si potrà fare poco ma valutare l'uomo nella sua interezza concentrandosi in tutti gli aspetti che lo caratterizzano, corpo e mente in equilibrio totale, con studi interdisciplinari e transnazionali potrebbe fare la differenza. L'obesità infantile, così come l'obesità negli adulti, è la conseguenza di uno squilibrio tra calorie ingerite e spese; squilibrio che è il risultato dei lenti cambiamenti di una complessa serie di fattori sociali che condizionano il modo in cui i bambini mangiano, fanno esercizio e giocano. Solo una piccola percentuale di bambini obesi può attribuire il problema ad una disfunzione endocrina o ad un altro problema fisico sottostante (Reilly, Dorosty & Emmett, 1999).

A parte i problemi fisici ed emotivi che si presentano durante l'infanzia, studi trasversali hanno dimostrato che l'obesità adolescenziale è un forte segnale di una probabile obesità in età adulta, in particolar modo nel caso in cui anche i genitori siano obesi. Inoltre l'obesità tende a manifestarsi sempre prima nel corso della vita, creando non solo un maggior rischio di malattie ma anche un più importante problema sociale ed economico (Ebbeling, Pawlak & Ludwig, 2002).

Per tutte queste ragioni, arrestare l'aumento della diffusione dell'eccesso di peso nei bambini è una delle priorità della sanità pubblica e delle agenzie educative che sono in stretto contatto con i bambini (Flynn, 2006). Come nel caso del peso eccessivo negli adulti, invece di combattere la malattia sarebbe più efficace prevenirla (Fruhbeck, 2000).

La maggior parte degli studi di prevenzione dell'obesità sono rivolti in modo specifico ai bambini in ambito scolastico (Gortmaker et al., 1999). I benefici del servirsi di questo contesto sono molteplici: raggiunge la maggior parte dei soggetti; i bambini trascorrono la maggior parte del loro tempo a scuola; è possibile inserire un programma di educazione sanitaria e di stile di vita in un curriculum preesistente; la scuola può fungere da centro nevralgico per le attività e il coin-

volgimento della comunità (Dwyer et al., 1983). Ci sono invece ancora pochi protocolli che evidenzino un contributo significativo di mamme e papà nel prevenire con diete ad hoc, forse perché le variabili sono tante ma sicuramente la comunicazione, l'informazione sempre più massiccia anche grazie ai media, ha portato a confrontarsi sul problema e a porre più attenzione su che cosa portare a tavola e non solo. I genitori, dalla spesa, alla cucina, allo sport e oltre sono i responsabili diretti, in primis, dell'educazione in toto dei loro figli e non ci potranno essere attenuanti. Parte attiva, dunque, nel processo di crescita, con l'aiuto del medico di famiglia, dell'insegnante ma anche delle associazioni, degli operatori del tempo libero, dovranno prendersi cura e fare focus su tutti gli aspetti della persona senza sottovalutarne nessuno tantomeno quello psicologico prestando attenzione ai condizionamenti sociali che possono avere grande influenza soprattutto in età adolescenziale. La particolare predisposizione dei giovani all'utilizzo dei social e di tutte le strumentazioni di ultima generazione li porta a vivere la loro quotidianità sempre più da seduti e a confrontarsi con una realtà virtuale che non è assolutamente da demonizzare ma da equilibrare. Studi recenti hanno dimostrato che guardare la televisione può aumentare il rischio che i bambini sviluppino nell'età adulta malattie metaboliche e cardiovascolari, indipendentemente dal loro livello di attività (Simon et al., 2004). Alcuni esperti sottolineano la necessità di soffermarsi sull'eccesso di tempo trascorso davanti alla televisione oltre che incoraggiare l'attività fisica: sono necessarie nuove strategie in questo campo in cui i genitori potrebbero giocare un ruolo importante (Ekelund, Brage, Froberg, Harro, Anderssen et al., 2006). Quindi corretta alimentazione ma anche stimolare, favorire, incentivare movimento, esercizio fisico anche con l'esempio di mamma e papà coinvolti in primis. L'amorevolezza nei confronti dei figli passa anche attraverso il senso di responsabilità, nella scelta oculata delle piccole come delle grandi cose a loro proposte, senza una campana di vetro a proteggerli ma più semplicemente creandogli attorno un mondo su misura.

In questo modo è possibile unire i valori e le necessità pubbliche, creare fiducia e cooperazione riducendo i conflitti e aumentando la qualità delle decisioni (Doak, Visscher, Renders & Siedell, 2006).

"Finora egli (*il bambino*) si è dovuto occupare dei movimenti nell'ambiente; ora il suo sforzo è diretto a padroneggiare l'ambiente intorno a lui. Il primo periodo poteva essere simbolizzato dalle cose mobili. Potremmo simboleggiare questo periodo con la terra, in quanto è dalla terra che trae origine ciascuna unità sociale e la terra è sempre solida" (Montessori, 1948). Il ben-essere è fortemente determinato da quello che prendiamo dall'ambiente che ci ospita ma se non viene salvaguardato, tutelato nella sua globalità, difficilmente darà prodotti sani e il nutrirci di questi non garantirà l'Essere, per di più, in salute. La Terra dunque è solida, solidale, alimenta, sostiene, nutre; educiamo ed educiamoci ad essere più conoscitori che consumatori adottando uno stile di vita adeguato: cibo, movimento, divertimento costruendo relazioni e vivendo l'ambiente conoscendolo nelle sue opportunità e come a questo siamo consapevolmente e/o inconsapevolmente legati. Un'operazione molto elementare che deve per forza di cose portare ad un risultato, da subito, positivo perché non c'è più tempo per pensare ora bisogna agire partendo dalla famiglia; continuando dalla scuola con progetti sempre più mirati per l'età evolutiva che mettano insieme tutte le aree della persona socializzandole, educandole, condividendole *alimentando* il corpo nella sua interezza, a mensa favorendo una dieta equilibrata studiata da esperti; passando all'extra scuola insieme ai professionisti del tempo libero con attività programmate stando attenti alle loro caratteristiche fisiologiche, morfologiche, auxologiche, sociali, relazionali, affettive, motorie. Attraverso l'attività ludica, la

sperimentazione degli schemi motori di base, delle capacità coordinative generali e speciali, condizionali, il consolidamento dello schema corporeo, della lateralità, il gioco-sport, l'avviamento alla pratica sportiva nel rispetto dell'età, il fanciullo, il bambino, il ragazzo comprenderanno la gioia dello stare insieme, di competere, di confrontarsi, conosceranno meglio l'ambiente in cui vivono, avranno la possibilità di costruire relazioni, di sopperire all'errore in uno scambio di informazioni, conoscenze con spirito critico, il rispetto delle regole verrà vissuto non come imposizione ma consapevolezza vissuta. Conoscere il proprio corpo in toto, a livello segmentale, intersegmentale, staticamente, in movimento, nei confronti di sé, degli altri, delle cose, dell'ambiente creativamente, con movimenti semplici e complessi esercitando le proprie capacità ed abilità lo farà crescere con autostima rafforzando non solo la comunicazione analogica ma anche quella verbale.

L'attività motoria e sportiva saranno quindi l'occasione, oltre che di apprendimento di competenze specifiche e sviluppo di capacità, di promozione di esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive, di vita, in cui conoscere, capire, applicare, esprimere e comunicare (Trout & Graber, 2009). Diventando il corpo ed il movimento significative opportunità formative, attraverso le quali il bambino impara a conoscere se stesso, l'ambiente e le proprie possibilità, significa sostenere con urgenza la necessità di riappropriarsi della specificità di un sapere disciplinare come potente mezzo formativo che concorre a sostenere e dare chiarezza in tutti i campi di apprendimento (Federici, 2004).

Con una corretta, graduale e costante attività fisica e sportiva a scuola e nel tempo libero, attentamente programmata, si potranno raggiungere più obiettivi: essere in forma fisicamente aiutati da una buona alimentazione, conoscere meglio il sé, gli altri, l'ambiente, apprendere in forma semplificata, gioiosamente, altri saperi perché tutto passa attraverso il corpo specie in età evolutiva, stare in armonia con il mondo perché attraverso il divertimento, la competizione, la motricità, ci si renderà protagonisti del proprio vissuto abitando pedagogicamente il corpo, il tempo, lo spazio. Una sfida, questa, semplice, naturale ma al contempo rivoluzionaria perché la *cultura del movimento* ancora non è completamente acquisita, questo nostro umile contributo va in questa direzione. "Il movimento non è soltanto espressione dell'io, ma fattore indispensabile per la costruzione della coscienza, essendo l'unico mezzo tangibile che pone l'io in relazioni ben determinate con la realtà esterna. Perciò il movimento è un fattore essenziale per la costruzione della intelligenza, che si alimenta e vive di acquisizioni ottenute dall'ambiente esteriore" (Montessori, 1938).

## Conclusioni

Il percorso per raggiungere dei reali e duraturi risultati deve essere il frutto di una sinergia di intenti e collaborazioni tra famiglia, scuola ed enti locali. Solo in questo modo sarà possibile guardare a degli obiettivi a lungo termine. Il bambino di oggi sarà un futuro adulto, uomo e cittadino che agirà nella società e in essa dovrà o meglio, dovrebbe, inserirsi e parteciparvi in modo più positivo possibile, apportando nei vari contesti la propria personalità, la propria mentalità (Valentini, Troiano, Balzano, 2012). I genitori sono modelli fondamentali indiscussi di riferimento, hanno l'obbligo di non delegare e riconoscersi quali principali educatori, formatori, una famiglia protagonista della costruzione della Personalità in evoluzione del proprio figlio. Mamme e papà consapevoli che fin da piccoli si apprendono sani e corretti stili di vita ed è qui che fortemente bisogna lavorare in-



sieme ai docenti, agli educatori, agli istruttori per aiutarli ad avere una sana percezione, conoscenza e coscienza del proprio corpo attraverso il movimento, per un ben-essere fisico, mentale e sociale.

I dati raccolti durante l'indagine "Expo sul piatto di adulti e bambini" e presentati nel primo paragrafo di questo articolo, sottolineano aspetti molto importanti e allo stesso tempo allarmanti sui quali è necessario lavorare: i genitori pensano che i figli non sprechino quasi mai acqua e/o cibo (forse non lo sanno? non ne hanno mai parlato a casa?) e non sembrano molto informati sugli eventuali progetti di educazione alimentare che i figli vivono a scuola (non ne parlano? non è un argomento di loro interesse?). Non solo: i dati ci dicono che solo la metà del campione intervistato è solito analizzare con cura le etichette presenti sulle confezioni degli alimenti (nessuno sembra fare caso alle calorie ingerite!) e che vi è ancora una certa difficoltà dei giovani nel prediligere il consumo di frutta e verdura. Forse si potrebbe puntare su un aspetto comune a bambini, genitori e insegnanti: il piacere di cucinare (complici, forse, le innumerevoli trasmissioni dedicate alla cucina di questi ultimi anni?) e provare a far passare proprio da qui una rinnovata e consapevole educazione alimentare.

La scuola, infatti, condivide con la famiglia questo ruolo educativo importantissimo per proteggerli ma allo stesso tempo renderli consapevoli, protagonisti, attori del proprio progetto di vita con modelli di comportamento corretti prevenendo, allontanando azioni, protagonismi devianti.

È noto ad ognuno di noi lo stato della Nostra Terra ed il suo futuro non certo roseo che inevitabilmente ci coinvolge: è paradossale pensare che chi sta facendo dei disastri ambientali possa sentirsi immune, non toccato come appartenente ad altro pianeta e continuare a perseverare nell'indifferenza, nell'assoluta ignoranza intesa nel suo significato etimologico e di conseguenza non curante del futuro dei propri discendenti. Una realtà cruda che non lascerà scampo se non porremo rimedi. Aprire testa e cuore per far fronte a questo scempio non con atteggiamenti integralisti ma in equilibrio adottando le migliori strategie ambientali, alimentari, produttive, educative e non solo, guardando alle future generazioni con una mano sulla coscienza in quanto abbiamo il privilegio di vivere in un Pianeta bellissimo: spesso ce lo dimentichiamo.

Cibo, salute, sostenibilità: tempo scaduto! Urge porre rimedio a tutti i danni commessi senza nasconderci dietro a un dito. La forza dell' *Expo 2015* è stata quella, sopra ad ogni polemica, di *evidenziare* vittorie e sconfitte di cui la nostra terra ha gioito e subito assaporandone il dolce e l'amaro dei frutti che abbiamo saputo creare e/o distruggere. Padiglioni pieni non solo di sapori, odori, colori di prelibatezze *mondiali* ma dove si è fatta anche riflessione critica ambientale ed alimentare.

L'Earth Hour 2015, mobilitazione globale del 28/03/2015 come evento simbolico per fermare il cambiamento climatico con luci spente per un'ora, dovrà diventare di *giorni, anni della terra* perché abbiamo sprecato tempo e dobbiamo ripartire.


"La terra ci fornisce, sul nostro conto, più insegnamenti di tutti i libri. Perché ci oppone resistenza. Misurandosi con l'ostacolo l'uomo scopre se stesso. Ma per riuscirci gli occorre uno strumento. Gli occorre una pala, o un aratro. Il contadino, nell'arare, strappa a poco a poco alcuni segreti alla natura, e la verità ch'egli trae è universale" (De Saint Exupéry, 1939).



## Riferimenti bibliografici

- Barker, D.J. (1997). Fetal nutrition and cardiovascular disease in later life, *British Medical Bulletin*, LIII, 96–108.
- Ben-Shoshan, M., Harrington, D.W., Soller L., Fragapane, J., Joseph, L., Pierre Y. St., Godefroy S.B., Elliott, S.J., & Clarke, A.E. (2012). Demographic Predictors of Peanut, Tree Nut, Fish, Shellfish, and Sesame Allergy in Canada. *Journal of Allergy*.
- Cravero, D., (2014). *Cibo e affetti, gesti e parole attorno alla tavola*. Padova: EMP.
- Doak, C.M., Visscher, T.L.S., Renders, C.M., & Siedell, J.C. (2006). The prevention of overweight and obesity in children and adolescents: a review of interventions and programmes. *PubMed*, VII, 111-136.
- Du Toit, G., Katz, Y., Sasieni, P., Mesher, D., Maleki, S.J., Fisher, H.R., Fox, A.T., Turcanu, V., Amir, T., Zadik-Mnuhin, G., Cohen, A., Livne, I., & Lack, G. (2008). Early consumption of peanuts in infancy is associated with a low prevalence of peanut allergy. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, V, 984–991.
- Dwyer, T., et al. (1983). An investigation of the effects of daily physical activity on the health of primary school students in South Australia. *International Journal of Epidemiology*, XII, 308-313.
- Ebbeling, C.B., Pawlak, DB., & Ludwig, DS. (2002). Childhood obesity: public-health crisis, common sense cure. *PubMed*, 473-482.
- Ekelund, U., Brage, S., Froberg, K., Harro, M., Anderssen, S.A., et al. (2006). TV viewing and physical activity are independently associated with metabolic risk in children: The European youth heart study. *PubMed*. III.
- Erikson, E.K. (2008). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- Federici, A. (2004). Sport, Etica ed Educazione. *Tuttoscuola*, CDXLI.
- Flynn, M.A.T. (2006). Reducing obesity and related chronic disease risk in children and youth: a syntheses of evidence with best practice recommendations. *Obesity Reviews*, VII, 7-66.
- Fruhbeck, G. (2000). Childhood obesity: time for action, not complacency. *British Medical Journal*, CCCXX, 328-329.
- Gortmaker S.L., et al. (1999). Reducing obesity via a school-based interdisciplinary intervention among youth: Planet Health. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, CLIII, 409-418.
- Hong, X., Tsai, H.J., & Wang, X. (2009). Genetics of food allergy. *PubMed*, VI, 770–776.
- Hourihane, J. O'B, Dean, T.P., & Warner, J.O. (1996). Peanut allergy in relation to heredity, maternal diet, and other atopic diseases: results of a questionnaire survey, skin prick testing, and food challenges. DOI: 10.1136/bmj.313.7056.518.
- Johansson, S.G.O., Bieber, T., Dahl, R., Friedmann, P.S., Lanier, B.Q., Lockey, R.F., Motala, C., Ortega Martell, J.A., Platts-Mills, T.A.E., Ring, J., Thien, F., Van Cauwenberge, P., & Williams, H.C. (2004). Revised nomenclature for allergy for global use: Report of the Nomenclature Review Committee of the World Allergy Organization. *Allergy Clin Immunol*, CXIII, 832-836.
- Livingstone, M.B.E. (2000). Epidemiology of childhood obesity in Europe. *European Journal of Pediatrics*, CLIX, 14-34.
- Lussana, F., Painter, R.C., Ocke, M.C., Buller, H.R., Bossuyt, P.M., & Roseboom, T.J. (2008). Prenatal exposure to the Dutch Famine is associated with a preference for fatty foods and a more atherogenic lipid profile. *The American Journal of clinical nutrition*, LXXXVIII, 1648-1652.
- Montessori, M. (1938). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1948). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- O'Tierney, P.F., Barker, D.J., Osmond, C., Kajantie, & E., Eriksson, J.G. (1996). Duration of breast-feeding and adiposity. *The Journal of Nutrition*, CXXXIX.
- Reilly, J.J., Dorosty, A.R., & Emmett, P.M. (1999). Prevalence of overweight and obesity in British children. *PMC32263*.
- Simon C., et al. (2004). Intervention centred on adolescents' physical activity and sedentary behaviour: concept and 6-month results. *International Journal of Obesity*, XXVIII.

- Trout, J., & Graber, K.C. (2009). Perceptions of overweight students concerning their experience in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*.
- Valentini, M., Troiano, G., Balzano, S. (2012). Motor Activity in the Development of the Individual's Divergent Thinking and Self-esteem. *Scientific & Academic Publishing*, II, 123-129.



# Agency e successo formativo: il re-engagement dei giovani drop-out nei percorsi di formazione professionale

## Agency and educational success: the re-engagement of drop-out students in VET schools

---

Gabriella Vitale

Università Ca' Foscari, Venezia

[gabriella.vitale@unive.it](mailto:gabriella.vitale@unive.it)

### ABSTRACT

This paper presents preliminary results from a research about a group of at risk and drop out students re-engaged in VET schools of Veneto, a region of Italy. From theoretical framework of Capability Approach we claim that inclusion and success in education are related to the development and expression of agency. Although partial, the data collected highlight a vulnerability of agency of these young people. Furthermore the data show the presence of economic and socio-cultural variables that indicate a high risk of social marginalization, VET cannot be considered the umbrella solution for early school leaving. Tackling ESL should take greater account of factors that may affect the agency of young people. More evidence of research can help the debate in this field and address educational policies.

Questo lavoro illustra i risultati preliminari di una ricerca condotta con studenti a rischio e con esperienze precedenti di fallimento formativo, frequentanti il primo e il terzo anno di percorsi di formazione professionale del Veneto. A partire dal Capability Approach Framework si afferma che inclusione e successo educativo nei giovani sono connessi allo sviluppo e all'espressione della propria agency. Sebbene parziali, i dati raccolti mostrano la vulnerabilità dell'agency formativa di questi ragazzi e il forte peso delle variabili economiche e socio-culturali, che indicano un alto rischio di marginalizzazione sociale. La formazione professionale non può essere considerata una soluzione ombrello per la lotta alla dispersione scolastica. È necessario prendere in considerazione più ampiamente i fattori che ostacolano l'espressione dell'agency dei ragazzi. Maggiori evidenze di ricerca in quest'ambito possono contribuire ad indirizzare più efficacemente le policy educative

### KEYWORDS

School Drop-Out, Vocational Education, Educational Success, Agency. Drop-Out, Formazione Professionale, Successo Formativo, Agency.

## 1. Il ruolo della Formazione Professionale nel dibattito attuale

La Formazione Professionale (FP) è stata negli ultimi quindici anni al centro di un dibattito mondiale, che ha visto su fronti talvolta opposti coloro che la indicano strumento a vantaggio di un'economia competitiva e coloro che ne sottolineano la sua funzione in chiave di sviluppo umano e giustizia sociale (UNESCO-UNEVOC, 2013).

In Europa il dibattito ha trovato equilibrio all'interno di una visione che vede nel lavoro il modo in cui ogni cittadino partecipa pienamente e responsabilmente tanto all'economia quanto alla costruzione della società attraverso una cittadinanza attiva; in questa cornice la Formazione Professionale viene considerata una modalità per la formazione del cittadino dentro l'attuale società cognitiva, in quanto considera l'educazione al lavoro componente fondamentale della cultura e del progetto formativo di tutti i cittadini (CEDEFOP, 2012).

L'obiettivo della Formazione Professionale è la crescita integrale della persona che si realizza attraverso:

- La formazione di professioni spendibili nel sistema economico;
- Il perseguimento del successo formativo
- L'attivazione di percorsi di inclusione sociale.

La formazione professionale, così intesa, si fonda sul riconoscimento del carattere etico e culturale del lavoro, esperienza in grado di far emergere le capacità buone delle persone e di consentire, attraverso l'acquisizione di competenze e saperi, di esercitare un ruolo attivo di cittadino e lavoratore (Nicoli, 2011, p.137).

Questa nuova collocazione della formazione professionale, che la allontana dal taglio addestrativo in cui fino ad anni recenti era stata relegata, tanto sul piano teorico che attuativo, trova fondamento su una rinnovata attenzione alla funzione pedagogica del lavoro.

È nel passaggio dalla categoria del fare strumentale a quella dell'agire generativo che si sancisce questa nuova funzione: il lavoro non è più sola riproduzione meccanica o esecuzione di un sapere definito altrove, ma esso stesso si qualifica come espressione di intenzionalità e progettualità, relazione con gli altri e partecipazione verso il raggiungimento di un obiettivo, che ha caratteristiche di formatività e di umanizzazione, in quanto opera di generazione e riconoscimento sociale (Costa, 2011).

La formazione professionale, oltre a questo riconoscimento del valore formativo della prassi, si trova ad essere leva per l'inclusione e la responsabilizzazione sociale dei giovani con gradi diversi di complessità: rimettendo al centro i giovani e la loro capacità di agire (marginalizzati come sono dal rinvio della partecipazione attiva nella società) e offrendosi come strumento per il recupero della dispersione scolastica e il superamento di situazioni di esclusione sociale (Nicoli, 2013).

Gli obiettivi della FP delineati, dovrebbero realizzarsi attraverso un'offerta qualificante (che punti ad un innalzamento progressivo delle competenze e della qualità dell'offerta formativa) e una piena partecipazione dei ragazzi ai percorsi formativi (che consenta loro di accrescere la capacità di pianificare e realizzare un proprio progetto di vita attraverso il lavoro).

Questi aspetti acquistano una funzione strategica, tanto se considerati alla luce delle esigenze di mercato (una formazione professionale scarsamente qualificata non genera valore), quanto se considerati nei termini di giustizia sociale e culturale a svantaggio di chi è già escluso.

In questa prospettiva il successo formativo non è il semplice reingaggio scolastico per l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione o il raggiungimento di un titolo di studio superiore, bensì il possesso della capacità dei soggetti di agire un personale progetto di formazione e che permettono loro di essere cittadini a pieno titolo. E il ruolo della FP nel recupero dei *drop-out*, deve essere quello di promotore di questa capacità di agire un personale progetto di formazione, di una vera e propria *agency formativa*.

## 2. Il quadro teorico: il *Capability Approach* e la definizione di un'*agency formativa*

L'esclusione dall'educazione è uno svantaggio che rende marginali coloro che ne sono colpiti in quanto si accompagna e amplifica la povertà di *capabilities* che permettono agli individui di scegliere come vivere la propria vita. La valutazione del benessere di un individuo e di una società deve essere rivolta alla comprensione delle *capabilities* e dell'*agency* che le rendono possibili (Sen, 1985, 1999, 2009). L'obiettivo dello sviluppo, secondo questa prospettiva, è espandere le *capabilities* e supportare l'*agency* degli individui per una loro piena realizzazione.

L'utilizzo in campo educativo del *Capability Approach Framework* (Otto & Ziegler, 2006; Robeyns, 2005; Walker & Unterhalter, 2007) ha messo in luce l'importanza di considerare il range delle opportunità formative valutate dagli individui e della libertà necessaria per connettere le opportunità che ciascuno valuta con i risultati raggiunti.

L'*agency*<sup>1</sup> è un funzionamento centrale per ogni individuo e il suo studio consente di indicare i limiti, le risorse e le potenzialità a cui un soggetto attinge per la realizzazione degli obiettivi che valuta o ha ragione di valutare (Sen, 1985). L'*agency formativa* dei giovani può essere oggetto di una vulnerabilità progressiva frutto di uno svantaggio corrosivo, la cui traiettoria va indagata per comprendere quali sono gli interventi più opportuni, anche in termini di policy educative (Walker & Faith, 2015).

Lo studio delle dimensioni individuali dell'*agency* (il cui focus è rivolto a comprendere ciò che i ragazzi 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) consente di far emergere quelle barriere che impediscono la loro piena partecipazione al processo formativo (Galliot, Graham, 2014).

L'*agency* riguarda aspetti, contesti e relazioni diversi e distinti della vita delle persone e come capacità non si manifesta in maniera indifferenziata in tutte le situazioni, ma ha una natura dominio-specifica; ha un orientamento valoriale, in quanto una persona agisce in riferimento a una propria scala di valori; si esprime in quanto capacità di definire e controllare il corso di una azione ma anche come espressione o meno di una propria scelta autonoma. Uno studio della capacità agentiva che le persone possono mettere in campo deve tenere in considerazione questi elementi in una visione d'insieme, in quanto, solo se le informazioni relative alla capacità e all'autonomia in un determinato contesto sono garantite e raccolte insieme, e le divergenze tra loro esplorate, questo può darci un

1 Sen definisce l'*agency* come "what a person is free to do and achieve in pursuit of whatever goals or values he or she regards as important" (Sen, 1985).

quadro più utile a comprendere l'agency (Alkire, 2005, 2008; Ibrahim & Alkire, 2007).

A partire da queste considerazioni sono state circoscritte quattro dimensioni rilevanti dell'agency per la costruzione di una misura dell'agency formativa dei ragazzi, pur nella consapevolezza che le dimensioni individuate non coprono la totalità d'insieme dell'esperienza di agency di una persona.

La prima dimensione riguarda la capacità agentiva, intesa come capacità percepita rispetto a uno o più ambiti di competenza, ovvero la dimensione di controllo e padronanza del corso delle proprie azioni formativo/professionali (Bandura, 2001).

Essa è legata tanto alle esperienze educative pregresse che attuali dei ragazzi e il suo sviluppo, benché connesso all'espressione di una motivazione intrinseca, non è necessariamente dipendente da quest'ultima.

La seconda dimensione riguarda la capacità autonoma di darsi degli obiettivi, esprime il grado con il quale un individuo si sente protagonista delle proprie azioni o influenzato dagli altri (Ryan & Deci, 2000; Chircov, 2011).

Nella fascia d'età oggetto della ricerca (l'età va all'incirca dai 14 ai 18 anni) la considerazione della dimensione dell'autonomia va chiarita ulteriormente, in quanto la presenza di altri (adulti) nelle scelte effettuate non va necessariamente interpretata come il riflesso di vincoli sull'agency dei ragazzi, se non in quei casi dove i ragazzi non si riconoscono nelle scelte fatte o non si percepiscono come attori autonomi del progetto di vita che vanno costruendo.

La terza dimensione considerata riguarda la capacità di prendere decisioni e partecipare attivamente a ciò in cui si è coinvolti. La decisione presuppone la libertà di scegliere. Questo può avvenire in una scuola che abbia le caratteristiche di una *person-centered learning community* (Fielding, 2006), che permetta il reale coinvolgimento dei ragazzi nelle decisioni (Hart, 1992), nel progettare corsi e attività di studio, nella condivisione dei criteri di valutazione e che consenta ai ragazzi di esprimersi secondo le proprie diversità e abilità (Ellerani, 2013).

In questo senso l'agency può essere intesa come esercizio di progettualità verificabile, in cui l'ideazione e la volizione, come spinte propulsive all'agire, trovano un terreno fertile nella sperimentazione concreta dell'autodeterminazione.

L'ultima dimensione indagata riguarda l'orientamento valoriale dell'azione, la direzionalità verso cui l'agency è indirizzata, definita come capacità di proiettarsi verso scenari futuri dotati di senso, la capacità di aspirare (Appadurai, 2011).

Molto spesso i ragazzi non agiscono verso il raggiungimento delle proprie aspirazioni, che rimangono speranze indefinite se non sono addirittura assenti (Alkire, 2008) o ancora le sfide che limitano la libertà di esercizio dell'agency possono annidarsi più subdolamente, in un adattamento di queste ultime, nella forma di preferenze adattive (Burchardt, 2009) frutto di chance ridotte nel selezionare gli scopi da raggiungere.

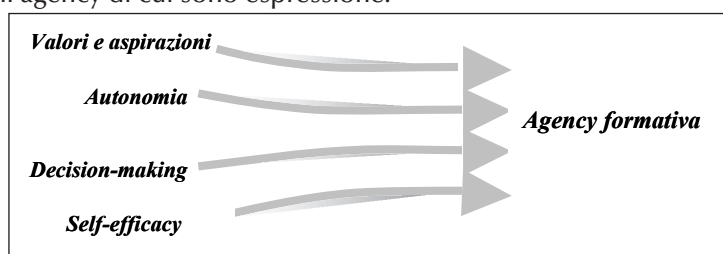
Si tratta dunque di comprendere come le dimensioni dell'agency prese in considerazione si associno al successo formativo, qui inteso sia come *re-engagement* scolastico (quale funzionamento vantaggioso ai fini di un futuro inserimento lavorativo e sociale) che come atteggiamento formativo autonomo e di partecipazione attiva nella sfera personale e relazionale del ragazzo (Hart (2012).

Le dimensioni individuate circoscrivono l'agency come competenza ad agire «la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che non è ancora data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto ha a disposizione; creare e dare inizio a qualcosa di nuovo; ricostruire discorsivamente strategie di azione che esprimono la libertà di realizzazione personale» (Costa, 2012, p. 91-92).



La relazione che intercorre tra le quattro dimensioni delineate permette di cogliere i modi diversi in cui la capacità agentiva interviene nella definizione e nel perseguimento dell'azione formativa dei ragazzi e di evidenziare attraverso ognuna le risorse e i vincoli che concorrono nel definire parabole ascendenti o viceversa discendenti nel perseguimento degli obiettivi formativi dei ragazzi.

Volendo esprimere in forma vettoriale il rapporto che esiste tra queste quattro dimensioni potremmo rappresentare l'agency come il risultato che consegue all'espressione di quattro forze che tanto più convergono tanto più esprimono la forza dell'agency di cui sono espressione.



### 3. La ricerca

#### 3.1. Obiettivo

L'obiettivo della ricerca è comprendere come l'agency si associ al successo formativo, nei ragazzi che riprendono un percorso formativo in seguito a un *dropout*, inteso sia come *re-engagement* scolastico (quale funzionamento vantaggioso ai fini di un futuro inserimento lavorativo e sociale) che come atteggiamento formativo autonomo e di partecipazione attiva alla realizzazione di un personale progetto di vita.

#### 3.2. Domande

Quale ruolo gioca l'agency personale dei ragazzi nel re-engagement scolastico/formativo dei drop-out?  
In quale modo i percorsi di formazione professionale sono funzionali al potenziamento di questa agency?

#### 3.3. Ipotesi

Vi è una relazione tra successo formativo e agency dei ragazzi.  
A livelli più bassi di agency si associano un basso investimento scolastico e un basso risultato scolastico.  
I ragazzi con precedente dropout mostrano valori significativamente più bassi di agency di coloro che hanno avuto un percorso di studi regolari.

#### 3.4. Quadro metodologico

Lo studio raccoglie i primi risultati di un gruppo pilota all'interno di un'indagine più ampia che coinvolge 8 Centri di Formazione Professionale tra Veneto e Friuli Venezia Giulia. L'indagine si focalizza sull'attuale livello di agency degli studen-

ti frequentanti il primo e il terzo anno di un Corso di Formazione Professionale Regionale che ha sede in Veneto. I dati sono stati raccolti mediante un questionario strutturato. Tutte le sezioni dello strumento sono state costruite utilizzando fonti teoriche, le ipotesi della ricerca e riflessioni provenienti da precedenti studi e attraverso l'utilizzo di 6 scale preesistenti validate e standardizzate.

Le scale utilizzate sono le seguenti:

- 3 scale di Self-Efficacy (*Academic, Work e Search of Work*), lavorativa e di ricerca del lavoro) (Bandura, 2001)
- Future Time Perspective Scale (subscale *Personal Development, School Personal Career, Social Relation*) (Peetsma & van der Veen, 2011).
- Scala di Partecipazione (subscale *Home Participation e School Participation*) (CEVAS, 2011)
- Relative Autonomy Index (RAI) (Ryan & Deci 2000; Chirkov et al, 2003)

La survey comprende anche la rilevazione di alcune variabili descrittive (età dei ragazzi, istruzione e dati socioeconomici della famiglia) e la frequenza nello svolgimento negli ultimi 12 mesi di attività raggruppabili in tre aree: formazione, lavoro e interessi-tempo libero.

#### 4. Primi risultati

I risultati che seguono si riferiscono a un gruppo di 109 studenti frequentanti uno dei 7 centri coinvolti nella ricerca. Il gruppo è composto unicamente da studenti maschi italiani, poiché nelle classi coinvolte non erano presenti ragazze né ragazze/i di origine straniera o di seconda generazione.

##### 4.1. Caratteristiche socioeconomiche e culturali di provenienza, traiettorie scolastiche

I dati relativi al background socioeconomico familiare mostrano nel complesso una forte omogeneità: è presente prevalentemente uno status socioeconomico basso e basse sono le qualifiche e le occupazioni lavorative dei genitori.

La storia e i percorsi scolastici dei ragazzi evidenziano una fragilità diffusa: vi è un cospicuo numero di studenti bocciati una (26,8%) o due volte (18%), le voti di passaggio dal grado di scuola inferiore precedente sono in prevalenza bassi (il 53,2% ha avuto 6, il 36,8% ha avuto 7, la percentuale rimanente ha avuto 8), in ogni caso non vi è stato alcun accompagnamento o attività di orientamento.

##### 4.2. Misure di agency

Al momento sono state prese in considerazione tre dimensioni di agency: la self-efficacy, l'orientamento al futuro e la partecipazione. Anche se vi sono alcune differenze significative tra sottogruppi, i valori di tutte le misure considerate sono piuttosto bassi per tutti gli studenti, tanto quelli con percorsi scolastici regolari che con percorsi irregolari.

Questi elementi mostrano una scuola con molti studenti fragili, i cui livelli di agency si collocano nei gradi più bassi delle misure prese in considerazione.

### 4.3. Analisi della Varianza (ANOVA)

È stata effettuata l'analisi della varianza delle misure di agency prendendo in considerazione la classe frequentata (il primo o il terzo anno), la carriera scolastica (suddivisa in percorso regolare, con ripetenza e con pluriripetenza) ed infine l'indice di status socioeconomico (ESCS).

Le differenze per classe frequentata (Figura 1) fanno riferimento alle Scale di Partecipazione Scolastica (*School Participation*), Self-Efficacy Scolastica (*Academic Self-Efficacy*) e la subscale della FTP di medio tempo inerente la carriera scolastica (*Long School Personal Career*). Gli studenti al primo anno (9th grade) sono maggiormente coinvolti nella vita scolastica, ma mostrano una self-efficacy scolastica e una FTP scolastica e professionale meno forte rispetto a coloro che sono all'ultimo anno di scuola (11th grade).

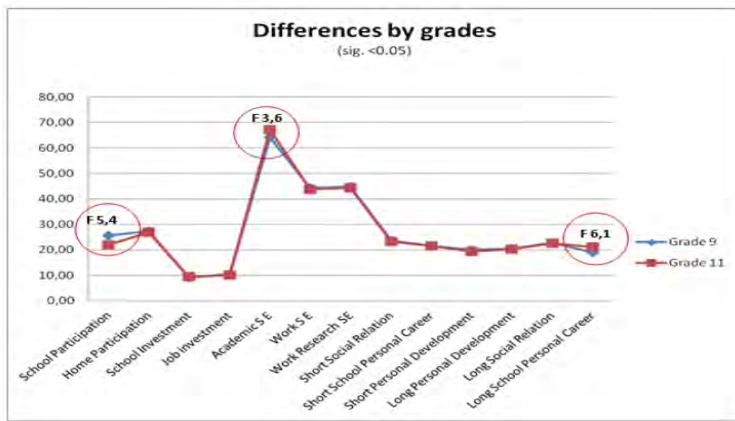


Figura 1

I percorsi scolastici (Figura 2) evidenziano differenze significative tra studenti con percorsi regolari e coloro i cui percorsi sono costellati da una o più bocciature nell'arco della carriera scolastica. Queste differenze coprono la self-efficacy in tutti e tre i domini investigati (*Academic, Search of Work and Work*), la partecipazione a scuola e in famiglia (*School and Home Participation*) e la prospettiva temporale scolastica e personale di medio periodo (*FTP Long School and Personal Career*).

Queste differenze potrebbero essere il segnale di una vulnerabilità progressiva negli studenti con fallimenti scolastici precedenti, specialmente per coloro i cui fallimenti sono ripetuti.

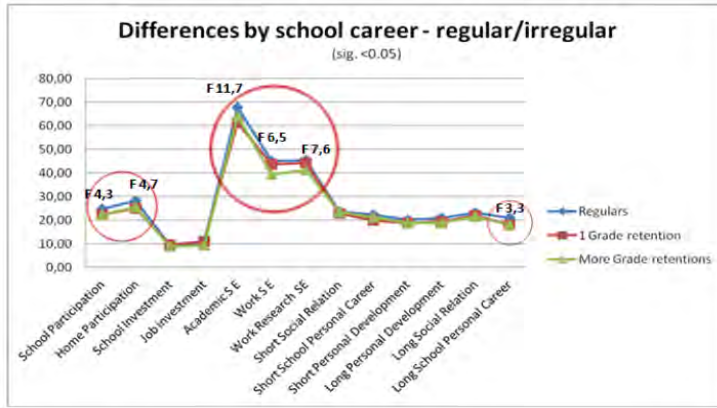


Figura 2

La marcata differenza evidenziata in funzione delle differenze socioeconomiche mette in luce il ruolo giocato dalle circostanze esogene nell'espressione delle ineguaglianze (le ineguaglianze tendono a riprodurre se stesse).

In entrambe le variabili considerate, carriera scolastica e status socioeconomico, le principali differenze riguardano le dimensioni della self-efficacy e la prospettiva temporale. I bassi valori nella prospettiva temporale scolastica e professionale potrebbero essere attribuite a scarse aspirazioni scolastiche. Questi primi elementi spingono a considerare che ulteriori dati possano evidenziare maggiormente gli ostacoli con cui i ragazzi si fronteggiano.

Le differenze considerate in relazione all'indice socioeconomico (Figura 3) coinvolgono un numero ampio di dimensioni misurate: la self-efficacy scolastica e di ricerca del lavoro, la partecipazione a scuola e a casa, la prospettiva temporale nel breve e medio periodo nelle relazioni personali e quella di medio periodo della carriera lavorativa.

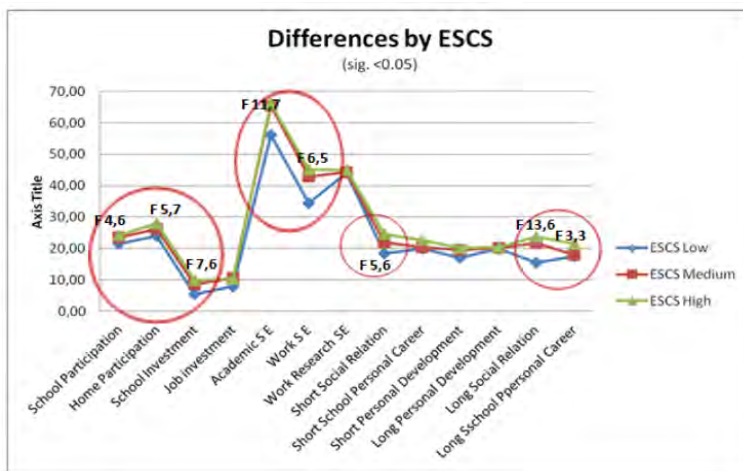


Figura 3

#### 4.4. Analisi della regressione

La Figura 4 mostra i risultati dell'analisi della regressione<sup>2</sup>. Sono 6 le variabili sopravvissute all'analisi e tutte contribuiscono significativamente all'analisi della regressione, spiegando il 45% della varianza del voto scolastico complessivo di fine anno.

Stepwise Regression model	coefficient	Std error	t	Sign.	Importance
Intercept	51.9	3.2	16.0	.001	
Home participation	- 0.5	0.07	- 6.3	.001	0.316
Job investment	4.5	0.8	5.3	.001	0.281
Academic Self Eff.	0.3	0.03	5.6	.001	0.257
Regular students	2.4	0.7	3.0	.001	0.240
Short school personal career	0.3	0.1	3.0	.001	0.234
Work Self Eff.	0.3	0.06	3.0	.001	0.232

Figura 4. Rsquare:0,45->45% varianza spiegata. Sig. 0.001 Variabile dipendente: risultato scolastico

La Self-Efficacy Scolastica e Lavorativa hanno una relazione positiva con il punteggio raggiunto al termine dell'anno scolastico.

Il percorso scolastico, l'investimento verso il lavoro (il grado di intensità nell'interesse e nella realizzazione di attività autonome riguardo alla professione scelta) e la prospettiva temporale di breve tempo nella scuola e nello sviluppo personale, tutte queste indicano l'importanza di un'agency orientata verso un chiaro obiettivo in relazione al raggiungimento di un buon risultato.

Il grado di partecipazione alla vita familiare mostra una relazione negativa con i risultati scolastici raggiunti: più è alto più i risultati raggiunti sono bassi. È difficile al momento dare ragione di questo dato e si spera che la raccolta di ulteriori dati del gruppo complessivo degli studenti possa contribuire a chiarificarlo.

Chiaramente i dati devono essere interpretati con cautela per due ragioni: la prima è che la numerosità dei dati non è definitiva e riguarda un numero contenuto di ragazzi; la seconda è che lo studio non usa un disegno causale.

Sebbene al momento non tutte le variabili possano essere considerate nell'analisi della regressione a causa della numerosità contenuta del gruppo dei ragazzi, questi primi risultati sono interessanti e sembrano sostenere il framework teorico.

### Conclusioni

Costruire il successo formativo mette in gioco differenti dimensioni dell'agency dei ragazzi. Al momento i dati raccolti mettono in evidenza una vulnerabilità di quest'agency tanto per gli studenti con percorsi accidentati e con precedente dropout che per coloro con una traiettoria scolastica regolare, seppur con differenze significative tra i due gruppi.

2 L'analisi della regressione è stata effettuata, con SPSS, mediante il modello di regressione *stepwise* convenzionale.

I dati mostrano inoltre che vi è una relazione tra l'agency e i risultati scolastici di tutti gli studenti, non solo di coloro che sono a rischio.

Per gli studenti che frequentano la FP l'ingresso nel mondo del lavoro è immediatamente successiva al termine del loro percorso e vi è il rischio che i percorsi siano troppo brevi perchè si raggiungono gli ambiziosi obiettivi del successo formativo e dell'inclusione sociale.

Ciò che colpisce, inoltre, è la forte preminenza delle variabili connesse al background socioeconomico e culturale di provenienza, che hanno un peso rilevante nei termini di ineguaglianza sociale, per la quasi totalità dei ragazzi. Questo dato va tenuto nella giusta considerazione e ulteriormente esplorato nel proseguo della ricerca, per i rischi connessi a contesti formativi ghezzanti.

Si ritiene che gli sviluppi ulteriori della ricerca potranno offrire maggiori elementi a supporto dell'attuale dibattito sul ruolo e le caratteristiche della FP e indirizzare il focus delle policy nazionali verso soluzioni più articolate e complesse dell'architettura scolastica nella fascia che copre la transizione tra la scuola secondaria inferiore e la scuola secondaria superiore.

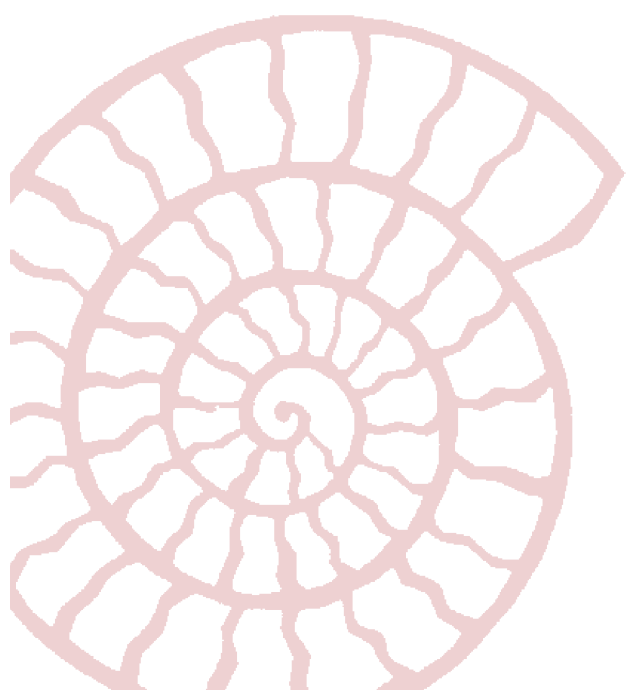
La FP non può essere di fatto essere considerata una soluzione ombrello per le difficoltà incontrate dagli studenti nella propria carriera formativa.

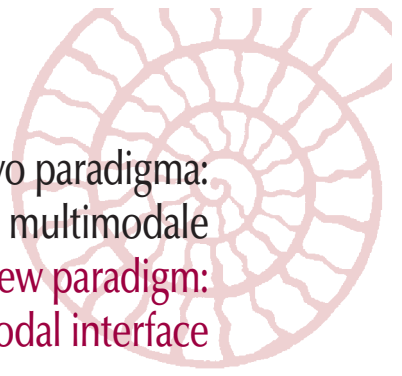
### Riferimenti bibliografici

- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74, 217-260.
- Alkire, S. (2008). Concepts and measures of agency. in Basu, K. and Kanbur, R (eds). *Arguments for a Better World: Amartya Sen. Volume 1: Ethics, Welfare, and Measurement*. pp. 355-474. Oxford: Oxford University Press. disponibile in [www.ophi.org.uk](http://www.ophi.org.uk).
- Appadurai, A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: ed. et al.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: an Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- 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. disponibile in: [www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6116\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6116_en.pdf)
- Chircov, V. (2011). *Human autonomy in cross-cultural context*. New York: Springer.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, X, 2, 83-107.
- Ellerani, P. (2013). Contesti cooperativi per generare capacità e opportunità. *Formazione & Insegnamento*, XI, 4.
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9 (4), 299-313.
- Galliott, 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.
- Hart, C. (2012). *Aspirations, education and social justice: applying Sen and Bourdieu*. London: Bloomsbury, 65-78.
- Hart, R.A. (1992). *Children Participation: from Tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF. disponibile in [www.unicef-irc.org](http://www.unicef-irc.org).
- Ibrahim, S & Alkire S. (2007). *Agency and Empowerment. A proposal for internationally comparable indicators*. OPHI Working Paper Series. disponibile in [www.ophi.org.uk](http://www.ophi.org.uk).
- Nicoli D. (2011). L'istruzione e la formazione professionale è un sistema. Valore culturale del lavoro e responsabilità delle regioni. *Rassegna CNOS*, n°1, 137-150.
- Nicoli D., (2013). Il sistema di istruzione e formazione professionale in Italia. Una risorsa non ancora valorizzata. *Scuola Democratica*, n.1, 195- 203



- Otto, H. and Ziegler, H. (2006). Capability and education. *Social Work & Society*, 4, 2, 269-287.
- 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.
- Robeyns, I. (2005). Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development and Capabilities: A multidisciplinary Journal for People-Centered Development*, 6, 1, 93- 114.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-75.
- 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*. New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (2009). *The idea of Justice*. London: Allen Lane.
- UNESCO UNEVOC, (2013). *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice*. Bonn. International Centre for Technical and Vocational Education and Training. disponibile in: [www.unevoc.unesco.org](http://www.unevoc.unesco.org)
- Walker, M., Unterhalter, E. (2007). The Capability Approach: its potential for work in education. In Walker, M., Unterhalter, E. (ed). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. London/New York: Palgrave





# Embodied Education al centro di un nuovo paradigma: un contributo da arte e teatro per un interfaccia multimodale

## Embodied Education at the center of a new paradigm: a contribution from art and theatre for a multimodal interface

Nazario Zambaldi

Libera Università di Bolzano

nazario.zambaldi@education.unibz.it

### ABSTRACT

The research - Embodied Education through art and theatre – tries to underline the relationship between the artistic and theatrical languages and the neurosciences, in particular starting from the discovery of the MNS Mirror Neuron System (Gallese, Rizzolatti, 1996), to offer a contribution for an enactive learning. The Embodied Simulation tells us that at the basis of the understanding of the world there are the representation of the aim and the sensory-motor involvement, motor and intentional basis of learning, that art and theatre express through pre-linguistic instruments: images and actions. In the last years the educational sciences and the cognitive sciences (Fischer, Daniel, Immordino-Yang, Stern, Battro, Koizumi, 2007) have intensified their connections to the point of identifying a unique science MBE, Mind Brain Education science (Tokuhama-Espinoza, 2010). This common field concerns the classical themes of learning, memory, attention and language, but also the themes of consciousness and body. The theoretical and empirical research, arisen at the end of the XXth Century, and now developing in cognitive sciences, is causing the change of the research interests from the mind study itself to the study of an ecological mind, of an interdependent mind between body and environment: the focus is the concatenation mind-body-environment, the extended mind.

All'interno del paradigma comunemente definito embodied theory l'articolo muove da una ricerca che approfondisce l'apporto dei linguaggi artistico e teatrale dove incontrano le neuroscienze, a partire dalla scoperta dei neuroni mirror (Gallese, Rizzolatti, 1996), quando individuano nell'embodied simulation la base motoria e intenzionale dell'apprendimento. L'Embodied Simulation ci dice che alla base della comprensione del mondo ci sono la rappresentazione dello scopo e il coinvolgimento senso-motorio, attivazione e base intenzionale dell'apprendimento, che arte e teatro esprimono attraverso strumenti pre-linguistici: immagini e azioni. Negli ultimi anni le scienze dell'educazione e le scienze cognitive stanno sempre più intensificando i loro rapporti (Fischer, Daniel, Immordino-Yang, Stern, Battro, Koizumi, 2007) fino a parlare di un'unica scienza MBE, Mind Brain Education science (Tokuhama -Espinoza, 2010). Il campo comune riguarda i classici temi dell'apprendimento – memoria, attenzione, linguaggio – ma anche i temi della coscienza e del corpo. Il paradigma di ricerca teorica ed empirica nato alla fine del ventesimo secolo che si sta oggi affermando nelle scienze della cognizione sta provocando lo spostamento degli interessi di ricerca dallo studio della mente in quanto tale allo studio della mente ecologica, ovvero una mente ontologicamente interdependente tra corpo e ambiente: il focus è sulla concatenazione mente-corpo-ambiente, la mente estesa.

### KEYWORDS

Embodied Education, Enactive Learning, Art, Theatre, Neurophenomenology.  
Embodied Education, Apprendimento Enattivo, Arte, Teatro, Neurofenomenologia.

## Introduzione

La “filosofia dell’*als ob*”, “come se”, del kantiano Vaihinger (Vaihinger, 1911) può individuare la prospettiva di questo scritto, richiamando pure l’affacciarsi al mondo di una coscienza razionale a partire dal mondo magico – analogico, metaforico – infantile, secondo una proposta della psicopedagogia (Piaget, 1967), trovando peraltro significative conferme nel ruolo attribuito alla metafora negli sviluppi più recenti della neurolinguistica (Lakoff, 1999). Secondo Vaihinger tutta la conoscenza, costituita dalle categorie e dai giudizi percettivi, è finzione. Gli ambienti di apprendimento secondo la prospettiva qui accolta vanno intesi come ambienti finzionali, entro cornici, *frame*, la cui costruzione è definizione e sostanza dell’apprendimento, come nell’“inquadramento” proposto da Bateson (Bateson, 1977): la delimitazione di una classe di messaggi fornisce le premesse necessarie per interpretarli. In questa simulazione consapevole, ovvero nell’adesione a una dinamica finzionale, risiede l’apprendimento autentico, la pratica di modelli di cambiamento, ovvero trasformativi, che nel presente articolo si propone in un approccio multimodale a partire da arte e teatro attraverso i canali cinetico e visivo come possibile attivazione di competenze e metacompetenze. Il termine “interfaccia” definisce questa mediazione attraverso l’esperienza che diviene cosciente proprio come simulazione e *framing* (e *mapping*) richiamandosi in pedagogia allo spazio transizionale (Winnicott, 1971) e a quello prossimale (Vygotskij, 1939). Qui si descrive brevemente il contributo di arte e teatro per questo interfaccia multimodale, dalla ricerca pilota verso la sperimentazione vera e propria.

### 1. Motivazione

Questo articolo si situa all’interno di una ricerca di Dottorato “al confine”, geografico in quanto situato presso la Libera Università di Bolzano, confine che diviene anche linguistico in un contesto che cerca di interpretare questo “limite” come potenziale plurilinguistico, trilingue, italiano, tedesco, inglese. Dopo un’esperienza più che decennale nell’insegnamento di Filosofia e scienze umane nei licei e un’attività professionale in ambito artistico e teatrale, questa ricerca attraversa questi ambiti approdando ai settori della pedagogia del corpo e dell’educazione esperienziale. I linguaggi artistico e teatrale diventano un pretesto per introdurre elementi esperienziali in un *set*, quello della classe, che in Italia, diversamente da alcune esperienze internazionali, permane spesso rigido (amodale). L’intento quindi è quello di evidenziare e misurare cambiamenti quantitativi e qualitativi derivanti da questo pur minimo, ma essenziale, cambiamento delle premesse (contestuali). Tale cambiamento rileva come le cosiddette competenze in uscita cui fanno riferimento i programmi scolastici (o le competenze chiave per l’apprendimento permanente nella Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio), coincidano in parte significativa con le qualità emergenti in contesti che abbiano tali caratteristiche (*embodied, situated, grounded, enacted*), ovvero considerino la mente nelle sue varie dimensioni, le “4 E”: *embodied, embedded, extended, enacted*, quindi la mente incarnata nel soggetto, radicata nell’ambiente, dipendente dai rapporti sociali e agita (Clark, 2008; Varela, 1991).

## 2. Posizione del problema

Arte e teatro sono i linguaggi che da sempre esplorano il mondo, ne fanno esperienza, simbolica, estetica, ... sintetica: qualcuno ha parlato a tale proposito di "neuroestetica" (Zeki, 2001). Gli artisti sono gli esperti di quella realtà che le neuroscienze hanno fotografato nel cervello, molto prima della nascita della tecnologia digitale, creavano interfacce alternative sul mondo attraverso immagini, rappresentazioni: mimesi dell'immagine e del gesto. "Il punto cruciale non è usare l'arte per studiare il funzionamento del cervello, ma consiste nello studiare il sistema cervello-corpo per comprendere cosa ci rende umani e in che modo. Più che di neuroestetica penso dovremmo parlare di estetica sperimentale, dove la nozione di estetica è declinata secondo la sua originale etimologia: *aisthesis*, cioè percezione multimodale del mondo attraverso il corpo" (Gallese, 2014, 52). La scuola come luogo di trasmissione dei saperi ha a lungo privilegiato la trasmissione di quelli astratti – forme – che riproducevano la società della selezione e del controllo, in uno schema lineare (storico) e gerarchico (politico). L'obiettivo era quello di alfabetizzare la società, tanto nella prima che nella più recente fase industriale. L'eredità da trasmettere era quella di una cultura che limitava l'azione, il corpo, l'immaginazione, e che le incorniciava al fine di conservare l'ordine sociale. La contemporaneità sempre più richiede nella fase post-industriale strategie dinamiche e creative per affrontare i cambiamenti e navigare nei flussi di informazioni: all'obiettivo di alfabetizzazione primaria e riproduttiva subentra l'esigenza di un apprendimento produttivo, in un ampio raggio di competenze – *life skills* – che la complessità richiede. La scuola sarebbe il luogo di sperimentazione e di esercizio di questi modelli, luogo delle "esperienze reali" (Dewey, 1934), ma ancor più che nella teoria, questo cambiamento di paradigma – attivo, partecipativo, incarnato – incontra resistenze nella traduzione in pratica ove sistemi organizzativi (scelte e strategie politiche) lo ostacolano, anziché assecondarlo o incoraggiarlo. Il presente studio cerca di sottolineare il contributo di un certo modo di intendere il lavoro artistico e teatrale – estetico – come "lavoro su di sé", lavoro riflessivo e di potenziamento – *embodied* – intendendo offrire anche degli strumenti di auto-valutazione del processo e aprendo un *set* per un ambiente di apprendimento autoefficace, in quanto agito, *enacted* (Varela 1991) produttivo di agentività, *agency* (Bandura, 2000).

## 3. Quadro metodologico. Interfaccia multimodale

"L'introduzione delle nuove tecnologie digitali spodesta il linguaggio dal ruolo fin qui svolto di dominante vettore dell'esperienza della realtà, mettendo una nuova visualità non linguistica ma corporea al centro della nostra esperienza del mondo" (Gallese, 2014, 62). A questo ambito si rivolge la prima fase dello studio pilota, in particolare rivolta alla sintonizzazione dell'ambiente di apprendimento nel canale visivo, a partire dalla A.R., *Augmented Reality*, la realtà aumentata. Essa viene assunta come ambiente cognitivo ed esperienziale delle attuali generazioni di "nativi digitali", ambiente misto che può essere agito, appunto, anziché subito (integrazione della corporeità, anziché sua atrofia).

E.C.O. *Electronic Cooperation Online* è un progetto artistico teatrale, ideato e realizzato dal regista Pietro Babina, che tematizza le forme della comunicazione digitale, *web*, *social network*, *blog*, *smartphone*, *tablet*... come realtà aumentata in cui trasformare l'adesione passiva in competenze relazionali, dialogiche, narrative, con il coinvolgimento diretto attraverso messe in scena e riprese vi-

deo. Oltre ai vari aspetti legati alla drammatizzazione quindi c'è una riflessione e una pratica legata ai *New media*, accogliendo diversi livelli di significato del termine *enactive* (Luciani, 2007). Nella produzione video sonora si focalizzano aspetti legati alla soggettività: auto-osservazione, dell'immagine corporea, della gestualità, con l'utilizzo del *rallenty*, della voce registrata, con l'uso del montaggio di voci doppiate, che enfatizzano, rendendo inoltre consapevoli, aspetti dissociativi caratteristici dei *New media*.

“Il drammaturgo e antropologo nigeriano Esiaba Irobi osservava che le culture native americane, asiatiche, africane e aborigene comprendono almeno dieci forme di espressione – alternative al linguaggio scritto – dei costrutti filosofici elaborati e tramandati dalle comunità sociali. Esse sono iconografiche, cinestesiche, sonore, calligrafiche, prossemiche, sartoriali, linguistiche, gustative, olfattive, tattili e spirituali” (Gallese, 2014, 61). Alla realtà materiale, M.R. *material reality*, si rivolge la seconda parte dello studio pilota. La scelta di integrare e amplificare – in particolare nel lavoro sul gruppo – gli elementi del laboratorio E.C.O. in vista della fase sperimentale vera e propria con alcuni esercizi del pedagogista teatrale Jurij Alschitz, derivano in primo luogo dall'approfondimento e dalla collaborazione personale con il maestro in alcuni seminari dal 2007 (tra cui ricordo: “Dall'energia alla creatività”, “L'arte del dialogo: il teatro di Platone”, “Teatro pedagogico”), ma ancor più dalla natura di questo contributo riconosciuto a livello internazionale, collegato alla tradizione del “lavoro su di sé” della scuola teatrale russa. Questa pedagogia pone al centro la vitalità della scena, la relazione tra gli attori, il corpo dell'attore oltre l'asservimento strumentale a un testo, la consapevolezza, l'attenzione, l'osservazione, l'ascolto, la presenza cosciente.

A partire dalla prima fase pilota si realizza lo studio sperimentale vero e proprio che esplicita al di là delle etichette “arte” o “teatro” la dimensione esperienziale – *embodied, enactive* – traducendo in azione i concetti fenomenologici di “Leib” ed “Erlebnis” (Husserl, Heidegger), la *chair* di Merleau-Ponty, come corpo vivo, coscienza in azione in un ambito già denominato “*experiential learning*” (Kolb, 1984). E.M.I. *Experiential Multimodal Interface* è l'interfaccia multimodale che individua alcuni elementi isolati nella fase pilota per definire il dispositivo, il *training* ovvero l'intervento proposto al gruppo sperimentale. Esso si compone di una sintonizzazione “visiva” attraverso la rappresentazione del gruppo cui segue la costruzione di saperi e narrazioni attraverso il *mapping* (Scocco, 2008). Tale tecnica diviene sorta di specchio delle dinamiche relazionali reali nel gruppo, quindi tecnica di costruzione di ambienti, personaggi, narrazioni, memorie... In seguito l'utilizzo di una piattaforma in rete, che parte da un dialogo “a distanza” attraverso immagini, suoni, brevi video... *networking*, fornisce il materiale per la successiva rielaborazione attraverso il lavoro di *mapping*. A questo punto il lavoro procede su due binari, quello virtuale e quello materiale. La seconda fase dello studio pilota offre poi alcuni esercizi esperienziali, radicamento (*grounding*), respirazione consapevole ad occhi chiusi, saluto, contatto visivo e corporeo, movimento nello spazio in cui ritrovare in termini percettivi e coscienziali la rete, la cornice, le relazioni “viste” anche *online* (*networking, framing, mapping*).

L'ambiente misto di apprendimento, *blended learning*, si pone metaforicamente come “caverna platonica”, di cui l'aula scolastica può essere uno dei luoghi materiali, “l'*atelier*”. In questo spazio si aprono due “specchi”, quello virtuale, dove sperimentare pratiche interconnettive, riflessive, trasformative nella realtà aumentata da *web, video, smartphone*... e quello materiale costituito dalla lavagna (o dal foglio di carta) come sistema aperto di rappresentazione e dalla classe come scena del “lavoro su di sé” teatrale, o più semplicemente esistenziale: la realtà corporea, relazionale, il contatto visivo, il respiro.



#### 4. Quadro metodologico. Misurazioni e analisi

La sperimentazione avviene sullo sfondo della *Constructivist Grounded Theory* (Charmaz, 2006), anche nella formulazione della domanda di ricerca che pure si è andata definendo nello studio pilota, per questa parte qualitativa integrata da un approccio che si rifà alla I.P.A. *Interpretative Phenomenological Analysis*, attraverso *focus group* e interviste semi-strutturate, queste ultime in particolare per la valutazione della metacognizione (M.A.I. *Metacognition Assessment Interview*, Semerari, 2008). Sul piano quantitativo la rilevazione nei gruppi, sperimentale e di controllo – attraverso pre-test e re-test – tocca in modo selettivo gli aspetti rilevati nello studio pilota, *agency*, *self-efficacy*, *self-awareness*, *self-consciousness* con particolare focalizzazione sulle scale relative all'*embodiment* come forma particolare di *self-consciousness* (*bodily awareness*, capacità di rilevare i propri processi fisici e mentali momento dopo momento). Maggiore attenzione rispetto alla fase pilota – più focalizzata a definire contenuti e strumenti dell'intervento – viene riservata ad aspetti qualitativi, per far emergere in modo più evidente aspetti metacognitivi, auto-riflessivi, momenti di presenza consapevole, *insights*.

La sperimentazione su base biennale prevede un campo di ricerca composto da un centinaio di studenti distribuiti in quattro gruppi (classi) in età adolescenziale. Al gruppo sperimentale nella fase pilota ne succede un secondo nella sperimentazione vera e propria – gruppo sperimentale (GS) – e parallelamente un gruppo di controllo (GC) che segue la didattica consueta, oltre ai due gruppi già interessati dalla fase pilota (a loro volta gruppi di controllo nella sperimentazione finale). Lo studio sperimentale quindi viene utilizzato per testare le variazioni nei *life skills*, nei livelli di *agency*, *self efficacy* percepita e *self awareness*, oltre a *self consciousness*, conseguenti all'intervento. Lo studio pilota era servito inoltre a focalizzare quegli aspetti che connotano l'attività artistica teatrale come ambiente di apprendimento *embodied* – sintonizzazione tra comunicanti, sfondo relazionale come mente estesa, auto riflessione sul processo come metacognizione. I test relativi alla *self-efficacy* sono tratti dalla *GSE General Self Efficacy Scale* (Chen, Gully, Eden, 2001), la *GSES General Self-Efficacy Scale* (Sibilia, Schwarzer, Jerusalem 1995), inoltre si utilizzano quelli testati con gli adolescenti sulla gestione delle emozioni positive e negative, efficacia scolastica percepita, autoefficacia empatica (Caprara, 2001). Per la *self awareness* si fa riferimento alla *SSAS Situational Self Awareness Scale* (Govern, Marsch, 2001), *SCS-R Self-Consciousness Scale* (Scheier, Carver, 1985), *Private Self Consciousness Scale* (Trapnell, Campbell 1999). Vengono anche sperimentate due scale relative a un self-assessment sulla qualità "embodied" dell'esperienza (*ESAS Embodiment Self Assessment Scales*), in ambiente di apprendimento tradizionale e misto (*blended learning*).

L'approccio metodologico integrato, quali-quantitativo e l'analisi mista dei dati mira a registrare le esperienze individuali dove l'emergere e la focalizzazione dei fattori codifica in una ricerca aperta evidenze anche e soprattutto quando l'analisi quantitativa "chiusa" risulta poco idonea a misurare cambiamenti profondi: il cambiamento intervenuto modifica la realtà percepita, quindi l'interpretazione di una serie di *items*, nei questionari somministrati. Questa variazione anziché inficiare l'approccio metodologico può rendere conto di cambiamenti strutturali intervenuti, ovvero di competenze di secondo livello o deuteroapprendimenti. In questo passaggio dalla prima parte empirica "deduttiva" a quella fenomenologica "abduktiva" diviene importante l'analisi videografica (Brinkmann, 2011), perfezionata presso l'università Humboldt di Berlino.

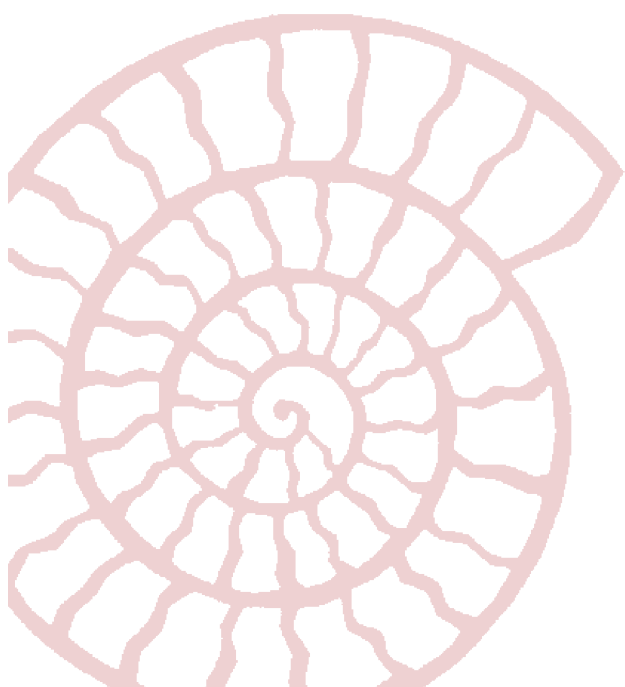
## Conclusione


In un quadro che vede le scienze dell'educazione in ritardo sia nei confronti dell'indagine scientifica sia della speculazione teoretica, urge un adeguamento rispetto all'attuale sviluppo delle neuroscienze cognitive e della filosofia della mente, che vada oltre la "moda" evidente nella diffusione del suffisso 'neuro' tanto in studi scientifici che divulgativi. La carenza maggiore – si potrebbe dire assenza – dopo recenti, sporadici studi empirici (Mario, 2011, Francesconi, 2011), riguarda la traduzione e la misurazione sperimentali di pratiche nella prospettiva delle neuroscienze cognitive. In questo vuoto lo studio cerca di "individuare un'interfaccia tra modello e vivente" (Benasayag, 2016) nell'urgenza di trovare un'integrazione nella odierna realtà aumentata che insieme eviti il riduzionismo scientifico per cui "il modello coincide con la realtà" (come la mappa con il territorio).

## Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Benasayag, M. (2016). *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*. Trento: Erickson.
- Brinkmann, M. (2011). *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Caggiano, V., Fogassi L., Rizzolatti G., Thier P., Casile A. (2009). Mirror neurons differentially encode the peripersonal and extrapersonal space of monkeys. *Science*, 324, 403-406.
- Caligiore, D., Borghi A.M., Parisi D., Baldassarre G. (2010). TRoPICALS: A Computational Embodied Neuroscience Model of Experiments on Compatibility Effects. *Psychological Review*, 117, 1188-1228.
- Caprara, G.V. (2001). *La valutazione dell'auto-efficacia. Costrutti e strumenti*. Trento: Erickson.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical Guide through Qualitative Analysis*. New York: SAGE.
- Chen, G., Gully S.M., Eden D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62-83.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Putnam.
- Fischer, K. W., Daniel D., Immordino-Yang MH, Stern E., Battro A., Koizumi H. (2007). Why Mind, Brain, and Education? Why Now? *Mind, Brain, and Education* 1(1), 1-2.
- Francesconi, D. (2011). Pedagogia e neuroscienze cognitive in dialogo. L'esempio dell'esperienza corporea. *Formazione e Insegnamento*, 1, 223-230.
- Gallagher, S., Zahavi D. (2008). *The phenomenological mind: An introduction to the philosophy of mind and cognitive science*. London: Routledge.
- Gallese, & V., Rochat M., Cossu G., Sinigaglia C. (2009). Motor Cognition and its role in the phylogeny and ontogeny of intentional understanding. *Developmental Psychology*, 45, 103-113.
- Gallese, V. (2014). Arte, Corpo, Cervello. Per un'Estetica Sperimentale. *Micromega*, 2, 49-67.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., Rizzolatti G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119 (2), 593-609.
- Govern, J. M., Marsch L. A. (2001). Development and validation of situational self-awareness scale. *Consciousness and Cognition*, 10 (3), 366-378.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Lakoff, G., Johnson M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Luciani, A., Cadoz C. (2007). *Enaction Enactive Interfaces. A Handbook of terms*. Grenoble: ACROE.

- Mario, D. (2011). *Se immagino capisco. Il ruolo dei processi simulativi e metaforici nella comprensione del testo*. Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia, ciclo XXIV.
- Nöe, A. (2004). *Action in perception*. Cambridge MA: MIT Press.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- Pigrum, D. (2009). *Teaching Creativity: Multi-mode transitional practices*. London New York: Continuum.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai, il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Cortina
- Scheier, M. F., Carver C. S. (1985). The Self-Consciousness Scale: A revised version for use with general populations. *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 687-699.
- Scocco, A. (2008). *Costruire mappe per rappresentare e organizzare il proprio pensiero*. Milano: Franco Angeli.
- Semerari, A. (2008). L'intervista per la valutazione della metacognizione (IVaM): descrizione dello strumento. *Cognitivism clinico* 5, 2, 174-192.
- Sibilia, L., Schwarzer R., Jerusalem M. (1995). Italian Adaptation of the General Self-Efficacy Scale: Self-Efficacy Generalizzata. Retrieved from: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/italian.htm>.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2010). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. New York: Norton.
- Trapnell, P. D., Campbell J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 284-304.
- Vahinger, H. (1911). *Die Philosophie des Als Ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus. Mit einem Anhang über Kant und Nietzsche*. Berlin: Reuter & Reichard.
- Varela, F. (1996). Neurophenomenology. A methodological remedy for the hard problem naturalizing phenomenology and cognitive science. *Journal of consciousness studies*, 3, 33-49.
- Varela, F., Thompson F. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge MA: MIT Press.
- Vigotskij, L. S. (1939). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
- Winnicott, D. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Zeki, S. (2001). Localization and globalization of conscious vision. *Annual Reviews of Neuroscience*, 24, 54-86.





# Il Collocamento Mirato dei dipendenti con disabilità nel territorio lombardo: l'opinione dei datori di lavoro

## Supported employment for people with disability in Lombardy: the opinion of employers

Emanuela Zappella

Università degli Studi di Bergamo  
emanuela.zappella@unibg.it

### ABSTRACT

The legislation governing the hiring process of people with disability in organizations but it can not guarantee their effective inclusion within the workplace. A questionnaire was administered to the human resources manager si of 350 companies in Lombardy. This quantitative study investigated the views of employers involved in a hiring process during the year 2014. We investigated these topics: the degree of satisfaction of the companies, the usefulness of the task entrusted to the employee, the perception related to costs and benefits, the degree of membership of the worker and the company will repeat the experience.

The results showed that the hiring of the employee in the organization is not always due to the effective satisfaction of the employer, but it is often the result of a mechanism that leads organizations to consider the workers with disabilities as a social obligation more than a workforce.

La normativa disciplina l'ingresso delle persone disabili nelle organizzazioni ma non può garantire la loro effettiva inclusione all'interno dei contesti lavorativi. Attraverso un questionario somministrato ai referenti delle risorse umane di 350 aziende lombarde, questo studio ha investigato l'opinione dei datori di lavoro coinvolti in un percorso di assunzione durante l'anno 2014. I principali temi indagati sono stati: il grado di soddisfazione delle aziende, l'utilità della mansione affidata al dipendente, la percezione relativa a costi e benefici, il grado di appartenenza del lavoratore all'azienda e la volontà di ripetere l'esperienza.

I risultati hanno mostrato che la conferma del dipendente nell'organizzazione non è sempre dovuta all'effettiva soddisfazione del datore di lavoro per l'operato del suo dipendente, ma è spesso frutto di un meccanismo di rassegnazione che conduce le organizzazioni a considerare i lavoratori disabili come un obbligo sociale a cui adempiere, più che una forza lavoro a cui attingere.

### KEYWORDS

Supported Employment, Employers, Employees with Disability.  
Datori di Lavoro, Lavoratori con Disabilità, Categorie Protette.

## 1. La legge 482 del 1968: il collocamento obbligatorio dei dipendenti con disabilità

L'articolo 4 della Costituzione Italiana stabilisce che:

“La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società” (art. 4 Costituzione Italiana).

Nel corso del tempo si sono poi susseguite diverse normative specifiche nate con l'obiettivo di rendere effettivo questo diritto anche per i lavoratori con disabilità. La legge numero 482 del 2 aprile 1968, denominata “*Disciplina generale delle assunzioni obbligatorie presso le pubbliche amministrazioni e le aziende private*” o, più semplicemente, “*legge sul collocamento obbligatorio*”, prevedeva l'istituzione di liste speciali per il collocamento di alcune categorie di soggetti per le quali era maggiormente difficile l'inserimento nel mondo del lavoro. Tali liste speciali venivano istituite all'interno di tutti gli Uffici Provinciali del Lavoro presso i quali venivano anche formate delle apposite Commissioni per il collocamento obbligatorio (Crispiani, 2000).

Il termine “*collocamento obbligatorio*” si riferiva al fatto che tutte le aziende, sia pubbliche che private, che avevano più di 35 dipendenti, erano obbligate ad assumere una percentuale di dipendenti con disabilità (Bagat & Sasso, 1995). I referenti aziendali erano tenuti a comunicare periodicamente ai responsabili della Commissione dell'Ufficio Provinciale i dati relativi sia al personale in servizio che a quello che si avvaleva del collocamento obbligatorio. La procedura era abbastanza semplice: quando un'azienda segnalava la necessità di assumere, il lavoratore con disabilità che in quel momento occupava la posizione più alta in graduatoria, veniva automaticamente inviato in azienda. Inoltre, era prevista una sanzione amministrativa per coloro che non assumevano secondo le riserve stabilite dalla legge.

Questa normativa è interessante perché, sottolinea Giustini (2011):

“è la prima normativa che tratta in modo unitario il collocamento al lavoro delle persone sottoposte a tutela superando la settorialità delle leggi precedenti (Giustini, 2011:p. 66).”

D'altra parte, però, sempre lo stesso autore ne sottolinea anche i limiti:

“Inizialmente restano escluse le persone con disabilità psichica. Inoltre, non prevede vere e proprie sanzioni in caso di inadempienza, né benefici per coloro che assumono.”

Come sottolinea Battafarano (2011):

“la legge 482 aveva rappresentato un primo approccio di solidarietà ma mostrava numerosi limiti burocratici ed una gestione assistenzialistica. La persona disabile, da utente da assistere, diventa soggetto che ha diritto al lavoro, cittadino da promuovere che può costituire una risorsa per la collettività, valorizzandone capacità e competenze lavorative” (Battafarano, 2011).



La legge 482 è stata importante perché ha sottolineato l'importanza del diritto al lavoro per le persone con disabilità. D'altra parte, però, la sua filosofia era burocratica: stabiliva un obbligo e un diritto, ma non si preoccupava di come tali obbligo e diritto potevano esercitarsi. Il carattere meramente impositivo, poi, poteva generare la convinzione che l'assunzione fosse un tributo aggiuntivo, un onere improduttivo per le aziende da cui conveniva liberarsi. Da qui la scelta di pagare sanzioni (per lo più irrisorie), previste dalla legge. Inoltre, la persona con disabilità, assegnata senza preparazione, rischiava di essere effettivamente un costo aggiuntivo, senza apportare beneficio all'organizzazione. Si trattava invece di ragionare attorno all'idea di un collocamento mirato, di valutare il posto di lavoro adatto alla persona.

## 2. La legge 68 del 1999: il collocamento mirato delle persone con disabilità nelle organizzazioni

In seguito, un passaggio significativo è rappresentato dalla legge 104/92, la quale sancisce che:

“L’inserimento e l’integrazione sociale della persona handicappata si realizzano mediante [...] misure atte a favorire la piena integrazione nel mondo del lavoro, in forma individuale o associata, e la tutela del posto di lavoro [...]”.

Questa normativa, sottolinea Favia (2013):

“segna un’inversione di tendenza rispetto al passato: per la prima volta l’individuo viene preso in considerazione per la sua globalità e non per la sua minorazione (Favia, 2013 :76).

La legge del 1968 presentava diverse lacune ed è stata sostituita dalla normativa attualmente in vigore, numero 68 del 1999 che determina il passaggio dal collocamento obbligatorio a quello mirato.

Con questa espressione si intende l'insieme degli strumenti che consentono un'adeguata valutazione delle capacità lavorative dei candidati attraverso l'analisi dei posti di lavoro e le forme di sostegno e soluzioni dei problemi connessi con l'ambiente, gli strumenti e le relazioni interpersonali sui luoghi quotidiani di lavoro e relazione. Secondo Boffo (2012) il collocamento mirato favorisce l'integrazione mediante un'occupazione "mirata", in aziende in obbligo di assunzione, che metta in evidenza le capacità/potenzialità lavorative della persona, mediante una personalizzazione delle abilità, individuando gli interventi più adatti al suo inserimento lavorativo.

La finalità della normativa è, quindi, la promozione dell'inserimento e dell'integrazione lavorativa delle persone con disabilità nel mondo del lavoro attraverso una serie di strumenti che sono sintetizzati da Battafarano (2001):

- La convenzione: riguarda i tempi e le modalità di assunzione, l'indicazione dettagliata delle mansioni e delle modalità di svolgimento, la previsione delle forme di sostegno, consulenza e tutoraggio, la previsione di verifiche periodiche sull'andamento del percorso formativo. Grazie a questa formula i referenti aziendali si impegnano ad assumere i lavoratori con disabilità al termine di un periodo di tirocinio (della durata di 340 ore) gestito con il supporto dei servizi di inserimento lavorativo;

- Gli incentivi: fiscalizzazione totale dei contributi previdenziali per la durata massima di otto anni per l'assunzione di una persona disabile con riduzione della capacità lavorativa superiore al 79% oppure con un handicap intellettivo e fiscalizzazione parziale per l'assunzione di un lavoratore che presenti una riduzione compresa tra il 67 e il 79%;
- Il rimborso forfettario parziale per le spese necessarie alla trasformazione del posto di lavoro per renderlo adeguato alle possibilità operative della persona disabile.

In pratica, quindi, il tentativo è quello di istituire dei progetti mirati che possano accompagnare i dipendenti con disabilità all'interno delle organizzazioni. La normativa prevede una serie di novità rispetto ai provvedimenti precedenti che sono state riassunte da Giustini (2011). Innanzi tutti vi è un cambiamento rispetto alle aziende in obbligo: i datori di lavoro, sia pubblici che privati, con più di 15 dipendenti (e non più trentacinque, come in precedenza) sono tenuti ad avere alle proprie dipendenze lavoratori appartenenti alle categorie protette iscritti in apposite liste gestite dall'Agenzia del lavoro del territorio di riferimento. Nello specifico, l'art. 3 comma 1 definisce le percentuali, nella seguente misura:

- a) Sette per cento dei lavoratori occupati, se occupano più di 50 dipendenti;
- b) Due lavoratori, se occupano da 36 a 50 dipendenti;
- c) Un lavoratore, se occupano da 15 a 35 dipendenti.

Una seconda modifica fa riferimento, invece, ai soggetti che possono usufruire della normativa: la legge 68, infatti, riguarda i disabili psichici, oltre che quelli fisici e sensoriali. Per tutte le persone iscritte è prevista la costituzione di un'unica lista degli aventi diritto disoccupati.

I candidati, una volta ottenuta dall'ASL la Certificazione di Invalidità, sono tenuti ad iscriversi alle liste di collocamento L. 68/99 presso il Centro per l'Impiego della propria città o distretto di appartenenza. Nello specifico, rientrano nelle cosiddette categorie protette:

- Persone in possesso di un verbale di invalidità civile superiore al 45% fino al 100% (in questo caso con potenzialità lavorativa espressa);
- Invalidi del lavoro con minorazione superiore al 33%, e riconosciuta ai sensi del t. U. 1124/1965;
- Ciechi assoluti o con un residuo visivo non superiore ad un decimo ad entrambi gli occhi;
- Non udenti dalla nascita o prima dell'apprendimento della lingua parlata;
- Invalidi di guerra, invalidi civili di guerra, invalidi di servizio, con minorazioni dalla 1a all'8a categoria;
- Vittime del terrorismo e della criminalità organizzata o vittime del dovere.

Il terzo ambito di novità concerne il sistema di agevolazioni e sanzioni che accompagna la normativa. Coloro che assumono una persona con un grado di invalidità superiore al 79 % ha diritto ad agevolazioni e contributi maggiori. Al contrario, per chi non assolve l'obbligo sono previste rilevanti sanzioni. Inoltre, per le aziende reticenti, è prevista la procedura di assunzione numerica. In questi casi, sono i servizi del Collocamento Mirato che identificano il candidato che l'azienda deve obbligatoriamente assumere.

Infine, l'ultimo elemento innovativo riguarda la possibilità di attivare delle collaborazioni tra le aziende e le cooperative di tipo B per la stipulazione di convenzioni per l'affidamento di commesse. In questo caso, l'azienda affida alla cooperativa una commessa e, in questo modo, assolve al suo adempimento normativo.

Tutti gli elementi descritti fanno sì che la normativa assuma una logica "negoziabile": l'inserimento deve tener conto delle competenze della persona disabile che possono essere potenziate anche da specifici percorsi formativi. I servizi pubblici per l'impiego devono provvedere al compito di programmazione, attuazione e verifica degli interventi, in raccordo con i servizi sociali, sanitari ed educativi del territorio. A tali servizi è dato il compito di partecipare direttamente agli obiettivi di integrazione lavorativa, secondo gli ambiti specifici di competenza. Ai referenti delle istituzioni sociali e sanitarie viene chiesto di contribuire con interventi specifici atti ad affrontare bisogni e problematiche di carattere sociale e sanitario (Giustini, 2011).

### 3. Il ruolo di regione Lombardia: la legge regionale 13/2003

Infine, anche la Regione e le province promuovono l'accesso al lavoro delle persone con disabilità mediante il coinvolgimento delle associazioni, delle famiglie, delle parti sociali, delle istituzioni (sia educative che formative). Per questo, mediante la legge 13/2003 Regione Lombardia:

- a) Promuove e sostiene l'inserimento lavorativo in forma dipendente, autonoma ed auto-imprenditoriale delle persone disabili;
- b) Promuove la cultura dell'integrazione e dell'inclusione sociale tramite un sistema coordinato di azioni, volte a favorire l'inserimento lavorativo e la stabilizzazione nel posto di lavoro delle persone disabili, avvalendosi a tal fine anche della collaborazione e del coinvolgimento attivo da parte delle famiglie;
- c) Promuove l'organizzazione coordinata della rete dei servizi preposti all'inserimento lavorativo e dei servizi socio assistenziali, educativi, formativi operanti sul territorio.

Inoltre, ai sensi dell'articolo 4 della legge regionale 13/2003, la Regione ha istituito l'Osservatorio sulle persone con disabilità e lavoro, con l'obiettivo di monitorare e valutare gli interventi per la promozione dell'accesso al lavoro delle persone con disabilità. I suoi compiti principali sono:

- Predisporre un rapporto annuale sull'applicazione della legge 68/1999 e della stessa legge regionale 13/2003, da presentare poi al Consiglio regionale;
- Promuovere iniziative informative funzionali alla conoscenza delle opportunità previste dalla normativa nazionale e regionale, relativamente all'inserimento lavorativo mirato delle persone disabili;
- Attivare analoghi osservatori provinciali che operino in sinergia e integrazione con l'Osservatorio regionale.

La legislazione stabilisce il diritto dei dipendenti con disabilità di avere un lavoro, ma lascia autonomia alle Regioni per decidere in che modo questo diritto può essere garantito. Inoltre, la normativa da sola non è in grado di assicurare l'effettiva inclusione del lavoratore all'interno dell'organizzazione.

Nonostante l'evoluzione che il nuovo provvedimento ha apportato, rimango-

no ancora numerosi elementi critici, che sono stati riassunti da Boffo (2012):

- Mancanza di informazioni e consulenze all'interno delle aziende in obbligo di assunzione ai sensi della 68;
- Scarsa informazione per i disabili e le famiglie circa le possibilità del collocamento mirato;
- Profilo personale del disabile in uscita dei percorsi di studio non ben delineato;
- Criticità del passaggio "formazione-lavoro" con frequente rifugio nel mondo dell'università;
- Assenza parziale di servizi specifici di educazione al lavoro, fondamentali invece per la buona riuscita dei percorsi (Boffo, 2012, pag. 173).

La ricerca si propone di investigare l'opinione dei datori di lavoro del territorio lombardo, coinvolti in un percorso di assunzione di un dipendente con disabilità durante l'anno 2014.

#### 4. Il percorso di ricerca

Durante l'anno 2014, 512 organizzazioni lombarde hanno accolto al loro interno un dipendente con disabilità; a distanza di nove mesi, 400 lavoratori hanno mantenuto la loro occupazione. Ai responsabili dei percorsi di assunzione di queste 400 aziende è stato inviato un questionario telematico volto ad indagare l'opinione dei datori di lavoro nei confronti di questa esperienza. Lo strumento si componeva di 6 domande a risposta chiusa; ai partecipanti era chiesto di rispondere collocandosi su una scala *Likert* che prevedeva sei possibilità (da "per niente" a "del tutto").

I temi indagati dal questionario riguardavano la valutazione dei seguenti aspetti del nuovo percorso di assunzione: il grado di soddisfazione, l'utilità della mansione ricoperta dal dipendente, il beneficio ottenuto dall'azienda, la percezione relativa ai costi che l'impresa ha dovuto sostenere, il grado di appartenenza del lavoratore all'organizzazione e la volontà di ripetere l'esperienza. Sono stati raccolti 335 questionari analizzati con l'aiuto del software per l'analisi statistica SPSS. Questa sigla sta per Statistical Package for Social Science, il software di statistica più diffuso dagli anni 60 presso i ricercatori delle scienze umane. Questo consente di applicare molte procedure di gestione e di manipolazione dei dati e di analisi (Di Franco, 2009).

## 5. Risultati dell'indagine

L'analisi dei dati ha messo in evidenza le differenti componenti che contribuiscono a determinare un'esperienza lavorativa di successo. Verranno di seguito presentati i dati relativi a ciascuna questione posta ai referenti delle organizzazioni.

### 5.1. Il grado di soddisfazione dei referenti delle aziende

La permanenza del dipendente all'interno dell'organizzazione non è necessariamente sinonimo anche di soddisfazione per il suo operato; ecco perché la prima domanda ha indagato quanto i responsabili delle organizzazioni considerano soddisfacente la presenza del dipendente. Il valore maggiormente scelto dai partecipanti è stato abbastanza (77 preferenze) seguito da: per niente (62), molto (56) e poco (52). Significativo è invece il dato più basso, (43) di coloro che hanno dichiarato di essere "del tutto" soddisfatti di quell'esperienza. I dati possono essere sintetizzati nel modo seguente (grafico 1):

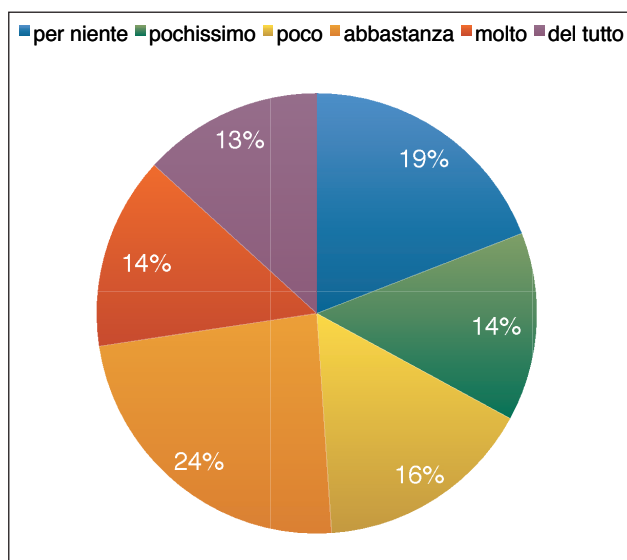


Grafico 1: il grado di soddisfazione delle aziende

Il campione è diviso in modo abbastanza equo tra coloro che hanno espresso una valutazione positiva (51%) e chi, al contrario, ha mostrato un'opinione negativa (49%). Il primo dato ribadisce l'importanza della normativa come garanzia del diritto al lavoro per le persone con disabilità e come possibilità di trasformare un'imposizione normativa in un'occasione significativa sia per il dipendente stesso che per l'organizzazione. D'altra parte, però, il 19% delle persone coinvolte nello studio non è per nulla soddisfatta, anche se poi il lavoratore disabile rimane comunque all'interno del gruppo di lavoro.

## 5.2. L'utilità della mansione ricoperta dal dipendente

Il percorso di assunzione prende avvio, sostanzialmente, più dall'imposizione che la normativa pone, piuttosto che da una reale volontà da parte dei datori di lavoro; non è per nulla scontato, quindi, che l'azienda abbia davvero bisogno di un nuovo dipendente: ecco perché è importante indagare quale utilità ha il compito che gli viene affidato all'interno dell'organizzazione. Infatti, la scarsa soddisfazione potrebbe essere correlata, almeno in parte, con il contributo che questo lavoratore può offrire all'azienda. Il dato principale, in questo caso, è negativo: per 70 datori di lavoro la mansione è poco utile, 57 per niente utile e altrettanti pochissimo. Più della metà del campione coinvolto ha dichiarato, in pratica, di aver assunto un lavoratore disabile e "inutile". D'altra parte, però, per 49 rispondenti il neofita ha ricoperto una mansione molto utile all'organizzazione, e per altri 53 del tutto rispondente al bisogno dell'azienda. Le percentuali ottenute per ciascuna risposta sono state sintetizzate nello schema seguente (grafico 2):

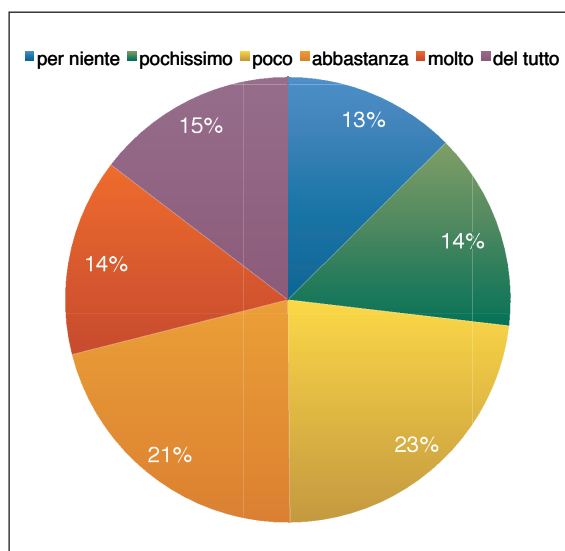


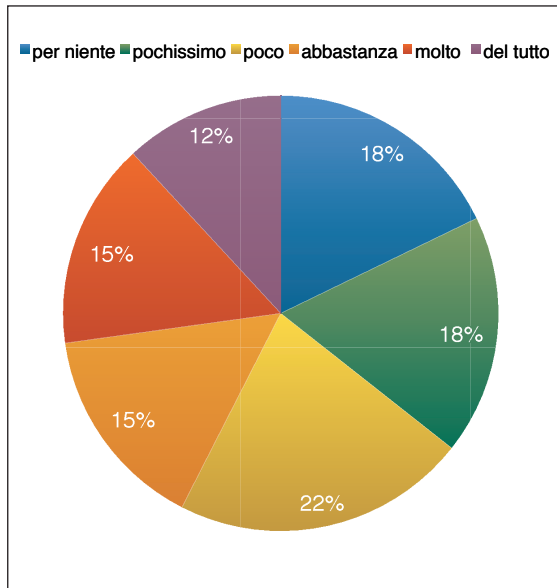
Grafico 2: Utilità della mansione ricoperta dall'utente

Riassumendo, quindi, la maggior parte del campione (58%) ha sostenuto che il dipendente disabile ricopre una mansione poco (o per nulla) utile all'organizzazione. Una scelta di questo tipo può limitare sin dall'esordio le possibilità del lavoratore di offrire il suo contributo all'organizzazione. Solo il 15% ha dichiarato di aver destinato al neo-assunto una posizione abbastanza utile all'azienda. Infine, il 27% ha invece espresso un parere molto positivo rispetto alla mansione, e ciò testimonia l'investimento nei confronti del lavoratore e la convinzione che possa dare un contributo importante alla causa dell'organizzazione. Questo dato positivo rappresenta la garanzia circa la fattibilità dell'incontro tra i bisogni dell'organizzazione e quelli dei dipendenti con disabilità, e la possibilità di avere risultati positivi anche per l'impresa.



### 5.3. Il beneficio ottenuto dall'azienda

Il rapporto tra costi e benefici è uno degli elementi chiave che ha ripercussioni poi sulla valutazione dei datori di lavoro in merito all'esperienza. Anche in questo caso, il dato principale è, in linea con quanto emerso in precedenza, negativo; infatti, per 77 datori di lavoro il beneficio è scarso, per altri 48 scarsissimo, e per 42 il vantaggio è nullo. D'altra parte, invece, 71 responsabili si ritengono abbastanza soddisfatti del beneficio che hanno ottenuto dall'assunzione, 49 lo sono del tutto ed altri 48 lo sono molto, come mostrato nel grafico seguente (grafico 3):



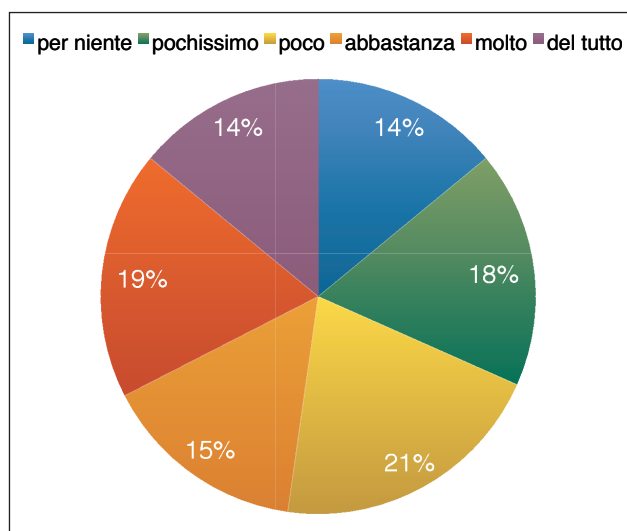
**Grafico 3:** Il beneficio ottenuto dall'azienda

Il dato più alto indica che i benefici sono stati pochi (23%), a cui si aggiunge il 27% di chi addirittura ha sostenuto di non aver avuto un vantaggio; tale quadro sembra essere abbastanza in linea con quanto emerso in precedenza: quando la mansione è poco utile all'azienda, è anche più facile che il beneficio ottenuto sia scarso. Accanto a questo dato negativo, c'è poi un 21% di persone contattate che ha dichiarato di aver ottenuto un beneficio abbastanza positivo; in questo caso, viene riconosciuto l'apporto che la persona offre, ma non viene valutato sufficiente. Infine, il 29% delle persone ha evidenziato un beneficio molto alto, questo dato può essere la testimonianza che dall'assunzione di un dipendente con disabilità è possibile ottenere un vantaggio anche per l'azienda e, ciò, rappresenta il punto di partenza per migliorare le esperienze future.

Correlata alla dimensione dei benefici c'è quella delle spese, che è stata indagata con la domanda successiva.

#### 5.4. La percezione relativa i costi che l'impresa ha dovuto sostenere

Quella dei costi è considerata dalla letteratura come una delle principali preoccupazioni e, di conseguenza, uno degli ostacoli all'assunzione dei dipendenti con disabilità. Per questo una delle domande ha indagato la percezione relativa ai costi che l'azienda ha dovuto sostenere per accogliere il dipendente con disabilità al suo interno. I dati mostrano una situazione piuttosto complessa; infatti, se per 69 datori di lavoro i costi sono stati bassi, per altri 62, viceversa, la spesa è stata molto alta. Allo stesso modo, 59 persone hanno avuto costi molto bassi, mentre 51 abbastanza alti. Infine, i due estremi, ovvero per niente e del tutto, hanno ottenuto lo stesso numero di preferenze (47). La sintesi dei risultati è presentata nel grafico seguente (grafico 4):



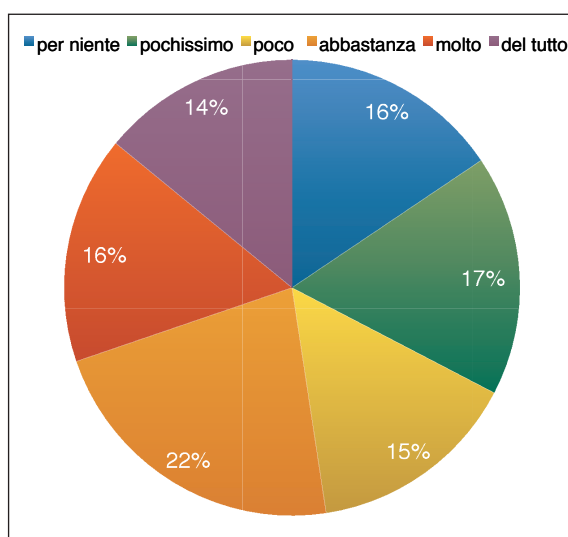
**Grafico 4:** la percezione relativa ai costi che l'azienda deve sostenere

I dati sembrano testimoniare la possibilità di contenere le spese, come dichiarato dal 21% del campione; a questi si aggiunge un altro 32% di coloro che hanno avuto costi contenuti, o addirittura nulli. D'altra parte, però, questo dato sembra essere in contrasto con il 33% di chi ha lamentato un costo molto alto per la sua organizzazione. L'eterogeneità di questi risultati può essere in parte spiegata con la diversità dei bisogni dei dipendenti con disabilità e, di conseguenza, con i differenti interventi che l'organizzazione deve compiere per far fronte a tali bisogni.

### 5.5. Il grado di appartenenza del lavoratore all'organizzazione

La permanenza del dipendente all'interno dell'azienda non è una garanzia della sua possibilità di essere parte del gruppo di lavoro, soprattutto quando ricopre una posizione marginale, come descritto in precedenza. Questo aspetto sembra essere determinante poiché influenza il trattamento che riceve all'interno dell'organizzazione da parte dei colleghi e dei superiori.

I dati sono nuovamente molto eterogenei tra loro, a testimonianza della specificità e della singolarità delle esperienze che ciascuno vive. Per la maggior parte dei datori di lavoro coinvolti nello studio (74) la persona è abbastanza parte dell'organizzazione, mentre per 57 lo è pochissimo, per 52 responsabili il lavoratore è poco incluso e per 50 lo è poco. D'altra parte, però, 54 datori di lavoro hanno definito i propri lavoratori molto inclusi, e 47 del tutto parte della loro organizzazione. In sintesi, quindi, è possibile affermare che 175 lavoratori sono considerati parte del gruppo, mentre 160 ne restano esclusi. Le percentuali delle diverse scelte sono state schematizzate nel grafico seguente (grafico 5):

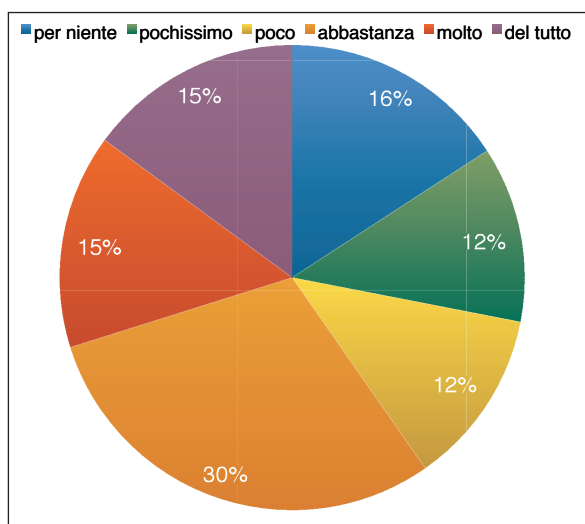


**Grafico 5:** Il grado di appartenenza del lavoratore all'organizzazione

I risultati mostrano che, nell'opinione dei datori di lavoro, quasi la metà dei lavoratori (48%) non è parte dell'organizzazione, o lo è solo in modo marginale. Questa situazione sembra essere la conseguenza diretta delle scelte descritte in precedenza (posizione marginale e percezione di scarso beneficio per l'organizzazione). Per una parte significativa del campione (22%) la persona con disabilità è abbastanza inclusa nell'organizzazione; in questo caso si tratta di una sorta di limbo, di terra di mezzo, che conduce i lavoratori a non essere esclusi, ma neanche pienamente parte del gruppo. Infine, c'è un 30% dei lavoratori con disabilità che è molto, o pienamente, parte del gruppo di lavoro.

## 5.6. La volontà di ripetere l'esperienza

L'ultimo elemento che il questionario ha indagato è la volontà di ripetere l'esperienza e, quindi, di assumere nuovamente quel dipendente all'interno della propria organizzazione. Il dato principale è positivo: 100 datori di lavoro, infatti, sono molto disponibili e altrettanti lo sono abbastanza. D'altra parte, però, è consistente anche il numero di coloro che sono poco propensi: 53 non ripeterebbero l'esperienza, 41 referenti lo sarebbero poco ed altri 41 pochissimo. In sintesi, quindi, 200 datori di lavoro assumerebbero di nuovo quel neofita, mentre 135 potendo scegliere, eviterebbero. I risultati sono stati sintetizzati nello schema seguente (grafico 6):



**Grafico 6:** La volontà di ripetere l'esperienza

Nonostante le criticità emerse in precedenza, il 30% dei datori di lavoro è abbastanza disponibile a ripetere l'esperienza, ed un altro 30% è addirittura entusiasta del lavoratore che ha assunto. D'altra parte, però, il restante 40% è, al contrario, poco (o per nulla) intenzionato ad assumere nuovamente il dipendente, anche se ha comunque deciso di mantenerlo all'interno del gruppo di lavoro. Quest'ultimo dato conferma il carattere impositivo della normativa che disciplina le assunzioni delle persone con disabilità: senza tale obbligo, questi lavoratori sarebbero esclusi dalle organizzazioni che attualmente li accolgono. Sempre questo gruppo di imprenditori scontenti, però, sembra accontentarsi e non ricercare un altro candidato; ciò può essere spiegato in parte attraverso la convinzione che i dipendenti con disabilità siano una categoria di lavoratori non produttivi, a prescindere dai singoli che si possono incontrare. Ci sono poi coloro che dichiarano una moderata volontà di assumere nuovamente il lavoratore; anche in questo caso sarebbe interessante identificare quali sono i fattori che influenzano questa scelta e, in particolare, quale peso ha la normativa. Infine, il 30% del campione ha espresso un parere molto positivo; questo dato testimonia la possibilità di realizzare esperienze positive al di là di quanto viene imposto dalla normativa.

## Conclusioni

I dati del questionario mostrano che la metà del campione (176) è soddisfatto dell'esperienza, mentre 159 dichiara di non esserlo. Ciò significa che, nonostante la presenza di un obbligo normativo, parte dei referenti riconoscono la possibilità di ottenere un beneficio anche per l'organizzazione. Viceversa, però, il dato negativo è preoccupante e testimonia che una grande parte dei dipendenti con disabilità viene per lo più tollerata all'interno dell'organizzazione, ma senza che il datore di lavoro sia soddisfatto dell'operato. Ciò apre uno scenario circa l'esperienza che il lavoratore può vivere e le possibilità di crescita che può ottenere. Allo stesso tempo, poi, resta da indagare anche l'atteggiamento che, dati questi presupposti, possono avere i colleghi di lavoro. Se il datore di lavoro, per primo, è scontento, il rischio è che atteggiamenti di discriminazione da parte degli altri lavoratori siano quantomeno tollerati, se non addirittura incentivati. Sembra essere quindi ancora lungo il percorso che conduce alla realizzazione di esperienze positive sia per le organizzazioni, che per i lavoratori stessi.

Un secondo elemento determinante è quello relativo alla mansione che viene affidata al dipendente con disabilità, che riflette anche il grado di responsabilità che l'azienda intende attribuire ai suoi membri. Anche in questo caso il dato più significativo è negativo: in 184 organizzazioni, il compito che il lavoratore assolve è poco, o per nulla, utile. È difficile spiegare le motivazioni che possono condurre l'azienda a compiere una scelta di questo tipo. In parte la decisione può essere influenzata dalla dimensione di obbligo già emersa in precedenza; non è l'organizzazione a decidere volontariamente di assumere e, di conseguenza, in quel momento potrebbero davvero non essere disponibili le postazioni adeguate alle caratteristiche del lavoratore. In altri casi, invece, queste potrebbero anche essere presenti, ma i referenti aziendali possono decidere di non affidarle ai lavoratori con disabilità, in virtù di un pregiudizio che li considera meno capaci rispetto ai loro colleghi normodotati. In questo caso le aziende, non conoscendo le caratteristiche del candidato che andranno ad assumere, attivano un meccanismo di difesa e di tutela che le porta a preferire una postazione più marginale che, anche nel caso di esito non molto positivo, abbia minori ripercussioni anche sul lavoro degli altri. C'è poi una percentuale di datori di lavoro che ha deciso di assegnare al dipendente con disabilità una mansione abbastanza utile all'organizzazione. In questo caso, a differenza di quanto emerso in precedenza, il compito che il lavoratore assolve ha una certa utilità, anche se non si tratta ancora di un compito di grande responsabilità. Si inizia ad intravedere la possibilità di incrementare la produttività anche dall'assunzione di un dipendente con disabilità, ma rimane comunque un velato atteggiamento di protezione. Infine, il 27% dei datori di lavoro che ha dichiarato di aver trovato una mansione realmente utile all'organizzazione testimonia che è possibile realizzare esperienze di successo. Per fare ciò, però, è necessario innanzi tutto compiere un'analisi aziendale che si ponga l'obiettivo di identificare un bisogno reale dell'organizzazione. In secondo luogo, poi, è indispensabile fidarsi del dipendente, una volta che è stata valutata la sua capacità di portare a termine il compito. Solo in questo modo si realizza un matching tra la domanda e l'offerta di lavoro che soddisfa entrambe le parti.

In terzo luogo, il concetto di beneficio è determinante per valutare l'esperienza lavorativa dei dipendenti con disabilità. L'idea di beneficio non è legata meramente all'aspetto economico, ma comprende anche una componente più soggettiva, che fa riferimento alle aspettative che i datori di lavoro hanno e agli obiettivi che si prefiggono per quell'assunzione. Ancora una volta, il dato princi-

pale sembra essere negativo: il 50% delle persone intervistate sostiene di avere uno scarso beneficio. D'altra parte, può essere difficile definire che cosa i datori di lavoro intendano quando fanno riferimento al concetto di beneficio. Talvolta questo può essere associato all'assenza di problemi, oppure al fatto che il dipendente disabile accetti la mansione pensata per lui (anche quando magari non è pienamente rispondente alle sue capacità, come documentano i risultati dello studio). Questo dato permette di interrogarsi sul trattamento che il dipendente può ricevere all'interno dell'organizzazione e sulle sue possibilità di crescita sia a livello umano che professionale. Anche in questo caso vi è una parte di campione (21%) che si colloca in una posizione intermedia, sostenendo di avere un beneficio abbastanza positivo. Questa situazione rappresenta una sorta di limbo perché l'esperienza non è più totalmente negativa, come in precedenza, ma non è neanche soddisfacente. Sarebbe interessante approfondire quali sono gli elementi che limitano questo beneficio e, soprattutto, se è possibile attuare degli interventi volti a modificare questa condizione. Infine, è incoraggiante il 29% che testimonia la possibilità di realizzare esperienze di successo, che offrano un vantaggio per l'organizzazione.

Strettamente correlata alla dimensione del beneficio c'è quella dei costi che, molto spesso, costituiscono una delle principali motivazioni che i datori di lavoro evidenziano quando riflettono sulle difficoltà che incontrano quando si tratta di assumere un dipendente con disabilità. Il dato relativo all'incidenza dei costi si presenta di difficile lettura, poiché può essere influenzato da diverse variabili. Innanzi tutto, un primo fattore decisivo in questa scelta, è la tipologia di modifiche che è necessario introdurre nell'organizzazione e che, ovviamente, sono legate alla difficoltà che il lavoratore può avere. Solitamente, il primo pensiero è legato ai cambiamenti che servono a rendere accessibile l'ambiente lavorativo e che potrebbero comportare un investimento economico notevole. Altre forme di supporto, invece, possono essere più economiche, come per esempio le tastiere modificate o le sedie per consentire al dipendente di alternare momenti di lavoro ad altri di riposo. Un secondo aspetto, invece, è legato alla dimensione più soggettiva dei costi, che ha a che fare con la percezione di ciò che il datore di lavoro ritiene "giusto" investire per accogliere il dipendente con disabilità. Detto in altre parole, più il costo si avvicina a quanto idealmente il datore di lavoro vorrebbe spendere, e più tale spesa può essere considerata giusta e legittima. Al contrario, invece, più il valore si allontana da quello ideale, e più il costo sarà considerato eccessivo e poco sostenibile. L'aspetto meramente economico, quindi, sembra intrecciarsi con la dimensione più soggettiva e personale dei datori di lavoro, che ha un'influenza determinante.

Tutti gli elementi descritti in precedenza condizionano le possibilità di entrare a far parte dell'organizzazione. Anche in questo caso, il dato non è molto positivo: praticamente la metà del campione (48%) dichiara che il dipendente con disabilità è poco (o per nulla) parte dell'organizzazione. Ciò significa che la permanenza del lavoratore non è sinonimo di appartenenza: la normativa, di per sé, può assicurare una postazione al dipendente con disabilità, ma non può obbligare i datori di lavoro a renderlo effettivamente parte del gruppo di lavoro. Questo atteggiamento può in parte essere spiegato con il pregiudizio che accompagna i lavoratori con disabilità e le loro capacità produttive che, ma anche con l'alone di pietismo nei loro confronti, che porta a non licenziarli anche quando non si è soddisfatti del loro operato. Viceversa, è incoraggiante il 30% dei datori di lavoro che considera il dipendente con disabilità come parte del gruppo di lavoro. Questo dato testimonia la possibilità di superare l'aspetto meramente impositivo per permettere al dipendente di essere parte dell'organizzazione. In



pratica, quindi, pur entrando nell'organizzazione in virtù di una imposizione che giunge dalla normativa, la persona con disabilità diventa poi a pieno titolo parte del gruppo di lavoro.

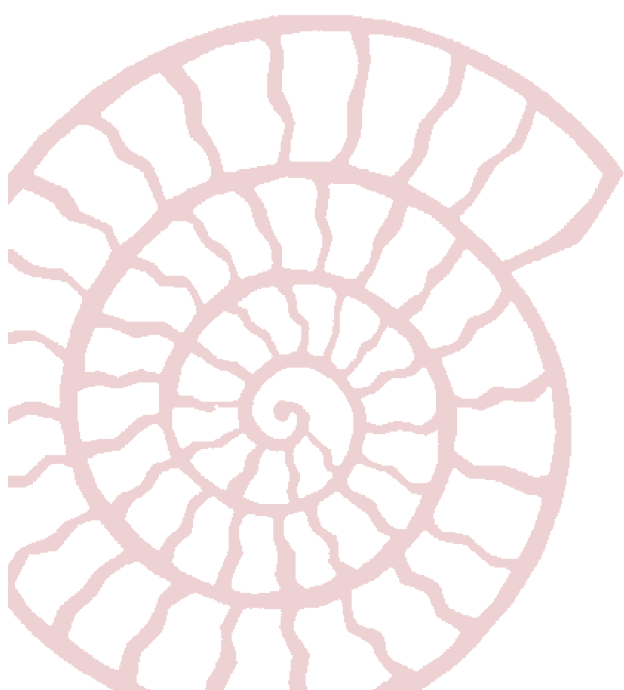
L'ultimo elemento che il questionario ha indagato è la volontà di ripetere l'esperienza; questo dato, infatti, rappresenta l'indicatore più lampante del successo dell'assunzione. Nonostante le criticità descritte in precedenza, il 30% dei datori di lavoro si dichiara abbastanza disponibile ad assumere nuovamente il lavoratore, seguito da un altro 30% che invece è molto intenzionato. Questo risultato è incoraggiante, anche se è ancora molto alta la percentuale (40%) di coloro che sono poco, o per nulla, intenzionati a ripetere l'esperienza. Anche in questo caso sarebbe interessante comprendere quali sono gli elementi che determinano questa scelta; in particolare sarebbe utile comprendere se dietro alla scelta positiva c'è una reale soddisfazione, oppure la rassegnazione e la convinzione di non poter ottenere benefici maggiori.


L'ingresso nel mondo del lavoro dei dipendenti con disabilità non può essere affidato esclusivamente alla normativa. Questa, infatti, può garantire un'occupazione ma non è in grado di garantire anche che l'esperienza lavorativa sia soddisfacente sia per il lavoratore che per l'organizzazione. Allo stesso modo, l'obbligo normativo non può fare in modo che il dipendente venga accolto all'interno del gruppo di lavoro e non si trovi a sperimentare un vissuto di esclusione.

Per far sì che ciò si realizzi un'esperienza positiva per il dipendente e per l'azienda, è necessario che i datori di lavoro identifichino una mansione che sia compatibile con le caratteristiche del lavoratore ma che, allo stesso tempo, sia realmente utile all'organizzazione, in modo che questa possa ottenere un beneficio dalla nuova assunzione. I dati mostrano poi che l'assunzione dei dipendenti disabili può avere costi contenuti

## Riferimenti bibliografici

- Angeloni, S. (2010). *L'aziendabilità. Il valore delle risorse disabili per l'azienda e il valore dell'azienda per le persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Assennato, S. & Quadrelli, M. (2012). *Manuale della disabilità*. Rimini: Maggioli.
- Battafarano, G. & Fontana G. (2001). *I nuovi lavori dell'handicap: un percorso attraverso la Legge n. 68 per l'inserimento e l'integrazione lavorativa delle persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Boffo, V., Falconi S., Zappaterra T. (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: Firenze University Press.
- Crispiani, P., (2000). *Handicap e sostegno nella normativa*. Roma: Armando.
- Di Franco, G. (2010). *L'analisi dei dati con SPSS. Guida alla programmazione e alla sintassi dei comandi*. Milano: Franco Angeli.
- Favia, M. (2003). *Una scuola oltre le parole. Comunicare senza barriere: famiglia e istituzioni di fronte alla sordità*. Milano: Franco Angeli.
- Giustini, S. (2011). *La follia nel lavoro dalla dipendenza al ruolo di adulto dal ruolo lavorativo all'identità personale*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Panier Bagat, M. & Sasso, S., (2002). *L'altra crescita. Percorsi osservativi e descrittivi dello sviluppo psicosociale delle persone con disabilità*. Milano: Franco Angeli.





# Progettazione partecipata intorno alla mensa scolastica: una ricerca-azione

## Participatory approach to design school canteen activities: an action-research

Luisa Zecca

Università degli Studi di Milano Bicocca

[luisa.zecca@unimib.it](mailto:luisa.zecca@unimib.it)

### ABSTRACT

The canteen practice in three schools is being studied in a collaborative action research. Key variables have been identified: the organization of time, the space and the rules of socialization. By a preliminary phase of formulating and positioning of the problem, the subjects involved (primary School children, teachers, parents, professionals) highlight the strategies for improvement and corrective actions based on expert knowledge and experiential learning. This issue represents a challenge for the school and the educational innovation, because the constitutive complexity of nutrition education draws multidisciplinary aspects from a cultural, political, economic, and social point of view.

La mensa scolastica è oggetto di studio di una ricerca-azione collaborativa svolta in tre scuole primarie. Le variabili chiave individuate e messe a tema durante la prima fase esplorativa sono: i tempi, gli spazi e le regole di socializzazione. L'azione didattica messa a punto è caratterizzata da una fase preliminare di formulazione e posizionamento del problema al fine di individuare strategie di miglioramento e interventi correttivi fondati su saperi esperti e vissuti esperienziali dei soggetti coinvolti: bambini, insegnanti, genitori, operatori. Questa tematica rappresenta per la scuola una sfida verso l'innovazione didattica, perché, la complessità costitutiva di un intervento educativo di educazione alimentare richiama aspetti pluridisciplinari da un punto di vista culturale, politico, economico, e sociale.

### KEYWORDS

Canteen, Primary School, Action-Research, Participatory Design, Teacher Education.

Mensa Scolastica, Scuola Primaria, Ricerca-Azione, Progettazione Partecipata, Formazione Insegnanti.

## 1. Il contesto della ricerca

Il contributo presenta in sintesi la metodologia e i primi risultati del progetto *Mangiare con cura. Nutrire e nutrirsi è avere cura di sé e degli altri, un ponte per costruire relazioni e identità*, promosso da Milano Ristorazione, azienda pubblica a cui, dal 2001, è affidato il servizio di ristorazione delle scuole dell'infanzia e primarie milanesi. Le attività svolte si inseriscono nel quadro della convenzione per attività di ricerca e formazione tra il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e l'USRL nello specifico sui temi dell'educazione agro-alimentare (Nigris, 2012).

La costruzione di reti tra istituzioni affinché operino con scopi comuni è indicata nell'art. 2 (comma7) della legge 107/2015 come strumento da potenziare per il raggiungimento degli obiettivi formativi; la scuola è qui definita 'comunità attiva' che si apre al territorio (famiglie, associazioni, imprese, organizzazioni del terzo settore, scuole e università) con il quale sviluppa interazioni sinergiche. Tale proposizione istituisce senza dubbio una sfida per organizzazioni con culture molto diverse, se non divergenti, in particolare quella dello scambio, della riflessione e dell'azione condivise. La sfida perché sia possibile l'interazione tra sistemi per consuetudine non comunicanti tra loro poggia sulla capacità di ciascun interlocutore di ridefinire i vincoli e le facilitazioni che intervengono nella dinamica di trasformazione da sistemi chiusi a sistemi aperti (Ford, Lerner, 1992) ed è proporzionale alla dimensione di consapevolezza degli attori stessi. Il progetto nasce dunque con l'obiettivo di dare avvio a processi di conoscenza tra i molti soggetti coinvolti per mettere a punto un dispositivo che consenta ad adulti e bambini di diventare consapevoli della complessità del momento esaminato, 'la mensa', coinvolgendoli nel processo di ricerca su situazioni specifiche, contestuali, autentiche. La progettazione degli interventi di cambiamento prende quindi avvio da un percorso auto-valutativo di cui si sottolinea la funzione di *learning* (Margiotta, 1999), richiamata anche nei documenti istituzionali sulla valutazione. La ricerca, in quanto ricerca-azione, ha una doppia direzione: quella di produrre conoscenza e quella di realizzare formazione. Si tratta di una formazione orientata ad apprendere dall'esperienza e allo sviluppo di processi di riflessione sulle pratiche, sulle scelte compiute, sulle trasformazioni possibili. Inoltre l'attenzione alla qualità delle azioni formative intorno al momento della mensa scolastica tiene conto della stretta correlazione tra fattori organizzativi e istanze pedagogiche (Negri, Zecca, 2012). La ricerca condotta rappresenta quindi il tentativo di realizzare gli scopi sopra esposti coinvolgendo gli operatori delle scuole, delle mense scolastiche e le famiglie con l'obiettivo di promuovere la cultura della cittadinanza attiva nella scuola attraverso l'educazione alimentare (Audi-gier, 2003; Linee Guida per l'educazione alimentare MIUR, 2011) mettendo a tema in senso pedagogico l'esperienza del pranzo a scuola. In questa sede daremo conto della terza fase del progetto che si configura come ricerca-azione.

## 2. La mensa come spazio di riflessione pedagogica

La mensa nella scuola dell'obbligo è un momento cruciale nella vita dei bambini e dei ragazzi per almeno due motivi: garantisce a tutti un pasto sano al giorno e potenzialmente veicola valori culturali e comportamenti socialmente accettabili. Il pranzo a scuola è una *routine* che assume forme rituali e comunica messaggi. Durante la mensa hanno luogo relazioni, si costruiscono modalità di convivenza

sociale, si trasmettono abitudini e regole. La mensa comune all'interno della scuola non ha solo la funzione di far consumare un pranzo che rispetta parametri dietetico-nutrizionali validati dalle ASL, ma anche di contribuire alla formazione dell'identità personale e collettiva dei cittadini più giovani. Gestire un pranzo di qualità a scuola per tutti i bambini è quindi una scelta coerente con un approccio alla formazione degli insegnanti detto *Social Justice* (Michelli, Lee, 2005) volto a contrastare il dato deflagrante e in continuo aumento della condizione di povertà di molti bambini anche nel nostro paese (UNICEF, 2012). Questo rappresenta oggi una sfida politico economica, ma anche pedagogica. Scelta politica in quanto tende a garantire il diritto alla vita e alla salute di ciascun cittadino (Poppendieck, 2009), tema pedagogico in quanto occasione di conoscenza di sé e dei propri bisogni mediata in modo intenzionalmente educativo dalla relazione con gli altri.

Assunto nodale è la complessità del rapporto fra uomo, cibo e comunità di appartenenza (Montanari, 2010), un rapporto che intreccia esigenze biologiche e culturali (Pelto, Backstrand, 2003; Ashe, Sonnino, 2013), fattori che influiscono sulle scelte alimentari che si riferiscono a diverse sfere della vita pratica ed esistenziale. Da questa prospettiva, fare educazione alimentare significa innanzitutto assumere un approccio sistemico, non ridurre l'insegnamento a meri contenuti disciplinari da trasmettere, ma pensare al rapporto col cibo in termini di dinamiche relazionali che guidano il percorso dell'individuo, sin dalla nascita, dall'attaccamento alla separazione, dalla dipendenza all'autonomia, fra sopravvivenza e processo di acculturazione (Barberani, 2012).

Nel suo accadere quotidiano (Jedlowski, 2005) 'il pranzo in mensa' è una situazione che ha in sé significati relazionali e una dimensione educativa implicite in quanto la realtà resa abitudine nelle routine subisce un processo di reificazione (Wenger, 2006). Quanto più il significato di una consuetudine diviene ovvio per tutti i membri di un gruppo, tanto più si compie un processo di oggettivazione, in un meccanismo che trasforma ciò che dapprima era consapevolmente concordato tra le persone, in un'esperienza di condivisione automatica e meccanica, di cui rimangono latenti le progettualità e le intenzionalità formative. Se è possibile connotare come educativo il momento del pranzo, quali sono le categorie che lo rappresentano? Da chi sono riconosciute e come sono coinvolti i bambini nella loro conoscenza?

In mensa le relazioni hanno un ruolo sostanziale nella costituzione di un clima sociale di benessere o di malessere, variabile non di poco conto nella formazione al gusto, nella conoscenza di sé e degli altri mediate dal cibo, ma quali caratteristiche assumono le relazioni in atto? Fare luce e rendere espliciti i significati che guidano l'azione è premessa indispensabile perché il tema diventi prioritario o solleciti sensibilità in chi, individui e organizzazioni, progetta, gestisce e valuta la ristorazione collettiva dentro alla scuola. Senza una chiara ed evidente argomentazione e condivisione degli elementi educativi si realizza un curriculum nascosto tra le righe di quello che accade quotidianamente; un insieme d'insegnamenti e apprendimenti che si trasmettono oltre alla consapevolezza degli adulti e degli studenti. I gesti ripetuti in sequenza, automatismi che perdono d'intenzionalità, anche quando diventano azione all'apparenza meccanica continuano a costruire significati per le persone coinvolte. La mensa educativa è quindi prima di tutto una situazione dalle sfaccettature molteplici da indagare non nella logica applicativa di modelli astratti, ma come esito di processi di riflessione sull'esperienza concreta, situata, attuale o da sperimentare.

La pratica del pranzo a scuola vede l'interazione tra quattro soggetti distinti con culture sull'alimentazione differenti, espressione d'identità sociali specifi-

che: quella aziendale delle imprese che gestiscono la ristorazione collettiva e che richiamano discipline igienico-sanitarie e tecnologico-alimentari; quelle delle famiglie che rispecchiano scelte e abiti culturali personalistici; quella degli insegnanti che si esprime in progettazioni interdisciplinari (educazione alla salute, educazione ambientale) quella dei bambini che si forma nella partecipazione attiva ai differenti sistemi di vita e ambienti di apprendimento (Bronfenbrenner, 1986). Il progetto qui esposto nasce dalla segnalazione di conflittualità tra questi soggetti, tutti contemporaneamente attori durante il pranzo, conflittualità che si configura come scontro tra istanze pedagogiche e organizzative, diritto al benessere e alla salute e pluralismo di culture alimentari. La ricerca nella scuola su questi temi è scarsa perché generalmente rivolta agli apprendimenti formali e curricolari. Ma se è possibile connotare come educativo il momento del pranzo quali variabili è possibile modificare intenzionalmente nella quotidianità? Quali strategie formative possono comporre lo scontro in dialogo condiviso? Lo studio ha intrapreso un percorso di conoscenza delle rappresentazioni sul pranzo così come avviene a scuola e delle 'pedagogie popolari' sottese alle azioni. La mensa come ambiente di apprendimenti è stata analizzata allo scopo di individuare le cause delle criticità per poter progettare, realizzare e valutare interventi di miglioramento (Faggioli, 2014) in collaborazione con la comunità della scuola.

### 3. Quadro metodologico

L'indagine si è svolta in tre Istituti Comprensivi milanesi seguendo un approccio concertativo che ha coinvolto in modo attivo tutti i soggetti che intervengono durante la mensa: insegnanti, rappresentanti delle Commissioni Mensa delle famiglie, responsabili e operatori di refettorio, cuochi di Milano Ristorazione e bambini di scuola primaria.

Lo studio ha proposto un protocollo d'indagine che segue i principali presupposti e l'architettura ciclica della ricerca-azione, metodologia che comprende una pluralità di approcci sviluppati in ambito educativo e organizzativo (Traverso, 2015). In particolare ci si è riferiti alla prospettiva *Curriculum Action Research* (McKernan, 2013) che ha come scopo la formazione degli insegnanti, in qualità di professionisti riflessivi, all'apprendimento della metodologia della ricerca-azione e all'uso dei suoi strumenti nella pratica educativa e didattica.

Il percorso intrapreso ha previsto quindi la realizzazione di tavoli di lavoro, al fine di individuare problemi e possibili strategie di miglioramento del momento del pranzo a scuola dando luogo ad un processo di progettazione partecipata (Cochran-Smith, Lytle, 2009) caratterizzato da:

- L'interazione e la negoziazione tra punti di vista differenti. La qualità di un percorso partecipato si contraddistingue per l'associazione di diverse competenze, diversi ruoli, diverse prospettive;
- Il coinvolgimento della molteplicità dei soggetti ha riguardato l'intero percorso di progettazione (ideazione, attivazione, realizzazione, valutazione) e si è basato sulla co-raccolta e co-analisi dei dati (Desgagné, 1997);
- Gli strumenti per la raccolta di dati sono sia di tipo quantitativo che qualitativo (questionari, video, focus group, interviste, diari di progetto). È stata prodotta inoltre un'ampia documentazione dei lavori dei bambini.



I temi e i problemi sono emersi da un doppio processo d'indagine condotto e facilitato dai ricercatori, quello del *problem finding* e del *problem posing*) che convergono nella ricerca di soluzioni possibili, il *problem solving*.

I dati del questionario e la trascrizione dei focus group sono stati analizzati seguendo la tecnica della costruzione di mappe concettuali per nodi tematici e successive categorizzazioni secondo un approccio *Grounded Theory* costruttivista.

Sono stati coinvolti 5 ricercatori, 3 Istituti Comprensivi di cui 300 bambini di classi terza, quarta e quinta Primaria, 20 insegnanti e 3 rappresentanti dei genitori; di Milano Ristorazione hanno partecipato 3 cuochi, 3 assistenti di refettorio, 1 responsabile di zona, 1 referente dell'Ufficio Qualità.

	IC Stoppani-Bacone (plessi via Matteucci)	IC Pertini (plessi via Bussero e via Thomas Mann)	IC Borsi (plessi via Viscontini e via Cilea)
<b>Classi</b>	<u>Percorsi didattici:</u> 4 Quarte 4 Quinte <u>Questionario:</u> 443 bambini	<u>Percorsi didattici:</u> 2 Quarte 2 Quinte <u>Tavolo di lavoro:</u> 4 rappresentanti classi Quarte	<u>Percorsi didattici</u> 2 Terze 2 Quinte
<b>Insegnanti</b>	7	5	8
<b>Genitori</b>	2	1	2
<b>Operatori MiRi</b>	1 Ufficio Qualità 1 Assistente di plesso 1 Responsabile di Zona 2 cuochi	1 Ufficio Qualità 1 Assistente di plesso 1 Responsabile di Zona 1 cuoco	1 Ufficio Qualità 1 Assistente di plesso 1 Responsabile di Zona

Tab. 1. Soggetti e scuole partecipanti

I bambini sono stati coinvolti nella ricerca sia in fase d'indagine delle rappresentazioni, attraverso questionari, focus group, narrazioni scritte, manufatti, sia attraverso la partecipazione diretta ai tavoli di lavoro. Hanno quindi assunto il ruolo di co-ricercatori (Grion, Cook-Sather, 2013), ad esempio tramite analisi di video del momento del pranzo e hanno contribuito in veste di decisori nella scelta degli interventi di miglioramento.

#### 4. Verso l'empowerment: promuovere consapevolezza, concettualizzare l'esperienza

La prima fase della ricerca ha attivato discussioni e favorito l'espressione delle rappresentazioni e di pedagogie tacite facendo emergere temi chiave quali: gli spazi e gli ambienti, i tempi e i ritmi; la qualità delle relazioni tra tutti i soggetti; la qualità e quantità del cibo e i vissuti esperienziali del pranzo; il tema della cu-

ra e dell'equilibrio tra necessità dell'individuo e del gruppo. Insegnanti e genitori pur evidenziando elementi positivi favoriti dai dialoghi conviviali tra bambini e docenti, ribadiscono la difficoltà di equilibrare tali esigenze con la gravità delle condizioni ambientali e pongono all'attenzione il tema delle abitudini alimentari da un lato e dell'evoluzione del gusto dall'altro. Viene quindi posta in risalto la dimensione della cura, ma si rimarkano una percezione di fatica e molti limiti per la possibilità di agirli:

*“30 anni fa è stato chiuso il sotterraneo-mensa poiché fuori legge e da allora il pasto viene servito e consumato in alcune aule al piano terra in cui fa molto freddo. I tempi sono molto ristretti e le scodellatrici sono costrette ad accelerare nel servire/ritirare i piatti, oltre al fatto che si creano disagi nel momento in cui si presenta un ritardo. [...]” (IC Pertini, 1° Tavolo)*

*“La responsabilità durante il momento del pasto è dell'insegnante presente che, dopo la riforma Gelmini, non corrisponde necessariamente all'insegnante di classe e spesso alcune insegnanti svolgono due turni consecutivi a mensa: con che spirito riescono a curare la relazione? Per gli insegnanti questo è un aspetto critico, problematico dal punto di vista dei valori e dei comportamenti [...] è un casino, un momento pesantissimo per tutti”. (IC Pertini, 1° Tavolo)*

La cura degli ambienti, delle qualità estetiche del pranzo, dei tempi e la cura delle relazioni emergono come variabili essenziali perché il pranzo non si trasformi in un'operazione passiva di riempimento, di somministrazione. Cura nella relazione significa comprensione e supporto nel riconoscere i propri bisogni, accompagnamento alla scoperta di ciò che è nuovo e affiancamento alla scelta, ad esempio all'assaggio di cibi sconosciuti, senza imposizione. La pratica del prendersi cura in questo modo implica un livello di attenzione e di ascolto partecipato dei bambini, come evidenzia questo esempio riportato da un genitore della Commissione Mensa:

*Un giorno mi sono avvicinata ad un bambino che aveva il piatto pieno di pasta integrale. Lo guardava quasi con paura. Ho pensato che non avesse mai visto una pasta marroncina e non sapesse cosa fosse. Allora mi sono seduta di fianco a lui a mangiarla e ho detto “che buona! L'hai già assaggiata?”, mi ha risposto di no ed io ho provato a descrivergli che gusto aveva secondo me. Dopo un po' di tempo in cui mi osservava l'ha assaggiata anche lui e ha finito il piatto!*

Il primo esito riguarda dunque la messa a fuoco di temi trasversali ai tre contesti implicati: i più evidenti sono la socializzazione, il pranzo come momento di convivialità e benessere individuale perché collettivo; i contenuti delle regole e della loro funzione di vincolo o di espressione di potenzialità; il piacere del pasto e della dimensione del gusto che incontra, e talvolta si scontra, con l'esigenza di omogeneità della proposta. I temi ricorrenti vengono analizzati allo scopo di individuare e definire le criticità, ad esempio quella delle relazioni tra pari, la mensa è intesa dai bambini come luogo di condivisione e di socialità, ma il con-

testo (ambienti e regole) non ne garantisce l'esperienza; i giudizi di gradimento del cibo; i giudizi sulla scarsa qualità delle caratteristiche soft degli ambienti e degli arredi; i giudizi spesso negativi sulla qualità delle relazioni con gli adulti docenti e operatori di MiRi; il confronto tra il pranzo a casa e il pranzo a scuola; il tema del senso regole per i bambini: tipologie e motivi di adesione o trasgressione.

## 5. L'azione comune come strategia di ricerca didattica

La riflessione sull'esperienza ha avviato percorsi didattici finalizzati in modo esplicito alla definizione chiara degli elementi di problematicità e nei tavoli di progettazione la 'voce' dei bambini è stata oggetto di nuove elaborazioni tramite il confronto critico con le concettualizzazioni adulte degli insegnanti e il sapere degli operatori addetti alla gestione della ristorazione. Il percorso formativo per i bambini assume la forma di un'indagine condivisa che ha un impatto diretto sull'esperienza della routine. Nei sondaggi e nei percorsi didattici attivati dagli insegnanti i bambini propongono azioni di miglioramento relative a:

- La qualità dell'ambiente: progettando la predisposizione di spazi e soluzioni che diano la possibilità di mangiare a piccoli gruppi e che consentano una diminuzione del rumore; la realizzazione di murali ed altri elementi artistici che contribuiscano attraverso laboratori espressivo-creativi specifici a personalizzare e rendere esteticamente piacevole l'ambiente con arredi e materiali più comodi e adeguati alle età dei bambini;
- La consapevolezza, la responsabilizzazione, l'autonomia a partire dalla necessità di
- Rinegoziare le regole e le modalità di relazione tra adulti e bambini durante la mensa; la
- Necessità di studiare soluzioni per compiere scelte ad esempio quella dei condimenti a disposizione dei bambini, la presenza di cestini per la raccolta differenziata, il self service;
- La conoscenza del mondo delle cucine, dell'origine del cibo presente nei pasti, delle sue caratteristiche e delle sue trasformazioni, realizzando visite e interviste ai cuochi. La conoscenza diffusa e situata nell'esperienza del quotidiano ha riguardato ad esempio la scelta di materiali a 'filiera corta' o biologici, i vincoli e le norme di sicurezza per la preparazione di un numero molto ampio di pasti, le particolari cure e competenze di chi guida i macchinari.

Segue un esempio d'intervista progettata e realizzata da un gruppo di bambini:

#### DOMANDE AL CUOCO DA PARTE DELLA 5 A – IC Pertini

##### Il cuoco

Da quanti fai il cuoco? (Pier)  
Perché fai il cuoco della Milano Ristorazione? (Oscar)  
Le piace fare questo lavoro? (Sharon)  
A lei piace questo cibo? (Jacopo)  
Cosa ti piace di più della tua cucina? (Daniele)  
Cosa ti piace di più della mensa? (Brian)  
E' difficile cucinare per tanti bambini? (Marinela)

##### Il lavoro in cucina

A che ora inizi a cucinare la mattina? (Ali)  
Dove comprate il cibo surgelato? (Steven)  
In quanti siete in cucina? (Ababayehu)  
Come e con che cosa cucinate? (Jacopo)  
Qual è, secondo te, la vostra ricetta migliore? (Federico)  
Qual è la ricetta più facile e quella più difficile? (Leonardo)

##### I menu

Perché avete tolto l'uovo? (Francesca)  
Perché non preparate le patatine fritte invece che al forno?  
(Beatrice)  
Perché non prepari gli spaghetti? (Alice)  
Perché non fate le lasagne? (Fabio)  
Come fai a fare i ravioli? (Ali)  
Perché fate la pasta integrale cruda? (Beatrice)  
Perché non fate la torta al cioccolato?  
  
Ci insegni una ricetta? (Martina)

Un secondo dato emergente è il riconoscimento, e in qualche caso lo spiazzamento soprattutto di genitori e operatori di MiRi, del protagonismo dei bambini di cui stupiscono capacità di attenzione e motivazione, curiosità, creatività e competenza. Variabile determinante di tale esito è stata la co-progettazione con gli insegnanti e l'utilizzo di metodologie di didattica attiva, poco nota al territorio e alle famiglie. La percezione dei bambini e l'opinione su Milano Ristorazione all'origine del progetto era sostanzialmente connessa al piacere o meno delle pietanze erogate e rifletteva risonanza del conflitto tra famiglie e MiRi da diversi anni oggetto di rappresentazione mediatica massiccia. Il progetto, grazie alla riflessione attivata e ad una prima conoscenza dei luoghi e delle persone che si prendono cura dei pasti, ha indubbiamente modificato l'immaginario dei bambini e di alcuni insegnanti, il proprio modo di intendere la mensa e, in alcuni casi, ha generato l'assunzione di nuovi comportamenti alimentari verso una maggiore accettazione. Alla modifica dell'immaginario si accompagna una revisione dei significati della pratica della mensa e in qualche caso la scelta di cambiarne l'assetto organizzativo passando ad esempio dalla distribuzione al tavolo al self-service.

## 6. Prospettive

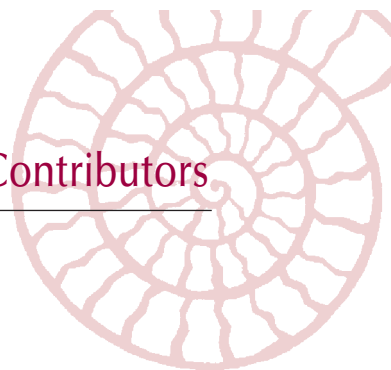
La progettazione partecipata è una strategia d'indagine collaborativa che pone le condizioni per esperienze di apprendimento autentiche ed evidenzia i processi socio-cognitivi che guidano le azioni e le loro possibilità di cambiamento. Si tratta di una strategia che mira non solo allo sviluppo professionale degli insegnanti e degli operatori, ma anche alla costruzione di comunità. Le dimensioni della mensa scolastica prese in esame (tempi, spazi, relazioni, quantità, qualità) nel confronto tra posizioni e approcci teorico-pratici differenti possono assumere significati talvolta contrapposti: ad esempio il tempo dell'azienda, non è il tempo della scuola e questo non coincide con il tempo percepito e necessario agli individui per affrontare un compito; gli stili educativi possono sostenere autonomia, autoregolazione, capacità d'interazione collaborativa nei bambini, ma una loro pluralità può generare conflittualità. La conflittualità dovrebbe comunque essere rilevata, presa in esame e possibilmente gestita dalla comunità stessa. Nel confronto e nel conflitto ineludibile in qualunque comunità che valorizzi le differenze le scelte educative possono incorrere in ideologismi. Pur non intendendo negare ideologie consapevoli, abitudini o etiche, la scuola deve rimanere luogo di esercizio di cittadinanza attiva e democratica 'degli' e 'per' gli studenti, sin da quando sono molto piccoli, in virtù della sua stessa funzione: formare cittadini democratici. L'autonomia scolastica ha in sé la potenzialità per rendere la scuola flessibile e aderente al contesto reale, vicina alle esigenze espresse da chi la abita. Non è condivisibile, infatti, nessuna presa di posizione totalizzante; la pluralità di scelta dovrebbe essere il valore portante. La conoscenza trasforma, l'esperienza trasforma, ma la trasformazione dei comportamenti, degli atteggiamenti, degli immaginari non è predeterminabile in modo assoluto e non avviene senza motivazione e adesione degli individui.

### Riferimenti bibliografici

- Ashe, L. M., Sonnino R. (2013). At the crossroads: new paradigms of food security, public health nutrition and school food. *Public health nutrition*, 16 (06),1020-1027.
- Audigier, F. (2003). Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica. *Scuola & Città*, 1, 156-182.
- Barberani, S. (2012). The Poetics of Food Consumption: Alimentary Rhetorics and Creative Practices. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(7), 285-291.
- Bronfenbrenner, U., Stefani, L. H. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Faggioli, M. (2014) (a cura di). *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*. Parma: Spaggiari Edizioni.
- Ford, D.H., Lerner, R.M. (1992). *Developmental System Theory*. New York: Sage.
- Grion, V., Cook-Sather, A. (2013), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini e associati.
- Jedlowski, P. (2005). *Un giorno dopo l'altro: la vita quotidiana fra esperienza e routine*. Bologna: Il Mulino.
- Lee, D. K., Michelli (eds) (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. New York and London: Routledge.

- Margiotta, U. (a cura di) (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- McKernan, J. (2013). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. New York and Oxford: Routledge.
- Montanari, M. (2010). *Il cibo come cultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Nigris, E. (1998). Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In Gattico, E, Mantovani, S. (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitative*, pp. 164-203. Milano: Bruno Mondadori.
- Nigris, E. (2012). Filosofia del progetto didattico. In Percorsi di educazione alimentare verso Expo. *Cibo, cultura, Identità. Possibili percorsi per la Scuola Primaria*, <[http://www.agricoltura.regione.lombardia.it/shared/ccurl/1003/912/guida\\_insegnanti.pdf](http://www.agricoltura.regione.lombardia.it/shared/ccurl/1003/912/guida_insegnanti.pdf)> , consultato il 10 giugno 2015, pp. 7-14.
- Pelto, G. H., Backstrand, J. R. (2003). Interrelationships between power-related and belief-related factors determine nutrition in populations. *The Journal of nutrition*, 133 (1), 297-300.
- Poppendieck, J. (2009). *Free for all: fixing school food in America*. University of California Press.
- Traverso, A. (2015). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università. *Pedagogia Oggi*, 2/2015, 243-252.
- Unicef-Centro di Ricerca Innocenti (2012). *Report Card 10. Misurare la povertà tra i bambini e gli adolescenti. Un nuovo quadro comparative della povertà infantile in alcuni paesi a reddito medio-alto*. Roma: Pubblicazioni Unicef.
- Zecca, L., Negri, S. (2012). *Il progetto pedagogico e organizzativo nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari Edizioni.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.





### PAOLA AIELLO

Professore Associato di “Didattica e Pedagogia Speciale” presso l’Università degli Studi di Salerno, Direttore del Master in “Didattica e psicopedagogia per alunni con disturbo autistico” e Delegato per la disabilità del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione. Tra le pubblicazioni più recenti: (2016) con Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., Sibilio, M. Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l’inclusione. *L’Integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 15, n. 1, pp. 64-87; (2016) Ronald Gulliford. *Special Educational Needs. Genesi di un concetto*. In P. Crispiani (a cura di). *Storia della Pedagogia Speciale*. Pisa: Edizioni ETS.

### MONICA BANZATO

Ricercatrice in Pedagogia sperimentale (MPED/04), presso il Dipartimento di Studi linguistici e Culturali e Comparati, Università Ca’ Foscari di Venezia. Docente di Didattica delle lingue moderne, Psicologia Cognitiva e Tecnologie educative, presso l’Università Ca’ Foscari. A partire dalla metà degli anni 1990, ha condotto ricerche su teorie e modelli di processi di apprendimento in rete (sia formali che informali), progettato e sperimentato modelli e sistemi di apprendimento online per la formazione iniziale degli insegnanti (SSIS Online, 1998-2007). Ha partecipato a progetti educativi europei (ULEARN, 2002; uTeacher, 2003; eStart, 2008; Share.TEC, 2009; Prin Ontoped, 2011) e scritto numerose pubblicazioni su formazione degli insegnanti, Digital Literacy, Open Educational Resources e Ontologie Pedagogiche. Svolge attualmente attività di sperimentazione nel settore del pensiero computazione e educazione robotica per l’inclusione.

### BARBARA BASCHIERA

Ph.D. in *Scienze della Cognizione e della Formazione* (Ca’ Foscari). Resident Academic Full Time Senior Lecturer in Instruction and the Development of Effective and Inclusive Pedagogies at University of Malta. Tra le pubblicazioni recenti si segnala: (2014) L’uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l’inclusive education e l’acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. *Formazione & Insegnamento*, XII (3), pp. 181-188; (2014) con Deluigi R., Luppi E. *Educazione Intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie formative per promuovere solidarietà fra le generazioni*, Milano: FrancoAngeli.

### DILINA BESHIRI

Assistant Professor at the University “A. Moisiu” Durrës. Her research is focused on women education in social and political spheres, with a specific interest in the issues of participation and representation of women in politics.

### LUIGINO BINANTI

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale nell’Università del Salento, insegna anche Organizzazione e Politiche Scolastiche. Presidente del Corso di Laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria e Direttore del Centro Internazionale di Ricerca Pedagogica “LandCap”. V. Presidente della Siref e socio della Siped. I suoi interessi sono rivolti a questioni di epistemologia pedagogica, di pedagogia dell’errore e di *teacher education*. È autore di oltre novanta pubblicazioni in riviste italiane e straniere e di volumi tradotti anche in altre lingue. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Lecce: Pensa MultiMedia; (2016) L. Perla e M. Tempesta (a cura di) *Quaranta anni di formazione in servizio dei docenti in Italia*, in *Teacher Education in Puglia*, Pensa MultiMedia.

**PHILIPP BOTES**

Dottorando di ricerca e insegnante di scuola primaria. I suoi interessi riguardano i processi di insegnamento-apprendimento, la glottodidattica e le arti performative. Le sue ultime pubblicazioni *Le metodologie teatrali nella didattica delle lingue straniere* e *Sounds in the Foreign Language Lesson* sono apparse su riviste scientifiche afferenti allo specifico ambito della glottodidattica.

**FRANCESCA CAENA**

Docente a contratto (università Ca' Foscari), formatrice di insegnanti, e docente di lingua e cultura inglese nella scuola secondaria superiore, ha lavorato come consulente della Commissione Europea per le politiche educative e formative, e come valutatrice per il programma Erasmus+. La formazione iniziale degli insegnanti europei ha costituito l'argomento della sua ricerca di dottorato (università di Padova), e di un progetto europeo Erasmus Life Long Learning di cui ha curato il coordinamento.

**MARIKA CALENA**

Ricercatore a t. d. di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli studi di Salerno, è socio ordinario della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) dal 2014. Fra le ultime pubblicazioni: (2016) con Iannotta I. S., Tammaro, R. *Evaluation rubric for digital competence assessment: an exploratory study*. In: INTED2016 Proceedings Valencia (Spain) 7-9 March, 2016 IATED Academy; (2016) con Tammaro, R., Iannotta I. S.; Petolicchio, A. *Action-Research in the Student Voice Perspective: the Fourth Year Upper Secondary School Class Case*. *Journal of Education and Training*. 3, 2, 36-45.

**COLIN CALLEJA**

B.Ed.(Hon), M.Ed. (Melit.), Ph.D (Leipzig) is a Lecturer in Differentiated Pedagogies. He is Head of the Department for Inclusion and Access to Learning and Coordinator of the European Let Me Learn Centre at University of Malta. Tra le pubblicazioni recenti si segnala: (2015) con Johnston, C (Editors), *A Learning Paradigm informed by knowledge of the Learning Self: A Compendium of applied research on the Let Me Learn Process*, Horizon Publication, Malta. (2011) con Falzon, R., Muscat, C. *Structured Multisensory Techniques in Reading and Learning Patterns: Some Considerations*. *Revista de Ciencies de l'Educacio*, Desembre. 51-71. UT.

**LIBERATO CAMILLERI**

B.Ed.(Hons),M.Sc.,Ph.D.(Lanc.) Associate Professor and Head of Department Statistics & Operations Research - Faculty of Science at University of Malta. Tra le pubblicazioni si segnala: (2011) con Cefai, C. & Cooper, P., *Social, emotional and Behaviour Difficulties in Maltese schools: A Multilevel model*, *Journal of Research in Educational Sciences*, 2, 1(3),. 3-15; (2011) con Cefai, C., *Building Resilience in School Children Risk and Protective Factors amongst Maltese Primary School Children*, *European Centre for Educational Resilience and Socio-Emotional Health*, University of Malta, Malta.

**CRISTIANA CARDINALI**

Ricercatrice in Antropologia culturale presso il corso di Laurea in Scienze Psicologiche all'Università Niccolò Cusano. Si occupa di dinamiche relazionali in contesti socio-educativi e scolastici. Tra le ultime pubblicazioni: con Cicchetti, M. (2013). *Educare, coordinare, dirigere la comunità. Tecnologie e metodi operativi*, Roma: Edizioni Kappa; (2014). *La filastrocca. Dall'espressione antica popolare alla dimensione empatica dell'interazione in rete*, Roma: Edizioni Kappa.

**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.

### **MASSIMILIANO COSTA**

Professore Associato presso il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia, dove insegna Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni e Economia della formazione. Ha sviluppato ricerche sulla certificazione, valutazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e sulle comunità e network nei processi di innovazione territoriale. Fra le ultime pubblicazioni: (2016) *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli; (2015) *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli.

### **RODOLFO CRAIA**

Funzionario Giuridico Pedagogico del Ministero della Giustizia D.A.P., attualmente è a capo dell'Area Educativa della Casa Circondariale di Latina. Dal 1996 realizza progetti ri-educativi nell'ambito penitenziario; dalle innovative opere ad elevata valenza trattamentale attivate in alcune aziende agricole penali, fino alla valorizzazione delle attività culturali, artistiche e teatrali destinate ai detenuti. Le sue pubblicazioni sono da sempre centrate sulle tematiche del trattamento penitenziario, per ultime si segnalano: *Vedersi Dentro* (2012); *Con Parole di Donna* (2009), entrambi editi dalla Provincia di Latina.

### **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. Fra le pubblicazioni recenti: (2011) con L. Leone, *Neuropedagogia della memoria. Verso un nuovo paradigma*, Pensa; (2010) con I. Minchillo, *Le neuro scienze e l'educazione*, Pensa.

### **ROSSELLA D'UGO**

Dottore di ricerca in Pedagogia e Assegnista di ricerca presso il dipartimento di Scienze dell'Uomo dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Fra le ultime pubblicazioni: (2016) *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*, Franco Angeli; (2012) *Le stagioni della vita nella città contemporanea. Tra idee educative e ricerca sperimentale*, Pensa MultiMedia.

### **DIANA CARMELA DI GENNARO**

Diana Carmela Di Gennaro, PhD Student in "Metodologia della ricerca educativa e della ricerca formativa" presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. Fra le ultime pubblicazioni: (2015) con G. De Simone e R. Fragnito: *An Enactivist Approach to Web-based Learning: Live Campus as a Proposal for a Learning Environment*. *IJDLDC* 6(2): 64-74; (2014) con P.Aiello, C. Palumbo, I.a Zollo, M. Sibilio: *Inclusion and Universal Design for Learning in Italian Schools*. *IJDLDC* 5(2): 59-68.

### **CLAUDIO GENTILI**

Vicedirettore Area Innovazione e Education di Confindustria. Attualmente insegna presso la scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e diritto del mercato del lavoro dell'Università di Bergamo e nella facoltà di scienze della formazione dell'Università di Padova. È membro del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, del Governing Board del Cedefop e del gruppo di esperti del BIAC dell'OCSE. Tra le sue pubblicazioni: (2013) *Scuola e impresa, teorie e casi di partnership pedagogica* (Roma); (2007) *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica* (Roma).

### **INES GIUNTA**

Dottore di ricerca in Fondamenti e metodi dei processi formativi, e docente a contratto presso l'Università degli studi Kore di Enna. Tra i suoi principali interessi di ricerca vi è lo studio dei fenomeni complessi che interessano le istituzioni educative da una prospettiva sistemica. È responsabile e coordinatore scientifico del progetto di ricerca *flessibilMENTE*. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) *La flessibilità come categoria pedagogica*, FrancoAngeli; (2014) *flessibilMENTE. Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità*, Pensa MultiMedia.

**CARLA GRECO**

Laureata in Scienze e tecniche dell'attività motoria e sportiva per la tutela della salute presso l'Università di Enna "Kore". Dal 2014 al 2016 è stata Tutor Sportivo Scolastico nel Progetto "Sport di Classe", finanziato dal Miur e dal Coni.

**EMANUELE ISIDORI**

Professore Associato in Scienze dell'Educazione ed in Attività Fisica e Salute, insegna pedagogia generale e dello sport presso l'Università di Roma "Foro Italico" dove dirige il Laboratorio omonimo ed è delegato rettorale per le Relazioni Internazionali. Tra le sue pubblicazioni: (2016). The Dual Career of Student Athletes and the Quest for a Personalized Tutorship Model. *International journal of novel research in education and learning*, 3, 9-15; (2015). Education as Synesis: A Hermeneutical Contribution to the Pedagogical Theory of Educational Practice. *Procedia. Social and behavioral sciences*, 197, 531-536.

**MARIO LIPOMA**

Professore Ordinario di Metodi e Didattiche delle Attività Sportive presso l'Università di Enna "Kore". Ha ricoperto i ruoli di Direttore Accademico e, successivamente, di Preside della Facoltà di Scienze Motorie dell'Ateneo ennese. Attualmente, è Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate ed è Presidente della Società Italiana di Educazione Motoria e Sportiva (SIEMeS). I suoi interessi scientifici sono orientati essenzialmente sui valori e i significati educativi delle attività motorie e sportive, sulle determinanti cognitive nella prestazione sportiva, sui mixed methods nella ricerca in ambito sportivo e sulla *Performance Analysis*.

**JESSICA MANGIONE**

Dottoranda presso il *Physical Education & Sport Sciences Department (PESS)*, dell'Università di Limerick (IRE). Si è laureata nel 2013 in Scienze e tecniche dell'attività motoria e sportiva per la tutela della salute, presso l'Università di Enna "Kore". Dal 2013 al 2015 è stata Tutor Sportivo Scolastico nei Progetti "Primaria" e "Sport di Classe", finanziati dal Miur e dal Coni.

**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.

**CLAUDIA MAULINI**

Dottoressa di ricerca in Pedagogia, è docente a contratto di Pedagogia generale e dello sport presso l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico" dove ha un incarico per attività di ricerca nell'ambito del progetto europeo ESTPORT. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2015) con Migliorati M., Laterza E., Isidori E. Il tirocinio formativo degli studenti di Scienze motorie e sportive: l'esperienza dell'Università di Roma "Foro Italico". *Formazione, lavoro, persona*, Ottobre, 15, 171-181; (2014). *Progettare il benessere attraverso lo sport. Indicazioni metodologiche e studio di casi*. Milano: Franco Angeli.

**FRANCESCO MARIA MELCHIORI**

Ricercatore e docente presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, ha ottenuto il PhD in Scienze della cognizione e della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Svolge attività di ricerca nel campo della formazione permanente, della valutazione delle organizzazioni socio-educative e, in particolare, del social outcome of learning, collabora con Enti di Ricerca. È stato docente a contratto di pedagogia sperimentale presso l'Università Di Trieste e di psicometria presso l'Università Niccolò Cusano di Roma. È autore del volume *Modelli psicometrici nella valutazione delle competenze* e coautore di *La prova preselettiva per il concorso a cattedra*. Roma: Anicia.

### **ROBERTO MELCHIORI**

Professore Straordinario dell'Università degli Studi Niccolò Cusano, dove coordina la facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione. Esperto di valutazione degli apprendimenti, dei sistemi educativi e degli interventi delle politiche territoriali socio-educative, ricercatore presso l'INVALSI. Ha collaborato con organismi di ricerca nazionali e internazionali ed è stato responsabile di progetti di ricerca nazionali ed europei. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2012) *La qualità della formazione. Un framework per l'esame della pratica scolastica*, Pensa MultiMedia; (2012) *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*, Nuova Cultura – EdiCusano.

### **ENRICO MIATTO**

Dottore in Scienze Pedagogiche e Didattiche e professore incaricato di pedagogia speciale presso lo IUSVE. Tra le sue pubblicazioni: (2012). *L'accompagnamento come pratica personalizzante*, in E. Isidori, A. Fraile Aranda (a cura di), *Pedagogia dell'allenamento. Prospettive teoriche e metodologiche*. Roma: Nuova Cultura; (2012). *Giovani verso il futuro. Pedagogia della transizione scuola-lavoro*, Padova: Cleup.

### **MASCIA MIGLIORATI**

Dottoressa di ricerca in Pedagogia, è docente a contratto di pedagogia generale e dello sport presso l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico" dove svolge, altresì, un incarico nell'ambito del progetto Europeo ESTPORT. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2015) con Maulini C., Laterza E., Isidori E. Il tirocinio formativo degli studenti di Scienze motorie e sportive: l'esperienza dell'Università di Roma "Foro Italico". *Formazione Lavoro Persona*, Ottobre, 15, 171-181; (2014) con Ramos R., Isidori E., Maulini C. Gli stereotipi etnico-sportivi negli studenti italiani: un'indagine nelle scuole secondarie della Provincia di Roma. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Padova: Pensa Multimedia, 12, 7, giugno, 85-98.

### **SIMONA NICOLOSI**

Ricercatrice di Psicologia generale e docente di Psicologia dello Sport e di Funzioni cognitive ed emotive nelle attività motorie presso l'Università di Enna "Kore". I suoi interessi di ricerca e le sue pubblicazioni degli ultimi anni riguardano i fondamenti epistemologici e metodologici dell'educazione motoria, la co-disciplinarietà in educazione fisica e l'autopercezione corporea in adolescenza.

### **STEFANIA NIRCHI**

Esperto di valutazione della qualità della didattica universitaria (AVA) presso l'Anvur. Professore di Linguaggi dei media e competenze digitali presso l'Università degli Studi di Cassino. Direttore di QTimes webmagazine. Esperta di education e e-learning, si occupa da anni di sistemi educativi, con particolare riferimento agli impianti didattici. Tra le ultime pubblicazioni: (2009) *Formazione E-learning e percorsi modulari. La scrittura dei materiali didattici*, Roma: Aracne. (2012) con S. Cellamare e R. Melchiori, *La multiformità della professione insegnante*, Roma: Anicia.

### **ACHILLE M. NOTTI**

Professore Ordinario (settore disciplinare M-Ped/04), insegna Pedagogia Sperimentale e Programmazione e Valutazione dei processi Formativi presso l'Università degli Studi di Salerno, Presidente della SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica); Direttore della rivista scientifica "Giornale Italiano della Ricerca Educativa" Pensa MultiMedia. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) *La ricerca empirica in educazione*, Pensa Multimedia; (2014) (a cura di) *A scuola di Valutazione*, Pensa MultiMedia).

### **EDI PUKA**

Associate Professor at the European University of Tirana. Among other publications: (2015) Multiculturalism Dimension in Adult Education. *Journal Of Educational And Social Research*, 5(1); (2013) Processi educativi e globalizzazione nelle società in transizione -il caso dell'Albania. Tiranë: Albdesign.



**GIOVANNI SEDIOLI**

Nato a Forlì nel 1946, bolognese di adozione, docente di fisica, per oltre trent'anni è stato infaticabile e autorevole promotore del valore formativo della cultura tecnico-imprenditoriale. Un impegno svolto innanzitutto nella sua qualità di preside della più antica e prestigiosa scuola tecnica di Bologna, gli Istituti Aldini Valeriani. Dal 2005 è stato per un quinquennio Assessore alla Scuola. Formazione professionale. Università. Lavoro della Regione Emilia-Romagna.

**FRANCESCO SGRÒ**

Ha conseguito il Ph.D. in "Metodologia della ricerca educativa" presso l'Università degli Studi di Salerno ed è Assistant Professor presso l'Università degli Studi di Enna. È responsabile scientifico-organizzativo del Laboratorio di Analisi del Movimento e della Prestazione presso la stessa Università. È autore di diverse pubblicazioni sui temi relativi lo studio, lo sviluppo e la sperimentazione di tecniche e strumenti tecnologici per la valutazione motoria in ambito preventivo, educativo e performativo.

**FEDERICA SISTI**

Insegnante nella scuola pubblica in qualità di docente di sostegno, destinataria di docenze a contratto presso l'Università di Urbino, Dipartimento di Studi Umanistici, ha conseguito il Dottorato in Pedagogia della cognizione con la tesi dal titolo "Per una epistemologia dell'esperienza educativa: teoria e pratica a confronto". Ha pubblicato diversi volumi nell'ambito della narrativa per bambini, adottati nei corsi di Letteratura per l'infanzia della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria di Urbino: (2020) *Le avventure di Cesarino nel campo dei miracoli*, Bari, Progedit; (2015) *Due ragazzi del Montefeltro, I du bourdei*, Bari, Progedit.

**ANDREA STRANO**

Dottorando in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove è anche collaboratore di ricerca del 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.

**ELENA TANTI BURLÒ**

B.A. (Hons.), D.Psicol. (Padova). Senior lecturer Department for Inclusion and Access to Learning at University of Malta. Tra le pubblicazioni recenti si segnala: con Agius Ferrante Ch., Calleja C., (2013). *Creating an equal playing field in education: An issue of EQUITY*. Position paper on exam access arrangements from primary school to university. University of Malta; (2011). *Counseling and disability: Some reflections* (pp. 55-72) in Zucca D., *Counseling e orientamento nel contesto universitario. Esperienze e ricerche*. Parma: Junior.

**FIORINO TESSARO**

Professore Associato di Didattica Generale e Pedagogia Speciale. Insegna Didattica, Pedagogia della disabilità, Valutazione e Ricerca qualitativa. Tra le pubblicazioni recenti: (2014) *Flessibilità e didattica. Le forme della modularità docente*, in Giunta I. (a cura di), *Flessibilmente. Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità*, Pensa MultiMedia, 399-426; (2014) *Compiti autentici o prove di realtà? Authentic tasks or reality tests?* *Formazione & Insegnamento*, XII (3), 77-88.

**GIOVANNA TROIANO**

Giovanna Troiano è Laureata in Scienze della Formazione Primaria, presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo e in Scienze dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Cassino.

**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 Bra-



sile. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) *La Riflessività nei contesti prescolastici. Un dispositivo di ricerca sulla professionalità insegnante, ERP- Educational Reflective Practices*, 1.

### **MANUELA VALENTINI**

Manuela Valentini è Ricercatore presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Fra le ultime pubblicazioni: (2015) con S. Castriconi, *L'altro linguaggio. Unità di apprendimento per la scuola primaria sul corpo che comunica*, Com Publishing; (2008) con A. Federici, C. Tonini Cardinali, *Il corpo educante*, Arcane.

### **ELENA VISCONTI**

Ricercatrice confermata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Salerno. Insegna Pedagogia generale presso il Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione. È autrice dei volumi: (2011) *Processi educativi e apprendimento elettivo. Fenomenologia dello sviluppo tra implicito ed esplicito*, Pensa; (2015) *Risonanze emotive in adolescenza. Ricerca educativa e prospettive pedagogiche*, EdISES, e di diversi articoli scientifici e saggi pubblicati in Riviste e Volumi collettanei.

### **GABRIELLA VITALE**

Dottoranda in Scienze Filosofiche e della Formazione. Psicologa e Insegnante di Scuola Primaria della Provincia Autonoma di Trento, svolge attività di consulenza formativa nelle scuole e negli enti di formazione e per anni ha rivestito incarichi di Coordinamento per la prevenzione e il recupero della dispersione formativa degli alunni non italofofoni e di progettazione dei Laboratori di Italiano L2 nella scuola. Fra le pubblicazioni recenti: (2015). *Essere dropout: la dimensione del fallimento tra rinuncia al presente e assenza del futuro. MeTIS Mondì Educativi. Temi Indagini Suggestioni*, V(1). (2014) con Margiotta U. e Dos Santos Soares J., *O fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio: políticas, intervenções e perspectivas. Cadernos CEDES*, 34 (94), Campinas, Brazil.

### **NAZARIO ZAMBALDI**

Insegnante di filosofia e scienze umane al liceo "Pascoli" di Bolzano, attivo in ambito artistico e teatrale sia come autore che formatore, attualmente visiting researcher all'università Humboldt di Berlino. Sta concludendo presso la Libera università di Bolzano una ricerca di Dottorato dal titolo "Embodied Education through art and theatre: experimentation of a multimodal interface".

### **EMANUELA ZAPPELLA**

Dottoressa di ricerca in Formazione della persona e Mercato del Lavoro presso l'Università degli Studi di Bergamo. Tra le ultime pubblicazioni si ricordano: (2016). "Perché lavorare cambia il tuo mondo": un'indagine sui vissuti dei disoccupati invalidi over 40 nel territorio lombardo. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(1), 319-336; (2016). L'assunzione dei dipendenti con disabilità nelle organizzazioni: una revisione della letteratura internazionale. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2), 157-170.

### **LUISA ZECCA**

Ricercatrice presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca, insegna Progettazione e valutazione di servizi e interventi educativi. Si occupa di formazione degli insegnanti e di didattica laboratoriale. Tra le sue pubblicazioni: (2014) *Tra 'teorie' e 'pratiche': studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca*. (2015) *Student Teacher's Voices: valutazione della formazione iniziale degli insegnanti e sviluppo della professionalità*.

### **IOLANDA ZOLLO**

Iolanda Zollo, PhD Student in "Corporeità didattiche, tecnologie e inclusione" presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. Fra le ultime pubblicazioni: (2015) con E. E. Kourkoutas, M. Sibilio, *Creatività, pensiero divergente e pensiero laterale per una didattica semplice. Educational Reflective Practices*, 1, 5-17.



# 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.