
RIPENSARE LA BUONA SCUOLA

RETHINKING THE "GOOD SCHOOL"

a cura di / editors
Rita Minello

With the contribution of / Con i contributi di:

S. Bagnariol, M. Bianchi, G. Borgia, I. Brunetti, R. M. Bucciarelli, F. P. Calvaruso, P. Cassaro, F. Cereda, D. Coco, F. Coin, E. Consalvi, P. Damiani, N. Dario, F. De Vitis, R. Dore, T. Garaffo, A. Giacomelli, V. Giovannini, A. Gramigna, T. González Pérez, M. Guida, G. R. Mangione, V. M. Marcone, R. Melchiori, U. Margiotta, L. Martucci, R. Minello, P. Montesano, D. Morselli, N. Pastena, F. Peluso Cassese, A. Petolicchio, C. Rosa, G. Ruzzante, D. Tafuri, M. Terrone, A. Travaglini, P. Villari, V. Vinci, E. Zappella.



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

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

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

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università IUAV, Venezia), L. Binanti (Università del Salento), M. Costa (Università Ca' Foscari, Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), E. Gattico (Università di Bergamo), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma) G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade da Educação, Universo Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzurriel (Bar Hilla 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 Supplemento: 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).

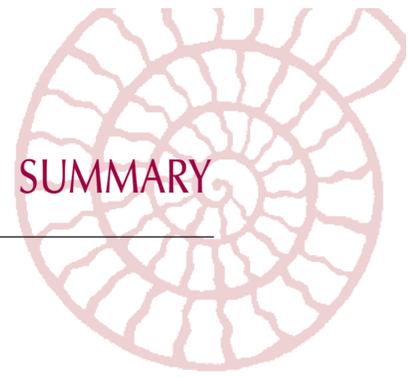
La valutazione dei referee

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, Rita Minello**
 Ripensare la Buona scuola / *Rethinking the "Good School"*

SAGGIO INTRODUTTIVO / INTRODUCTORY ESSAY

- 15 Rita Minello**
 Buone scuole per la "Buona Scuola" / *Good Schools for the "Good School"*

STUDI / STUDIES

- 29 Rosemary Dore**
 L'organizzazione della cultura e l'attività libraria: Gramsci sul lavoro educativo delle riviste / *The organization of culture and the editing activity: Gramsci on education activity of the magazines*
- 47 Anita Gramigna, Carlo Rosa**
 Nel frammento una trama di vita. La narrazione formativa in Walter Benjamin / *In the fragment a life's plot. The formative narration in Walter Benjamin*
- 57 Teresa González Pérez**
 Los libros infantiles como modelos de aprendizaje. La transmisión de roles de género / Children's books as learning models. The transmission of gender roles / *Libri per bambini come modelli di apprendimento. Trasmissione dei ruoli di genere*
- 69 Roberto Melchiori**
 Governance del sistema scolastico: approcci innovativi dalla ricerca / *Educational system governance: innovative approaches research*
- 83 Domenico Tafuri, Piero Montesano, Francesco Peluso Cassese**
 Valorizzazione del corpo nella proposta didattica al soggetto con Sindrome dello Spettro Autistico / *Body enhancement in teaching proposal to the subject with Autism Spectrum Syndrome*

RIPENSARE LA BUONA SCUOLA / RETHINKING THE "GOOD SCHOOL"

- 99 Bagnariol Silvio**
 Ripensare il setting della classe tradizionale per includere i Bisogni Educativi Speciali e realizzare una nuova classe inclusiva / *Re-designing the traditional classroom setting in order to include the Special Educational Needs and create a new inclusive classroom*

- 111** **Guglielmo Borgia**
 Le questioni poste dall'integralismo islamico e i principi della cittadinanza planetaria / *The questions asked by the islamic fundamentalism and the principles of planetary citizenship*
- 123** **Francesco Paolo Calvaruso**
 Futuro anteriore. Pro-programmare, pro-gettare e pro-muovere la fiducia in un sistema educativo/formativo complesso / *Future perfect. To program, to plan and to promote the trust in a complex educational system*
- 129** **Francesca Coin**
 La didattica enattiva per una scuola dell'inclusione / *Enactive teaching for an inclusive school*
- 137** **Paola Damiani**
 Un'idea di "Buona Scuola": la Scuola Estesa. Dalle prospettive emergenziali alle prospettive di sviluppo e di apprendimento "For All" / *About the "Good School": the Wide School. From emergency perspectives to the development and learning perspectives "For All"*
- 145** **Francesca De Vitis**
 Il binomio fantastico della Buona-Scuola e la scuola dentro / *The fantastic combination of good-School and the school inside*
- 151** **Andrea Giacomelli**
 L'active aging dei docenti per una "scuola capacitante" / *The active aging of teachers for a school in perspective of capability development*
- 159** **Giuseppina Rita Mangione, Maria Guida**
 Il Coding nella scuola Italiana. L'esperienza pugliese e il confronto con le evidenze internazionali/ coding in italian school / *The apulian experience and a comparison with the international evidences*
- 173** **Daniele Morselli**
 La pedagogia dell'imprenditività nell'educazione secondaria / *Educating for enterprise in secondary education*
- 187** **Annamaria Petolicchio**
 La Riforma del Liceo Scientifico: il curriculum Scienze Applicate / *The reform of the scientific high school: the applied sciences curriculum*
- 195** **Giorgia Ruzzante**
 La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva / *Philosophy for Children as inclusive community of inquiry*

RIPENSARE L'INNOVAZIONE: PROSPETTIVE, ORIENTAMENTI, NUOVI PARADIGMI / RETHINKING INNOVATION: PERSPECTIVES, DIRECTIONS, NEW PARADIGMS

- 205** **Ritamaria Bucciarelli, Maria Terrone, Pasquale Villari**
 Work-Tools: tablet per una didattica inclusiva / *Work-Tools: tablet for inclusive education*
- 211** **Pasquale Cassaro**
 L'utopia e le città utopiche: un percorso socio-educativo / *Utopia and utopian cities: a socio-educational itinerary*
- 221** **Francesca Coin**
 Le connessioni formative del pensiero critico / *The educational connections of critical thinking*

- 233 **Elena Consalvi**
La narrazione che diventa digitale: excursus teorico ed applicazioni educative / *The narrative that is going digital: theoretical overview and educational applications*
- 249 **Nadia Dario**
Il meta-dispositivo della generatività / *The meta-dispositive of generativity*
- 269 **Daniele Morselli**
Teaching academic writing to students with English as second language / *L'insegnamento della scrittura accademica con inglese come seconda lingua*
- 277 **Nicolina Pastena**
Società migrante, Identità Interculturale e Processi Educativi / *Migrant society, Intercultural Identity and Education*
- 283 **Alessia Travaglini**
Insegnare le abilità prosociali attraverso il Cooperative Learning / *Teaching prosocial skills through the Cooperative Learning*
- 293 **Emanuela Zappella**
Ostacoli e facilitatori verso un invecchiamento attivo della popolazione: una rassegna della letteratura internazionale / *Obstacles and facilitators towards active aging: an international literature review*

RIPENSARE LA CULTURA SCOLASTICA E LE PRATICHE EDUCATIVE / RETHINKING SCHOLASTIC CULTURE AND EDUCATIONAL PRACTICES

- 319 **Monica Bianchi**
Opinioni e proposte degli insegnanti per incentivare la motivazione professionale / *Opinions and proposals offered by teachers looking to incentivise professional motivation*
- 327 **Immacolata Brunetti**
La cultura della scuola / *The school culture*
- 345 **Ferdinando Cereda**
Attività fisica e sportiva a scuola: tra l'educazione della persona e le necessità per la salute / *Physical activity and sport in school education: between the person and the needs for health*
- 357 **Daniele Coco**
Scoprire ed educare le emozioni nelle attività ludico-sportive / *Discover and educate the emotions through games and sport activities*
- 371 **Teresa Garaffo**
Formazione dei docenti e didattica inclusiva: ascolto, relazione e partecipazione a scuola / *Teacher education and inclusive didactics: listening, relationship and participation at school*
- 383 **Valentina Giovannini**
Il tempo della scuola: implicazioni per il lavoro docente / *The school time: implications for teaching features*
- 391 **Valerio Massimo Marcone**
La Formatività del Work-Based Learning / *The Formativity of Work-Based Learning*
- 401 **Laura Martucci**
La metodologia CLIL nella scuola Secondaria di II° grado: evidenze, problemi, prospettive. il caso del Salento" / *CLIL methodolgy in High Schools: evidences, problems, perspectives. the "case" of Salento*

411 Viviana Vinci
Ridefinire il profilo professionale del valutatore degli staff nell'educazione degli adulti / *Redefining the Professional Profile of the Adult Education Staff Evaluator*

417 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

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma

rita.minello@unicusano.it

Il supplemento tematico del secondo numero annuale di *Formazione & Insegnamento* dedica ancora una volta ampi spazi ai giovani ricercatori che hanno partecipato alla X edizione della Siref Summer School *I futuri della scuola e la ricerca pedagogica*.

Con la proposta di ricerca orientata a delineare proposte e riflessioni in merito ai futuri della scuola, considerati dal punto di vista della ricerca pedagogica, la X Summer School si è posta in continuità con le tematiche degli anni precedenti, che si interrogavano sulla natura e sui percorsi della ricerca pedagogica, e in particolare con i temi delle capabilities e delle opportunità di apprendere.

Buona scuola, innovazione, cultura scolastica e pratiche educative sono perciò i **quattro assi portanti** della X Summer School, che si dipanano in questo numero che ospita contributi dei giovani ricercatori, dopo essere passati per il filtro di relazioni, e dibattiti, dei quali si è reso conto in buona parte nel numero 2/2016 di questa stessa rivista.

Richiamo le basi concettuali e i focus che hanno animato i laboratori tematici da cui scaturiscono gli articoli presentati in questa sede.

Di fronte alle sfide della *buona scuola*, è evidente che solo un nuovo pensiero strategico, e non le dispute di condominio 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.

Domandiamoci, in primo luogo, se la cifra della buona scuola debba essere nella sua modernizzazione funzionale e amministrativa, oppure in una direzione di senso e di formazione che ne rinnovi profondamente l'anima.

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.

In particolare, i gruppi di ricerca afferenti alla SIREF continuano a porsi la domanda *antropologica fondamentale: una "buona scuola" potrà generare una "scuola dei talenti"?*

Su queste aree di riflessione – articolate in quattro sessioni tematiche – si incentra il numero di *Formazione & Insegnamento*. Questo numero è stato, infatti, sviluppato in modo che rifletta la vasta gamma di contesti e questioni discusse durante la X Siref Summer School di ricerca.

Le sezioni sono precedute da un saggio introduttivo della curatrice del numero, Rita **Minello**, che esprime la convinzione che non ci sia Buona Scuola senza buone scuole, ma che una scuola reale non possa restare prigioniera di un paradigma. Si precisa che, all'interno delle varie sezioni, i contributi sono presentati in ordine alfabetico.

Studi. La sezione ospita il confronto tra studiosi di diverse discipline su alcuni temi caldi del confronto internazionale di ricerca.

Si apre col contributo di Rosemary **Dore**, nota studiosa gramsciana di fama mondiale, che dal Brasile riflette su come, per Gramsci, le riviste costituiscano un terreno favorevole ad iniziare il lavoro per risolvere il problema della cultura, anche se il lavoro educativo della rivista non sostituisce l'attività scolastica "diretta". Esse possono ancora costituire un punto di partenza per la creazione di una nuova civiltà. Anita **Gramigna** e Carlo **Rosa**, in una riflessione congiunta della studiosa italiana e del suo collega messicano, si occupano di quegli sfondi narrativi che in Walter Benjamin offrono indirette ricadute formative: l'intellettuale si schiera, infatti, dalla parte degli umili, aprendo un confronto critico col marxismo e in particolare con le prospettive gramsciane. Da Tenerife, Università La Laguna, Teresa **González Pérez**, partendo dall'assunto che dall'infanzia s'interiorizzano modelli di comportamenti associati al genere, analizza l'impatto dei libri per bambini come modelli di apprendimento relativo alla trasmissione dei ruoli di genere. Roberto **Melchiori** si occupa di governance del sistema scolastico intesa come punto focale per il miglioramento della qualità e dell'efficacia del sistema d'istruzione e formazione, al fine di rafforzarne l'approccio innovativo delle strategie del settore. Domenico **Tafari**, Piero **Montesano** e Francesco **Peluso Cassese**, studiosi di area delle attività motorie, indagano l'importanza della valorizzazione del corpo nella proposta didattica al soggetto con Sindrome dello Spettro Autistico, nel quale il corpo, da corpo muto, deve diventare un corpo vivo capace di agire e trasmettere emozioni.

La sezione **Ripensare la buona scuola** ospita un gruppo di lavori di ricerca che indagano la dimensione educativa a partire dalle idee e dalle dinamiche volte a sostenere una "buona scuola". Si tratta di ricerche teoriche e anche pratiche, spesso scaturite da analisi di costrutti interdisciplinari.

Silvio **Bagnariol** offre un contributo per ripensare il setting della classe tradizionale, che diventa così inclusiva, per inserire gli studenti con Bisogni Educativi Speciali. Guglielmo **Borgia** affronta l'integralismo islamico dal punto di vista dei principi di cittadinanza planetaria, al fine di evitare un approccio culturale che si appiattisca su posizioni ideologiche che minano alla base il processo in atto di promozione della convivenza civile e di salvaguardia dei diritti umani. Francesco Paolo **Calvaruso** ritiene che andare incontro al futuro significhi preoccuparsi del nesso fra l'oggi e il domani con la stessa cura che poniamo costantemente nel ricomporre tutti i passaggi che hanno formato la nostra identità. E' da questo punto di vista che l'educatore può efficacemente pro-grammare, pro-gettare e promuovere la fiducia in un sistema educativo/formativo complesso. Francesca **Coin** relaziona gli esiti di un lavoro di ricerca mirato a studiare il cambiamento dei modelli didattici utilizzati nelle classi con alunni stranieri, sostituendoli con modelli di didattica enattiva, per una scuola dell'inclusione. Paola **Damiani** passa dalle prospettive emergenziali, alle prospettive di sviluppo e di apprendimento "For All", per favorire il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento e della vita delle persone. Francesca **De Vitis** applica i principi della buona scuola alla scuola nei penitenziari degli adulti. Andrea **Giacomelli** riserva l'attenzione allo sviluppo professionale dei docenti anziani in un'ottica di active aging per una "scuola capacitante" Giuseppina Rita **Mangione** e Maria **Guida** presentano

un'esperienza pugliese di Coding in un contesto di sperimentazione, all'integrazione tecnologica e alle dinamiche di classe attivate nel contesto italiano. Daniele **Morselli** si occupa delle diverse dimensioni della pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria, mentre Annamaria **Petolicchio** analizza i problemi e le opportunità posti dalla Riforma del Liceo Scientifico nel curriculum Scienze Applicate. Chiude la sezione il contributo di Giorgia **Ruzzante**, dedicato ai dispositivi filosofici della Philosophy for Children, intesa come comunità di ricerca inclusiva.

La sezione **Ripensare l'innovazione: prospettive, orientamenti, nuovi paradigmi, presenta** un gruppo di lavori di ricerca concentrati sulle dinamiche e sui processi mirati all'innovazione educativa e formativa. Le dimensioni dell'innovazione toccano nuovi modelli per la formazione degli insegnanti, novità metodologiche e didattiche d'aula, ma anche prospettive paradigmatiche, epistemologiche e organizzative.

Aprire la sezione il lavoro di ricerca empirica di Ritamaria **Bucciarelli**, Maria **Terone** e Pasquale **Villari**, dedicato all'uso e alle caratteristiche del Work-Tools: tablet per una didattica inclusiva. A seguire, Pasquale **Cassaro** affronta secondo prospettive di storia sociale dell'educazione il tema dell'utopia e delle città utopiche, nel dialogo tra autori del mondo arabo e del mondo occidentale. Francesca **Coin** tratta le connessioni formative del pensiero critico, a partire dalle sue origini, mentre Elena **Consalvi** affronta gli aspetti digitali della narrazione e ne presenta alcune applicazioni educative. Il contributo di Nadia **Dario** auspica l'interpretazione del principio di generatività come meta-dispositivo di analisi critica dell'istruzione. Daniele **Morselli** modella un corso per l'insegnamento della scrittura accademica con l'inglese come seconda lingua. Nicolina **Pastena** applica i principi della mediazione culturale ai vari aspetti della società migrante, con attenzione ai processi educativi di identità interculturale. Alessia **Travaglini** affronta alcuni aspetti dell'insegnamento delle abilità prosociali attraverso il Cooperative Learning, infine, Emanuela **Zappella** effettua una rassegna della letteratura internazionale per identificare ostacoli e facilitatori di un invecchiamento attivo della popolazione.

L'ultima sezione è dedicata a **Ripensare la cultura scolastica e le pratiche educative**. A questo filone di ricerca appartengono quei lavori che mirano a ripensare logiche e pratiche inter-istituzionali, esplorano nuove condizioni concettuali e materiali per la crescita della cultura (anche intesa come intercultura) scolastica e identitaria nelle varie comunità educanti, rifondare il contenuto e la forma delle relazioni umane. Inizia Monica **Bianchi**, con un contributo che presenta opinioni e proposte degli insegnanti per incentivare la motivazione professionale. A seguire, Immacolata **Brunetti** propone uno studio sui valori dei docenti, per capire tutto il contesto professionale nel quale i docenti operano, poiché essi fanno propria la cultura della scuola in cui lavorano. Ferdinando **Cereda** si occupa di quegli aspetti di educazione alla persona e di salvaguardia della salute potenziati dall'attività fisica e sportiva a scuola. Sempre partendo da prospettive di educazione motoria, Daniele **Coco** mira a coprire ed educare le emozioni nelle attività ludico-sportive attraverso allenamento e rispetto delle regole. Teresa **Garraffo** propone alcuni interventi per la formazione dei docenti alla didattica inclusiva. Valentina **Giovannini** studia la risorsa educativa "tempo" nella scuola e le implicazioni per il lavoro docente. Valerio Massimo **Marcone** propone una riflessione sull'orizzonte innovativo del *work based learning*, oggi pilastro fondamentale delle strategie europee sui temi della formazione e lavoro all'interno del VET Framework (Vocational Educational Training). Laura **Martucci** effettua un'analisi di caso in Salento della metodologia CLIL nella scuola Secondaria di II° grado.

Completa la sezione il contributo di Viviana **Vinci**, mirato a ridefinire il profilo professionale del valutatore degli staff nell'educazione degli adulti.

I lavori di ricerca presentati, a nostro avviso, non si limitano a tematizzare gli obiettivi e le domande di ricerca che hanno orientato i focus della X Summer School, ma invitano il lettore ad assumere un atteggiamento di riflessività per operare in modo induttivo e metacognitivo al fine di risalire – partendo dalle specifiche presentazioni dei lavori – alle esigenze della ricerca di approfondimento di piste attive di indagine relativamente ai temi focali maggiormente dibattuti dallo scenario italiano contemporaneo della ricerca nelle regioni educativo-formative, affinché escano indicazioni forti su ciò che serve per vivificare il settore di ricerca.

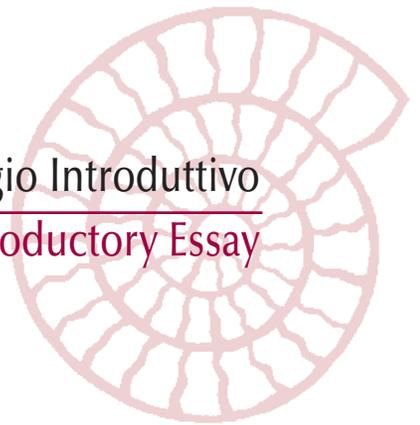
Per riassumere, il supplemento tematico *I futuri della scuola e la ricerca pedagogica* offre: (1) una panoramica e un'analisi di argomenti su cui la ricerca educativa è in corso, quindi attivamente impegnata sia con i futuri concepiti in forma utopica, o attraverso discorsi normativi, o, ancora narrativi ed empirici; (2) una visione di delocalizzazione del futuro come spazio conteso, un (meta) narrazione che può essere decostruita e problematizzata; e (3) un'indagine previsionale che, attraverso interessi epistemologici e metodologici, indica tanto il futuro come dovrebbe essere, quanto come sarà (identificando, ad esempio, privilegi di classe, di civiltà).

Anche stavolta, auguriamo “buona lettura” a tutti gli studiosi delle regioni educativo-formative che si accostano a questo volume di ricerca, nella consapevolezza che anche leggere – proprio come ragionare sui futuri della Buona Scuola – “è andare incontro a qualcosa che sta per essere e ancora nessuno sa cosa sarà” (Italo Calvino).

Agosto 2016

Umbergo Margiotta
Rita Minello

Saggio Introduttivo
Introductory Essay



Buone scuole per la “Buona Scuola” Good Schools for the “Good School”

Rita Minello

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

ABSTRACT

Since the “Good School” became a legislative decree containing the Government’s proposal for a reform of the education system, the world of educational research has reacted intensely to it. This paper examines the processes of change with reference to the life cycle of scholastic institutions and their chance for an evolutionary revamping. The underlying belief is that there is no Good School without good schools, and that real schools should not remain entrapped by a rigid paradigm. Firstly, I will examine the dynamics that have characterized the change schools have gone through in the past decades; then I will pay attention to the processes of “dereliction of change” or “change-driven attrition”; finally, I will examine how it will be possible to reverse such processes.

Da quando la Buona Scuola è diventata un Decreto legislativo contenente il piano offerto dal Governo come proposta di riforma della scuola, il mondo della ricerca educativa ha espresso un confronto serrato. Il contributo esamina i processi di cambiamento con riferimento al ciclo di vita delle istituzioni scolastiche e alle possibilità di rilancio evolutivo, nella convinzione che non ci sia Buona Scuola senza buone scuole, ma che una scuola reale non possa restare prigioniera di un paradigma. Vengono dapprima esaminate le dinamiche che hanno caratterizzato il cambiamento scolastico degli ultimi decenni, con attenzione ai processi di “abbandono del cambiamento” o di “logoramento del cambiamento” e alle possibili vie per invertire tali processi.

KEYWORDS

Good School, Change, Life Cycle, School Systems, Professional Development.

Buona Scuola, Cambiamento, Ciclo di Vita, Sistemi Scolastici, Sviluppo Professionale.

Introduzione

I recenti cambiamenti delle policy scolastiche – a livello locale, nazionale e globale – hanno cambiato alcuni aspetti della vita nelle scuole, in forma intenzionale e a volte anche involontariamente, con impatto sul lavoro degli insegnanti e sulla leadership educativa. Le evidenze di ricerca sui benefici di tali cambiamenti sono contrastanti (Piccone Fiore, 2016; Gatti, Maino, Omodei, 2013).

Sempre più spesso, l'incapacità di queste riforme nel produrre trasformazioni sostanziali nelle scuole e miglioramento della qualità educativa ha generato ampi interrogativi, anche nell'opinione pubblica, che chiede di render conto dell'efficacia degli investimenti nelle innovazioni (Baldacci, 2014).

Ci si interroga sulle implicazioni di tali cambiamenti per la policy, la pratica, la ricerca. Si cerca di riposizionare il ruolo dei dirigenti scolastici, degli insegnanti e degli altri soggetti interessati a migliorare l'educazione e l'istruzione in contesti di crescente diversità. Si ricercano le ricadute dei cambiamenti sulla formazione professionale degli insegnanti, tra pre-service e sviluppo professionale inteso come un *continuum* per tutta la vita. Si riprendono i principi per la valutazione della qualità dell'insegnamento, del suo impatto sulle classi e sulle scuole (Margiotta, 2008; 2007; 2001; 1997a; 1997b; 1987).

Un processo che Fink (2000) chiama "logoramento del cambiamento", e che, in molti casi, produce nelle scuole un processo di "abbandono del cambiamento", secondo cicli di vita simili a quelli studiati in altri tipi di organizzazioni (Vedi fig. 1).¹

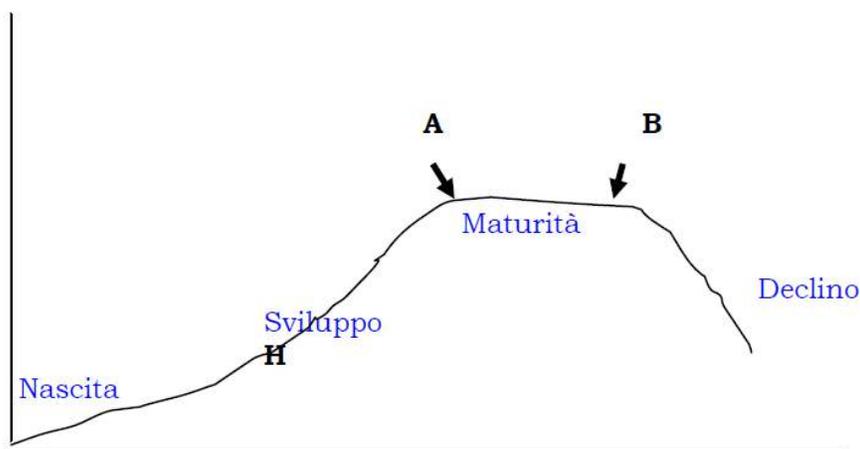


Fig. 1. Andamento del ciclo di vita di un'impresa che non riesce ad evitare il declino

- 1 *Consapevoli che non è possibile mutuare integralmente dai sistemi d'impresa, volti al profitto, indicazioni da applicare a un'istituzione scolastica, riteniamo si possano trovare ugualmente utili spunti e suggerimenti per monitorare e rilanciare il ciclo di vita. Seguendo le indicazioni di Caruso (2003), il ciclo di vita di un'impresa è raffigurabile con una curva sigmoide (fig. 1) del tipo di quella che descrive il ciclo di vita di un prodotto. Anche per le imprese le fasi sono quattro, nascita, sviluppo, maturità, declino. Giova osservare che l'asse dei tempi è puramente qualitativo; normalmente, il tratto dalla nascita al punto A può avere la durata di uno-due anni o meno, mentre quello tra A e B può essere di decine d'anni. In generale, quando un'impresa si trova nel punto B della curva di fig. 1 e decide di cambiare, spesso ha raggiunto un punto di irreversibilità e la salvezza è ardua. Ma perché le aziende decidono di adottare iniziative di rinnova-*

1. Invertire il processo di abbandono del cambiamento nelle scuole

Day (2013), Huberman (1993), Sikes (1985), e altri hanno descritto i cicli di vita degli insegnanti. Esiste un ciclo di vita anche per le singole istituzioni scolastiche, come per altre organizzazioni, benché ancora poco indagato. Così come esistono scuole che vivono nell'errata convinzione di immortalità organizzativa, mentre si trovano immerse in un ciclo di vita che contribuisce al logoramento del cambiamento.

Se tale ciclo di vita esiste all'interno di tali scuole, cosa sono le sue fasi e le caratteristiche? La vasta ricerca triangolata da Fink (2000) ha convinto lo studioso dell'importanza di indagare il lavoro e la vita degli insegnanti come parte del più ampio quadro concettuale, secondo linee discusse nel secondo paragrafo.

Le scuole, sono complessi caratterizzati da organizzazione non lineare, dove ciò che si vede – la punta dell'iceberg – non è necessariamente la sostanza reale. Si possono “vedere” (e valutare) l'uso del tempo e dello spazio, l'organigramma dei ruoli, i curricula degli studi, le abilità e competenze perseguite, e altro (Vignò, Cattaneo, 2012). Ma per comprenderne il ciclo di vita e impedirne il logoramento serve ben altro che i consueti standard di valutazione dei sistemi scolastici, che possono addirittura risultare lenti percettive incomplete, parziali, e potenzialmente fuorvianti. È necessario vivere l'esperienza dall'interno, comprenderne le dinamiche reali. Sono, infatti, i valori, le credenze, i significati e le emozioni che le persone portano all'interno delle organizzazioni a determinarne l'efficacia, a spingere verso il cambiamento, oppure contribuire a respingerlo (Margiotta, 2009).

Ho personalmente potuto osservare, in condizione di “osservatore partecipante” i cambiamenti intervenuti nelle scuole italiane degli ultimi quarant'anni, riconoscere il ciclo di vita di alcune, sperimentarne dapprima il successo formativo e poi il declino.

La stessa concezione di cambiamento è gradualmente mutata nel mondo scolastico.

A partire dagli anni Sessanta e fino agli anni Ottanta il modello di cambiamento che i professionisti dell'educazione concepivano era chiaro, lineare (input processo output), ottimistico, coerente con la forte progressione della scolarità di massa. Si respirava all'interno la convinzione che il cambiamento era buono, e che, una volta che il personale di una scuola avesse abbracciato l'innovazione, cose meravigliose sarebbero accadute. Gli istituti scolastici, però, erano impenetrabili al mondo della ricerca. La comunità di ricerca non aveva la minima idea di

mento solo quando si trovano nel succitato punto B e quindi nel momento meno propizio e di massima difficoltà? Perché gli imprenditori hanno guidato l'azienda affidandone la verifica dello stato di salute solo agli indicatori economico-finanziari (cioè affidandosi al passato) e hanno trascurato quegli indicatori immisurabili o intangibili, ben noti alla leadership dell'impresa eccellente. Nel caso, invece, di imprese di successo, che sono quindi riuscite ad evitare il declino, De Geus (1997) ha individuato alcune caratteristiche comuni, occupandosi solo di imprese medio-grandi che hanno più di un secolo di vita.

- Alta refrattarietà ad intraprendere operazioni a rischio.
- Sensibilità e attenzione ai cambiamenti in atto nel mondo esterno all'impresa.
- Consapevolezza dell'identità aziendale, a tutti i livelli. Le imprese longeve sono pervase da un forte senso di appartenenza e da un'identità aziendale definita e condivisa.
- Grande attenzione verso le nuove idee.
- Predisposizione al cambiamento del proprio core business.

ciò che realmente si verificava dopo che un'innovazione veniva adottata da un istituto scolastico. Oggi sappiamo che l'investimento innovativo era opera di pochi, e la continuazione di ancora meno (Fink, 2000, pp. 8-23).

Un notevole corpus di ricerca internazionale sul processo di cambiamento educativo è stato invece prodotto a partire dalla pubblicazione del testo *The Meaning of Educational Change* (Fullan, 1982). Contemporaneamente, gli studi sulla vita degli insegnanti hanno contribuito alla comprensione di come gli insegnanti rispondono al cambiamento. Importanti soprattutto le ricerche di Ball (1981) e Grant (1988).

Dagli anni Ottanta, il cambiamento scolastico è meglio definibile come "la scuola del miglioramento". Miglioramento inteso come "uno sforzo sistematico e sostenuto, finalizzato al cambiamento in condizioni di apprendimento e nelle altre condizioni interne correlate, in una o più scuole, con l'obiettivo finale di realizzare obiettivi educativi in modo più efficace" (van Velzen et. Alii, 1985, p. 48).

Alla fine del secolo Fink e Stroll hanno fornito una critica approfondita degli approcci tradizionali al miglioramento della scuola: le persone che resistono all'innovazione non sono solo reazionari, poiché non tutte le innovazioni scolastiche sono uguali e orientate a principi condivisibili. Alcune richiedono un sostegno entusiasta, per altre vale la pena di lottare contro con tutto il sistema. Altre sono diventate un banco di prova di strategie politiche di colonizzazione degli insegnanti (Whitty et al., 1998). Nel corso degli anni le buone prassi di miglioramento della scuola, sempre più dipendente dai fattori sociali e culturali della complessità, hanno manifestato la tendenza a orientarsi su piani semplificati e di base per lo sviluppo scolastico e della governance. Anche se ciascuna di queste strutture può contribuire alla creazione di condizioni di apprendimento avanzate per gli alunni, non ci sono evidenze che indichino come queste strutture possano realmente migliorare le scuole.

Gli studi sui processi di efficacia ed efficienza hanno offerto molte prospettive nuove anche sui processi di cambiamento (Vedi figg. 2 e 3), cambiamenti dell'inquadratura (Hargreaves, 1995; Harris, 1998; in Italia Margiotta, 1996; Iavarone, 2000; Melchiori, 2001).

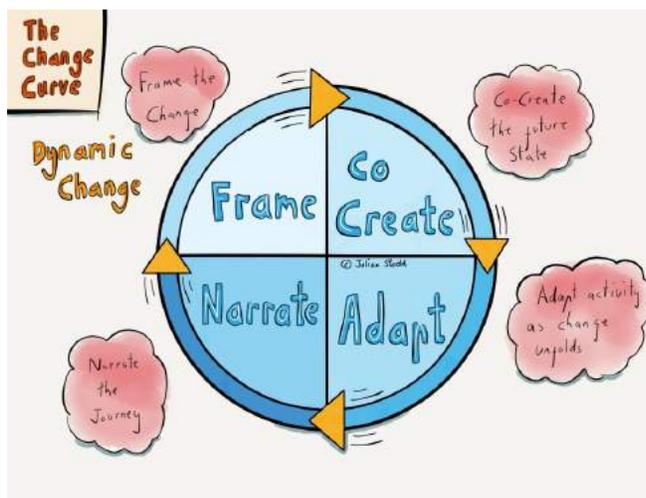


Fig. 2. Le dinamiche sociali del cambiamento nell'organizzazione

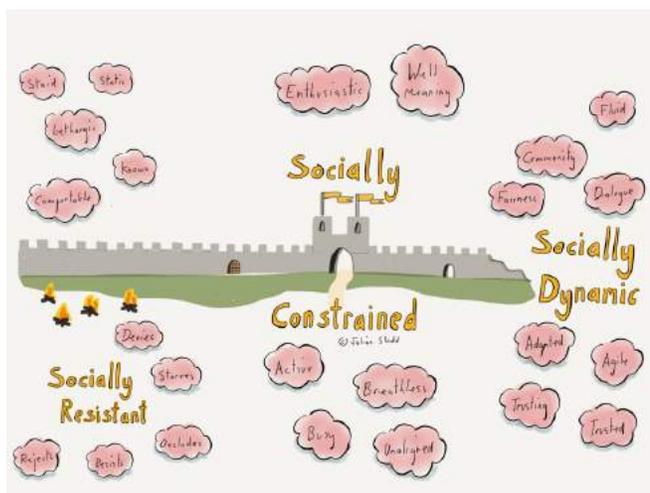


Fig. 3. Leadership e Framing Change

Gli studi sull'equità formativa (Gewirtz, Ball, Bowe, 1995; Oakes, Wells, Yonezawa, Ray, 1997; in Italia Bottani, Cenerini, 2003) hanno consentito di meglio comprendere come operino gli agenti di cambiamento all'interno della multidimensionalità e complessità dei cambiamenti nelle scuole (Vedi fig. 3).

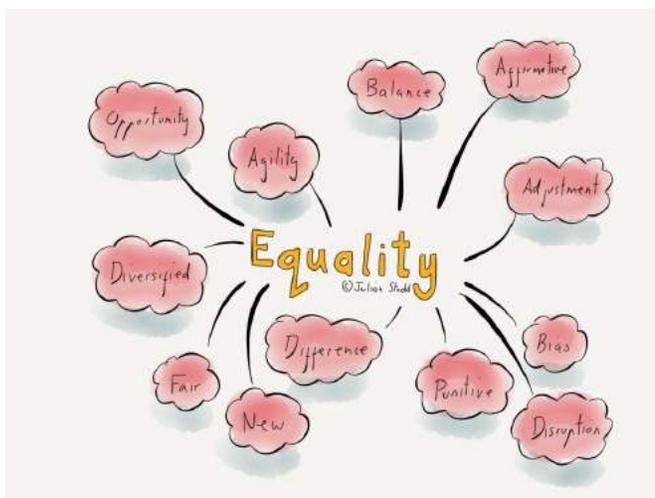


Fig. 4. Complessità dei fattori di equità formativa

Anche conoscere meglio i processi che rendono una scuola più efficace non si è rivelato sufficiente per facilitare il cambiamento positivo di una scuola.

In un sistema scolastico la struttura e la cultura sono indissolubilmente intrecciate e determinano lingue e rituali, norme dei gruppi di lavoro, valori dominanti, filosofia e politiche dell'organizzazione, climi d'aula e di istituto. Ma la cultura non è facile da definire perché è fortemente mutevole e in gran parte implicita e invisibile.

2. Le nuove vite degli insegnanti

La ricerca di Fink (2000) inizialmente citata, individua la centralità del lavoro degli insegnanti – della loro formazione, motivazione, del benessere – per incrementare buona scuola. Ci sono tuttavia diversi fattori organizzativi e professionali che hanno contribuito, nei decenni, a bruciare le energie di insegnanti, minati da anni di sforzi contro le avversità. Concentrandosi sui fattori organizzativi, Byrne (1994) identifica i fattori di stress e burnout in:

- Conflitti di ruolo che derivano da comandi de-conflittuali come richieste di qualità e equità in aula.
- Ambiguità di ruolo derivanti da mancanza di chiarezza circa gli obblighi professionali, i diritti, le funzioni di custodia e di vigilanza.
- Sovraccarico orario di lavoro e sovraccarico di coinvolgimento e di complessità delle richieste.
- Clima delle classi derivante da problemi di disciplina, apatia degli studenti, comportamenti critici nei confronti degli insegnanti.
- Processi decisionali che ignorano il coinvolgimento degli insegnanti.
- Mancanza di supporto sociale da parte sia di amministratori che di colleghi.

Rispetto a tale sfondo, Christopher Day parla della necessità di fortificare le nuove vite degli insegnanti: «La letteratura sulla leadership ci dice molto su ambienti scolastici in cui gli insegnanti si sviluppano e in cui sono propensi a sostenere l'impegno, nonché ci indicano la qualità della competenza, del senso di benessere e dell'identità professionale positiva; nel corso degli anni gli insegnanti sono coerenti nel dirci che, dove sperimentano sostegno costante, sia a livello personale, che esterno e interno, sono in grado non solo di far fronte, ma anche di gestire positivamente le circostanze avverse – in altre parole, di essere resistenti» (Day, 2013, p. 58).

L'esperienza dei sistemi scolastici caratterizzati da alte prestazioni focalizzano l'attenzione sulla figura dell'insegnante e indicano tre aspetti come prioritari per un sistema scolastico che punti al successo formativo: a) selezionare gli insegnanti in ingresso in modo da ottenere le persone più indicate per i diversi incarichi (Minello, Tessaro, 2013); b) svilupparne e potenziarne l'efficacia di insegnamento; c) garantire un sistema in grado di fornire ad ogni studente la miglior istruzione possibile (Barber, Mourshed, 2007).

Esempi di realtà scolastiche come Singapore o Finlandia suggeriscono che non si tratta di ottenere cospicui investimenti aggiuntivi, ma di incanalarli per organizzare un'infrastruttura che possa reclutare regolarmente e preparare efficacemente gli insegnanti su larga scala: le nazioni che hanno migliorato vertiginosamente le performance dei loro studenti attribuiscono gran parte del loro successo agli investimenti mirati nella preparazione degli insegnanti e nel loro sviluppo professionale (Darling-Hammond, 2005).

In particolare, le ricerche basate su evidenze indicano che, a livello globale, i maggiori benefici volti ad aumentare la qualità dell'insegnamento si configurano come:

- *Formazione degli insegnanti di alta qualità*, ottenuta completamente a spese del governo, con caratteristiche di formazione clinica nei corsi di formazione;
- *Mentoring gestito da insegnanti esperti per tutti i principianti*, associato a un carico di insegnamento ridotto e tempi di pianificazione condivisa;
- *Apprendimento professionale continuo*, configurato in 15 a 25 ore a settimana di programmazione e collaborazione in tempo reale a scuola, più altri tempi di sviluppo professionale ottenuto attraverso frequenza di seminari, visite ad altre scuole, ricerca-azione condotta in aula;

- *Sviluppo della leadership d'aula*, costruita e supportata da esperti, mentoring e coaching;
- *Stipendi equamente competitivi* con altre professioni. (Darling-Hammond, 2013, pp. 5-6).

Un insieme strettamente coerente di esperienze fondate su una forte visione di buona scuola e buon insegnamento-apprendimento è rappresentato sia da corsi e tirocini clinici, dove i principianti possono osservare concretamente un insegnamento ben modellato. Questi programmi formativi si concentrano sullo sviluppo di strategie di insegnamento e di competenze che possono avere successo con una vasta gamma di studenti e richiedono ampi spazi di praticantato, con inserimenti in aula accuratamente selezionati e spazi di progettazione congiunta.

Decostruire tali “evidenze” ci aiuta a comprendere che ciò che sembra ovvio, nell'applicazione reale non lo è affatto. Sulla scia di Foucault, è importante isolare i sistemi di pensiero che ormai ci sono divenuti familiari, e perciò ci appaiono come evidenti, “per lavorare in comune con gli operatori, non solo al fine di modificare le istituzioni e le pratiche, ma di elaborare forme di pensiero” (Foucault, Lotringer, 1996, pp. 424-425).

Esaminando la storia della formazione degli insegnanti, si possono individuare tre fasi principali:

- Nella metà del XIX secolo, non c'erano programmi di formazione e gli insegnanti hanno imparato l'“arte” nelle scuole appoggiandosi a un insegnante più esperto, attraverso la logica di apprendistato;
- Tra la fine del XIX e all'inizio del XX secolo, la formazione degli insegnanti ha ottenuto uno status istituzionale separato ed ha acquisito la logica di una preparazione teorica e pedagogica che si completa con la formazione pratica nelle scuole;
- Dagli ultimi decenni del XX secolo, la formazione degli insegnanti ha progressivamente acquisito uno status universitario, con un graduale allontanamento dalla professione, anche quando sono state intraprese iniziative per costruire strategie di cooperazione e di partenariato con le scuole.

La memoria del passato è un requisito indispensabile per pensare in modo critico, per evitare le criticità del presente e orientarci al futuro.

Oggi ci troviamo di fronte a una nuova sfida con enormi conseguenze: la fusione di scuole e istituti universitari di formazione degli insegnanti.

L'attenzione sui temi centrali per il futuro della professione va orientata alle seguenti linee di riflessione:

- In primo luogo, si rileva l'importanza di una professionalità che è costruita *dentro*, e non fuori, il corpo insegnante (Margiotta, 2007).
- In secondo luogo, si sottolinea l'importanza di conoscenze professionali elaborate attraverso un percorso pedagogico, in cui la riflessione sull'attività e sull'esperienza assuma un ruolo di primo piano (Margiotta, 2010).
In terzo luogo, si ribadisce l'importanza di pratiche di collaborazione professionale, non come affermazione retorica, ma come nuovo modo di organizzare la professione insegnante (Margiotta, 2010).
- In quarto luogo, si accentuano le implicazioni di scelte relative alla costituzione di un reale spazio pubblico per le scelte educative dei sistemi scolastici, con una ridefinizione delle scuole e degli insegnanti e la stipula di un nuovo patto sociale per l'educazione (Margiotta, 2011a; 2012).

Si tratta, soprattutto, di *sviluppare buone “scuole di insegnamento professionale”* per gli insegnanti, in stretta collaborazione con le università, ma mantenendo forti e continuativi legami con le scuole di eccellenza dei territori, scuole impegnate nell’inclusione, nell’apprendimento esperienziale e attraverso progetti.

A tutt’oggi, i programmi per la formazione degli insegnanti occupano un basso status nella gerarchia dei possibili investimenti sulla scuola. Secondo Nóvoa, ciò dipende in alta misura dalla visione pregiudizievole del pubblico, che concepisce gli insegnanti come difensori inveterati dello status quo e dei sistemi tradizionali di istruzione, minandone in tal modo la credibilità (Nóvoa, 2013, p. 31).

3. Caratteristiche del passaggio dal logoramento del cambiamento al rilancio della continuità evolutiva in una istituzione scolastica

Il ciclo di vita delle scuole impegnate nell’innovazione presenta segnali di avvertimento dei primi sintomi di logoramento degli attori del sistema². Interpretare tali segnali è fattore indispensabile per rilanciare quei fattori che rendono possibile un’altra sfida: energia, creatività, orgoglio, autostima.

I segnali di pericolo provengono da una serie di prospettive, che, qualora analizzate congiuntamente, offrono un quadro concettuale, un framework, su cui riflettere:

- *Fattori di contesto*: invecchiamento del corpo insegnante senza ricambio generazionale, ostilità della comunità educativa, contrasti con le famiglie, rapporti deteriorati con i sindacati degli insegnanti o con le rappresentanze sindacali interne, competizione con altre scuole del territorio. A volte, anche un rapido aumento delle iscrizioni costringe ad un altrettanto rapido ampliamento del personale, che produce problemi di integrazione e di qualità dell’insegnamento. Il numero aumentato degli studenti incide su strutture progettate per una scuola più piccola. Anche il fattore contrario, il declino delle iscrizioni, incide negativamente.
- *Fattori di perdita di senso e significato*. Il clima politico e ideologico della provincia e del distretto scolastico che in passato ha sostenuto e promosso l’in-

2 *Anche in questo caso, il riferimento alla gestione delle imprese è considerato utile al rilancio della curva di crescita di una scuola, ma non completamente assimilabile*. Per aiutare il management di un’azienda a vedere quello che non vede, per allungare positivamente il ciclo di vita naturale dell’azienda, sono stati predisposti alcuni strumenti. Lo strumento diagnostico in grado di identificare il momento più opportuno per attivare il cambiamento e quindi saltare su una seconda curva di crescita è l’*Early Warnings Decision System*. Esso si basa sui seguenti parametri di vitalità da sottoporre a monitoraggio:

- Il livello di motivazione e coinvolgimento delle persone.
- Il livello di energia all’interno dell’organizzazione.
- Il senso di appartenenza e lo spirito del gruppo.
- La reputazione di cui gode l’azienda sul mercato interno ed esterno.
- La capacità di innovazione.
- Il livello di conoscenza e di know-how e il loro tasso di crescita e di formalizzazione.
- La gestione dei conflitti, lo spirito di collaborazione e la qualità dei rapporti interpersonali.
- Il livello di soddisfazione dei clienti. (D’Egidio, 2006)

novazione può cambiare improvvisamente. Ingresso di nuovi membri del personale, non socializzati alla filosofia dell'istituto e quindi meno impegnati e motivati al suo successo formativo, in particolare quegli insegnanti che hanno subito un trasferimento forzato perché finiti in soprannumero nelle scuole di appartenenza. La perdita di quegli insegnanti che agivano come "massa critica" e operavano per l'innovazione, quelli che avevano condiviso e interiorizzato gli ideali di *buona scuola* della comunità educante.

- *Fattori di leadership*. I seguenti fattori legati alla selezione, promozione e luogo della leadership contribuiscono al logoramento del cambiamento: la partenza anticipata, l'avvicendamento forzato, o troppo frequente dei dirigenti scolastici: un vero e proprio *turnover*, in alcune scuole. Anche la diminuzione del personale e del nucleo dirigente ha inciso nell'ultimo decennio. La micro-politica della scuola risente delle condizioni di instabilità, si creano rivalità tra i dipartimenti, abbandono di progetti di stage, attività esperienziali importanti, attività sportive, ludiche, attività per il tempo libero. Tutti fattori che cambiano in negativo l'immagine della scuola sul territorio.
- *Fattori di cultura della scuola*. Insegnanti che sono partiti con obiettivi condivisi si rinchiodano nelle loro aule e si confrontano poco con i colleghi, al massimo nei dipartimenti. La fiducia personale e collettiva sulle finalità e attività della scuola vacilla a causa delle critiche ricevute (o percepite come tali) dalle famiglie, dal territorio, dagli studenti. La collaborazione degli anni creativi si traduce in individualismo e in rifiuto della formazione professionale continua, erode la volontà di innovare, di provare, e di rischiare. Viene meno lo spirito di sostegno reciproco tra il personale, come pure la ricchezza degli approcci didattici. A volte, una governance troppo centralizzata riduce le aree di discrezione e di creatività degli insegnanti, che non vedono riconosciuti i loro sforzi.

Sembra chiaro che il logoramento del cambiamento richiede attenzione ad una complessa interrelazione di molti fattori che, nelle scuole, influenzano scopi, strutture e culture. Alcuni fattori, come la rapida crescita o declino della popolazione studentesca, possono esacerbare condizioni preesistenti, ma la complessità dei fattori, le loro connessioni e relazioni, rende praticamente impossibile determinare percorsi esatti di causalità e, quindi, impossibile prevedere con certezza il futuro dello sviluppo scolastico. Ma si può ragionevolmente sostenere che le scuole che diventano consapevoli della necessità di monitorare i fattori di rischio del declino sono più propense a mantenere il loro vantaggio innovativo e restano catalizzatori di cambiamento nel corso del tempo, guadagnando in longevità.

Conclusioni

Nei sistemi naturali o umani, nessuna parte del sistema viene lasciata inalterata dai cambiamenti che si verificano all'interno: l'apertura e la creatività che influenzano l'evoluzione di un sistema influenzeranno anche l'evoluzione dell'ambiente. I sistemi auto-organizzati non si limitano a prendere informazioni, cambiano il loro ambiente. Nessuna parte del più ampio sistema viene lasciato inalterato dai cambiamenti che si verificano in qualche posto al suo interno. Ciò vale, in particolare, per i sistemi a lavoro cognitivo³.

3 «La potenza produttiva della società contemporanea riposa, infatti, sulla divisione del lavoro cognitivo. Ossia sulla capacità di specializzare le forme di apprendimento, da cui scaturisce nuova conoscenza, e di cumularle tra loro, dando luogo ad una "intelli-

Una scuola reale non può dunque restare prigioniera di un paradigma: per rivivificare la sua immagine e passare a leggere se stessa come buona scuola, necessita di percepire la positività del territorio e deve sentirsi supportata sul piano scientifico nelle sperimentazioni che intraprende. Lo staff professionale deve saper fornire una leadership sensibile agli scopi e alle aspirazioni dei giovani della comunità. I genitori devono saper riconoscere la necessità di un cambiamento, appoggiare l'innovazione e la sperimentazione, essere disposti ad accettare le decisioni dei leader professionisti, ma affidarsi anche alle iniziative degli insegnanti.

Infine, essere una buona scuola significa lottare per mantenere i significati essenziali della *vision* educativa, mantenere lo slancio di fronte ad un mondo sempre più complesso, eterogeneo, imprevedibile, che spesso non perdona, rispondere in modo compatto alle sollecitazioni socio-culturali esterne, come un'organizzazione in grado di reagire in un contesto in rapido cambiamento delle forme e dei contenuti dell'apprendimento senza restare bloccata.

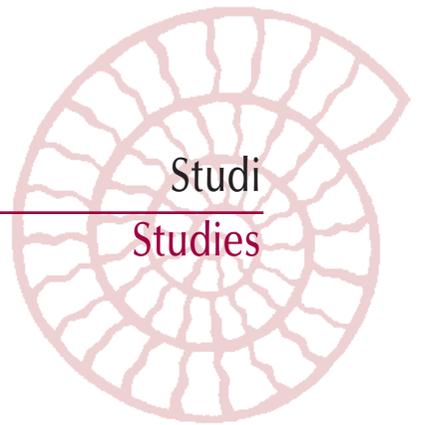
Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Ball, S. (1981). *Beachside comprehensive: A case-study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Bottani, N., Cenerini, A. (2003). *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across the elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Caruso, E. (2003). *L'impresa in un mercato che cambia*. Milano: Tecniche Nuove.
- D'Egidio, F. (2006). *Quando cambiare. Come assicurarsi profitti nel tempo misurando la vitalità d'impresa e gli «intangibili» che contano per vincere*. Milano: Franco Angeli.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan*, 87(3), 237-240.
- Darling-Hammond, L. (2013). Building a Profession of Teaching. In Flores, M. A, Carvalho, A. A., Ferreira, F. I., Vilaça, M. T. *Back to the Future. Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research* (pp. 3-28). Rotterdam: Sense Publishers.
- Day, C. (2013). The New Lives of Teachers. In Flores, M. A, Carvalho, A. A., Ferreira, F. I., Vilaça, M. T. *Back to the Future. Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research* (pp. 57-74). Rotterdam: Sense Publishers.

genza collettiva" (Lévy, 1994) che rende disponibile il sapere sociale prodotto in un punto (dello spazio e del tempo) a tutti gli altri punti che vogliono utilizzarlo. Ma ciò non produce strutture della conoscenza e del sapere stabili, in quanto costruite e governate da un disegno che possa ritenersi immutabile nel tempo. È piuttosto un fenomeno di emersione continua. E dipende dall'equilibrio – sempre precario e sempre da ricostruire – tra un processo ricorsivo di decadimento entropico di quello che si sa, e un processo, altrettanto ricorsivo, di apprendimento neghentropico, che compensa quello entropico in forme e aspetti spesso non previsti. Il confine indeterminato che si stabilisce tra questi processi viene difeso, e in parte stabilizzato, dall'interesse individuale e sociale a disporre di conoscenze affidabili: soprattutto dall'interesse "economico" di ogni singolo (soggetto, organizzazione o istituzione) ad usare conoscenze affidabili nella produzione di valore» (Margiotta, 2011b).

- De Geus, A. (1997). *The Living Company*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Fink, D. (2000). *Good Schools/real Schools: Why School Reform Doesn't Last Series On School Reform*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Fink, D., Stoll, L. (1998). Educational change: Easier said than done. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 297-321). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Flores, M. A., Carvalho, A. A., Ferreira, F. I., Vilaça, M. T., (2013). *Back to the Future. Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Foucault, M., Lotringer, S. (Eds.) (1996). *Foucault live (interviews 1961-1984)*. New York: Semiotext.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: O.I.S.E. Press.
- Gatti, D., Maino, G., Omodei, A. (2013). *Tra cambiamenti e continuità*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Grant, G. (1988). *The world we created at Hamilton High*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Harris, A. (1998). Differential effectiveness in secondary schools: Strategies for change and development. *The Journal of Educational Management and Administration*, 26(3), 269-278.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Iavarone, M. L. (2000). *La formazione efficace. Tra teoria e metodo*. Lecce. Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (a cura di) (2010). *Abilitare la professione docente. Esiti occupazionali e differenziale professionale degli specializzati SSIS Veneto*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (1987). Il sistema formativo che cambia: prospettive di una integrazione possibile. *Politiche del Lavoro*, 5, 143-17.
- Margiotta, U. (1996). Capacity for change and adaptation of schools: the case of effective school improvement. A long term intervention study as a follow up. Paris-Cambridge. In OCSE-CERI, *Assessment on the school* (pp. 25-81). Paris: OCSE.
- Margiotta, U. (1997a). Le scuole di qualità. In M. Ferracuti e A. Granata (a cura di), *Aggiornamenti per una scuola di qualità* (pp. 57-92). Venosa: Osama.
- Margiotta, U. (1997b). *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2001). Professionalità in transizione: la formazione degli insegnanti ad una svolta. In L. Lelli, I. Summa, *Professionalità per l'innovazione* (pp. 39-65). Napoli-Roma: Tecnodid.
- Margiotta, U. (2007). Le métier d'enseignant: formation professionnelle et formation des talents. Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire: des régularités du social aux trajectoires singulières. *Recherches en Éducation*, 4, 1-13.
- Margiotta, U. (2008). La formazione iniziale degli insegnanti secondari e le Scuole di Specializzazione all'insegnamento Secondario in C. Biasin (a cura di), *La responsabilità sociale dell'Università nelle Professioni* (pp. 231-268). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2009). Mais, enfin, c'est la vie qui forme. Le metier des enseignants et la formation des talents. *Recherche et Formation*, 4, 121-145.
- Margiotta, U. (2011a). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal Welfare al learnfare in A. Pavan, *La rivoluzione culturale della formazione continua* (pp. 65-90). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Margiotta, U. (2011b). La ricerca in scienze dell'educazione e della formazione. Analisi e proiezioni. *Formazione & Insegnamento*, 3, 5-18.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In U. Margiotta, M. Baldacci, F. Frabboni, *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 125-164). Milano: Bruno Mondadori.
- Melchiori, R. (2001). *Per accrescere l'efficacia dell'istruzione. Il progetto di ricerca Effective school improvement*. Milano: Franco Angeli.
- Minello, R., Tessaro, F. (2013). Le nuove politiche per la formazione continua degli insegnanti: creare contesti innovativi, estesi e interdipendenti / New educational policies

- for teachers' lifelong training: the creation of innovative, extended and inter-dependent contexts. In Ellerani P. (a cura di), *Formazione&Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico *contesti cooperativi per generare capacità e opportunità. Nuove politiche per lo sviluppo / Cooperative context for the creation of capabilities and opportunities. New Development Policies*. XI(4), 2013, 33-50. Lecce, Pensa MultiMedia.
- Nóvoa, A. (2013). Teachers: How Long Until the Future? In Flores, M. A, Carvalho, A. A., Ferreira, F. I., Vilaça, M. T. *Back to the Future. Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research* (pp. 29-38). Rotterdam: Sense Publishers.
- Oakes, J., Wells, A. S., Yonezawa, S., & Ray, K. (1997). Change agency and the quest for equity: Lessons from detracking schools. In A. Hargreaves (Ed.), *Rethinking educational change with heart and mind: The 1997 ASCD yearbook* (pp. 4372). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Piccone Fiori, R. E. (2016). *Disorientamento cambiamento autonomia. La cultura del servizio nella scuola di base*. Roma: Armando.
- Sikes, P. (1985). The life cycles of the teacher. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 27-60). London: Falmer Press.
- Velzen, W. van, Miles, M., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). *Making School Improvement Work*. Leuven: ACCO.
- Viganò, R., Cattaneo, A. (2012). *Valutare nei sistemi formativi. Metodologia e pratiche organizzative*. Milano: Vita e Pensiero.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education. The school, the state and the market*. Buckingham, UK: Open University Press.



Studi

Studies



L'organizzazione della cultura e l'attività libraria: Gramsci sul lavoro educativo delle riviste

The organization of culture and the editing activity: Gramsci on education activity of the magazines

Rosemary Dore

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Brazil
rosedore@fae.ufmg.br

ABSTRACT

The objective of this text is to examine the reflection of Gramsci about the activity of editing magazines that function at the same time as redaction and as cultural circles, organizing its activity as a plan and a division of work, rationally prearranged. This editing activity could be considered a parameter for an educative work so as to raise the culture level of the subaltern social classes. He understands that the qualification of an intellectual staff is a role attributed to school. However, as the school is not accessible to the great majority of the population, he proposes that the magazines constitute a terrain favorable to begin a work aiming to solve the problem of culture, even if the magazines can not replace the “direct” activity of the school. Just as the struggle against illiteracy is different of a school for illiterates, the magazines are not for themselves a solution for the problem of culture, but they can constitute a starting point for the creation of a new civilization.

L'obiettivo di questo testo è esaminare la riflessione di Gramsci sull'attività editoriale delle riviste, che funzionano contemporaneamente come redazione di riviste e come circolo di cultura, e che organizzano la sua attività secondo un piano e una divisione del lavoro razionalmente predisposta. Quest'attività potrebbe essere considerata come un parametro di un lavoro educativo di innalzamento del livello culturale delle classi subalterne. Egli considera che la formazione di quadri intellettuali è una funzione ruolo della scuola. Tuttavia, poiché essa non è accessibile alla gran parte della popolazione, propone che le riviste costituiscano un terreno favorevole ad iniziare il lavoro per risolvere il problema della cultura, anche se il lavoro educativo della rivista non sostituisce l'attività scolastica “diretta”. Così come la lotta contro l'analfabetismo è diversa da una scuola per analfabeti, le riviste non sono di per sé una soluzione per il problema della cultura, però possono costituire un punto di partenza per la creazione di una nuova civiltà.

KEYWORDS

Press and Culture; Editing Activity and Education; Gramsci, Unitary School. Stampa e Cultura; Attività Libraria e Educazione, Gramsci, Scuola Unitaria.

1. Le “riviste tipo” nel programma di studio abbozzato nel carcere

Le note di Gramsci sulle “riviste tipo” (o tipiche) e il loro rapporto con il problema della cultura hanno lo scopo di superare la divisione tra il lavoro industriale e il lavoro intellettuale, mettendo a fuoco la questione della costruzione dell’egemonia nell’ambito educativo.

Nei primi piani di studio che Gramsci ha abbozzato in carcere la scuola non è presente. Invece, egli prende le riviste come parametro di riferimento per una possibile attività educativa, intesa come nel senso dell’innalzamento del livello di coscienza delle classi subalterne, dal senso comune al livello filosofico. Così, nel febbraio del 1929, nel suo primo piano di studi (Gramsci, 1977, p. 5-6), Gramsci menziona le “riviste tipo” al punto 14 (Riviste tipo: teorica, critico-storica, di cultura generale (divulgazione)). La scuola compare nei suoi programmi di ricerche soltanto nel novembre-dicembre 1930¹ e di febbraio-aprile 1932². In quest’ultimo piano le riviste sono incorporate alle sue note sul giornalismo³.

Il legame tra l’educazione e l’organizzazione di un’attività pubblicistica deriva dalla sua esperienza nel giornalismo. Nel discutere le riviste, Gramsci collega l’attività libraria alla formazione degli intellettuali. Si tratta di un nesso che senz’altro proviene dalla sua esperienza giornalistica, sia nell’*Il grido del popolo* (1917-1918) sia nell’*Ordine Nuovo* (1919-1920)⁴. Allora, Gramsci non aveva ancora approfondito le sue riflessioni concernenti il rapporto tra Stato e società civile. Questo rapporto è maturato in carcere, quando egli presenta contributi più ricchi all’analisi dello Stato capitalistico e mostra le contraddizioni e la complessità della società civile come “apparato privato di egemonia”⁵. Nei Quaderni del carcere Gramsci esplicita l’importanza della scuola⁶ come una scuola unitaria e per tutti, sotto l’egemonia di un nuovo gruppo sociale il cui obiettivo è la realizzazione dell’uguaglianza sociale. Nello specificarne le linee di funzionamento, egli mette in chiaro che si tratta di uno schema di organizzazione del lavoro culturale i cui criteri dovrebbero orientare l’intera costituzione di un centro di cultura, dal livello più elementare e primitivo al più complesso. Egli afferma che

(Questo schema di *organizzazione del lavoro culturale secondo i principi generali della scuola unitaria*, dovrebbe essere sviluppato in tutte le sue parti accuratamente e servire di guida nella costituzione anche del più elementare e *primitivo centro di cultura*, che dovrebbe essere concepito come un embrione e una molecola di tutta la più massiccia struttura. Anche le iniziative che si fanno transitorie e di esperimento dovrebbero essere concepite come capaci di essere as-

- 1 La scuola appare nei punti 1 (La scuola e l’educazione nazionale) e 18 (La scuola unica e cosa essa significa per tutta l’organizzazione della cultura nazionale) (Gramsci, 1977, p. 935).
- 2 Punto 1° (Intellettuali. Quistioni scolastiche), (Gramsci, 1977, p. 936).
- 3 Punto 10°, Appunti sul giornalismo (Gramsci, 1977, p. 936).
- 4 Dopo 1921, *L’Ordine Nuovo* non è pubblicato come rivista e sì come quotidiano del Partito Comunista Italiano, fondato in Gennaio 1921.
- 5 La nozione di “apparato privato di egemonia” é da Gramsci menzionata nel suo dibattito con Daniele Halévy sulle concezioni di Stato (Cf. Gramsci, 1977, p. 801).
- 6 Nella sua riflessione più matura sullo Stato e la società civile, Gramsci riconosce l’importanza della scuola e afferma: “L’attività scolastica, in tutti i suoi gradi, ha un’importanza enorme, anche economica, per gli intellettuali di tutti i gradi: l’aveva allora anche maggiore di oggi, data la ristrettezza dei quadri sociali e le scarse strade aperte all’iniziativa dei *piccoli borghesi* (oggi): *giornalismo*, movimento dei partiti, *industria*, *apparato statale estesissimo* ecc. hanno allargato *in modo inaudito le possibilità di impiego*” (Gramsci, 1977, p. 2047, corsivo mio).

sorbite nello schema generale e nello stesso tempo come elementi vitali che tendono a creare tutto lo schema) (Gramsci, 1977, p. 1539, corsivi miei).

È nell'ambito di un complesso movimento di organizzazione della cultura, pertanto, che si svolge la riflessione di Gramsci sulle riviste. Operando una completa revisione nella concezione della cultura come dimensione interamente subordinata all'economia, dominante nel movimento operaio della sua epoca, Gramsci considera che la fondazione di un nuovo Stato dipende da un processo più ampio di creazione di una nuova civilizzazione. Per questo diventa necessario "organizzare la cultura", estendendo l'uso dei mezzi per diffondere nuove concezioni del mondo che permettano ai lavoratori di prendere "coscienza di sé" e dei loro propri obiettivi e di fare la propria storia. Per acquistare questa coscienza è necessario cambiare la concezione del mondo delle classi subalterne, le loro ideologie, creando una nuova etica, una "norma di condotta" adeguata a una nuova concezione del mondo. Questa è la base di una *riforma intellettuale e morale*, essenziale alla fondazione di un nuovo Stato, e che potrebbe condurre verso una nuova direzione culturale, cioè all'egemonia delle classi subalterne.

L'elaborazione del concetto di egemonia s'inserisce nello sforzo teorico di Gramsci per riprendere la metodologia dialettica nell'analisi del rapporto tra struttura e sovrastruttura, economia e politica. Con questo intento, egli mostra che, in Marx, oltre l'aspetto della forza e dell'economia nell'analisi dello Stato, s'incontra *in nuce* "anche l'aspetto etico-politico della politica o la teoria dell'egemonia e del consenso" (Gramsci, 1977, p. 1315). In questa discussione assume speciale rilievo l'enfasi di Gramsci sull'asserzione di Marx secondo la quale "gli uomini prendono coscienza del loro compito nel terreno ideologico, delle superstrutture", cioè "della propria forza, del proprio divenire a un determinato gruppo sociale" (Gramsci, 1977, p. 436-7)⁷. Egli ritorna molte volte a questo principio di Marx e considera che tale formulazione contiene un principio gnoseologico che non è né materialista né idealista. Afferma che si tratta di una formulazione gnoseologica, di carattere dialettico, a mostrare che nel movimento della storia non c'è il predominio dell'esistenza neanche della coscienza. Nell'atto storico, queste dimensioni contrari si identificano: l'attività umana è "storia-spirito" in concreto, "connessa indissolubilmente a una certa 'materia' organizzata (storificata), alla natura trasformata dall'uomo" (Gramsci, 1977, p. 1492).

Queste riflessioni di Gramsci, il cui scopo è quello di ricostruire la prospettiva dialettica presa da Marx per analizzare la società, lo guidano nella critica a quello che chiama la "formula di 1848"⁸, cioè la strategia presentata dal Marx

- 7 L'idea del nesso necessario e vitale tra struttura e sovrastruttura è ripresa nel *Quaderno 10*, sulla filosofia di Benedetto Croce (Gramsci, 1977, p. 1318). Qui Gramsci torna ad affermare che gli uomini prendono coscienza della loro posizione sociale e, così, dei loro compiti, sul terreno delle ideologie e aggiunge che è giusta la proposizione di Croce secondo la quale la «filosofia della prassi è 'storia fatta o storia *in fieri*'» (Gramsci, 1977, p. 1318). Con riferimento all'educazione, sostiene che la filosofia della prassi è proprio la teoria delle contraddizioni; è l'espressione delle classi subalterne che vogliono educare se stesse nell'arte di governo e che hanno interesse a conoscere tutte le verità.
- 8 Gramsci chiama "la formula 1848" il concetto di una rivoluzione violenta contro lo Stato capitalistico, concepito come "comitato" della borghesia (Cfr. il concetto di Marx e Engels sullo Stato nel *Manifesto del Partito Comunista* (1848): "Il potere statale moderno non è che un comitato che amministra gli affari comuni di tutta la classe borghese". Cfr. anche il concetto di rivoluzione come un confronto diretto contro lo Stato: "Delineando le fasi più generali dello sviluppo del proletariato, abbiamo seguito la guerra civile più o meno latente all'interno della società attuale, fino al momento nel quale quella

stesso, insieme a Engels, per distruggere lo Stato capitalista. D'accordo con Marx, però e facendo avanzare il suo pensiero nel considerare i cambiamenti storici, Gramsci propone, in cambio, la strategia dell'egemonia civile. Una strategia la cui efficacia si appoggia poggia sul consenso delle grandi masse popolari a una determinata ideologia, convertendo quest'ultima in storia. Mentre Marx non ha dato alla dimensione culturale un posto di rilievo per un progetto rivoluzionario – perché neanche esisteva una società civile robusta – in Gramsci essa è dimensione basilare di una “riforma intellettuale e morale” per la conquista dell'egemonia e la trasformazione della società. Ed è esattamente Marx chi gli ha fornito gli argomenti per identificare il valore delle idee e loro possibilità di trasformarsi in storia. Rispetto a questo aspetto, Gramsci ricorda diverse volte la concessione di Marx secondo la quale cui le idee, quando assumono la “forza granitica delle credenze popolari”, si convertono in potere materiale. La menzionata proposta marxiana pone il problema di ingenerare una nuova società a partire dalla diffusione di un complesso ideologico che acquisti la stessa solidità “materiale” delle credenze popolari, convertendosi in una “volontà collettiva” in grado di modificare la storia.

Gramsci rivolge lo sguardo all'organizzazione di una nuova civiltà. E cerca il suo modello critico nello sviluppo del Rinascimento e della Riforma protestante che ritiene fecondi di suggerimenti pedagogici (Gramsci, 1977, p. 891). Entrambe hanno promosso la nascita di una nuova civilizzazione e si sono svolti nella sfera dell'élite (Rinascimento) e in quella delle masse (Riforma protestante). Qui egli identifica la questione pedagogica: una proposta di creazione di una nuova civilizzazione esige l'elaborazione di attività culturali in entrambe le sfere, quella dell'élite e quella delle masse. L'aspetto che rende questa proposta più complessa, osserva Gramsci, è che in realtà si tratta delle due facce della stessa medaglia: *il lavoro di formazione di una élite non può distaccarsi da quello di educare le grandi masse popolari*. Tale è il significato del nesso tra Rinascimento e Riforma a cui Gramsci pensa quando focalizza l'attività libraria intorno alle riviste e il suo ruolo come diffusore di concessioni di mondo. Il suo proposito è quello di creare le condizioni e di fomentare stimolare molteplici iniziative per realizzare una “riforma intellettuale e morale” sul piano politico e culturale.

2. Le “riviste tipo” come strumento per organizzare la cultura

Come la lotta contro l'analfabetismo non è la stessa cosa che creare una scuola per analfabeti, la discussione di Gramsci sulle riviste tipo è più di una lotta a favore dell'organizzazione della cultura per creare una nuova civiltà (Gramsci, 1977, p. 790). Per eliminare l'analfabetismo, ad esempio, oltre la politica c'è bisogno di una scuola che effettivamente insegni a leggere, a scrivere e a contare. In quest'ambito si presenta la questione delle riviste come riferimento per organizzare la cultura. Non basta a Gramsci una politica culturale. Egli difende la necessità di disporre della tecnica, cioè di mezzi materiali per svolgere un'azione culturale. Per questo osserva che le riviste devono costituire un strumento per rafforzare le istituzioni culturali.

guerra erompe in aperta rivoluzione e nel quale il proletariato fonda il suo dominio attraverso il violento abbattimento della borghesia” (Marx e Engels, *Manifesto del Partito Comunista*, 1848, disponibile sul sito <<http://www.marxists.org/italiano/marx-engels/1848/manifesto/mpc-4c.htm#topp>> Accesso: 12 Febbraio 2016).

(...) le riviste de per sé sono sterili, se non diventano la forza motrice e formatrice di istituzioni culturali a tipo associativo di massa cioè non a quadri chiusi. Ciò deve dirsi anche per le riviste di partito; non bisogna credere che il partito costituisca di per sé l'“istituzione” culturale di massa della rivista. Il partito è essenzialmente politico e anche la sua attività di politica culturale: le “istituzioni” culturali devono essere non solo di “politica culturale”, ma di “tecnica culturale” (Gramsci, 1977, pp. 790-791).

L'intenzione di Gramsci è questa: creare una scuola per “analfabeti”. Pensare le possibilità concrete per educare, metodicamente, le grandi masse popolari, sviluppando tutti i mezzi culturali per estirpare “l'analfabetismo”, nel senso più ampio di un analfabetismo culturale. Con questo proposito, egli realizza una vasta ricerca sull'organizzazione della cultura.

Già nel primo *Quaderno* presenta la bozza di quello che intende essere la condizione principale (ma non la sola) per organizzare la cultura: la “diffusione da un centro omogeneo di un modo di pensare e di operare omogeneo” (Gramsci, 1977, p. 33). Nel *Quaderno* 19, Gramsci formula due linee “principali” per l'egemonia di un centro di cultura: 1) “una concezione generale della vita” e 2) “un programma scolastico”, cioè “*un principio educativo e pedagogico originale* che interessi e dia un'attività propria, nel loro campo tecnico, a quella frazione degli intellettuali che è la più omogenea e la più numerosa (gli insegnanti, dal maestro elementare ai professori di Università)” (Gramsci, 1977, p. 2047, corsivo mio).

Per quanto riguarda il punto 1, Gramsci mette a fuoco i problemi riguardanti la *filosofia della praxis*, poiché questa avrebbe dovuto costituire il punto di riferimento per una “concezione generale della vita”. La *filosofia della praxis* era allora oggetto di due diverse interpretazioni, quella materialistica e quella idealistica, ovvero quella *cosiddetta ortodossa*, positivista (Plekhanov), e la sua opposta, non positivista (Otto Bauer) (Gramsci, 1977, p. 1507). Per affrontare il problema nel senso dell'organizzazione di un centro di cultura capace di diffondere una “concezione generale della vita”, fondata nel marxismo, Gramsci propone, già nel *Quaderno* 3 e poi nel *Quaderno* 11, che le riviste intraprendano una trattazione analitica e sistematica delle pubblicazioni di Antonio Labriola sulla *filosofia della prassi*. Le sue posizioni sul marxismo, per cui la filosofia del marxismo è contenuta nel marxismo stesso, e il suo tentativo di dare una base scientifica al marxismo erano poco conosciute all'infuori di una cerchia ristretta.

Per quanto riguarda il punto 2, la ricerca di un principio educativo che guidi l'organizzazione del centro di cultura, Gramsci rinviene tale principio nella scuola umanistica e lo definisce il “concetto di lavoro”, riflessione che appare nel *Quaderno* 12 (“*per la ricerca del principio educativo*”, Gramsci, 1977, pp. 1540-1). Nel *Quaderno* 24, egli reintroduce le sue idee sul quel centro omogeneo di cultura annunciato nel primo *Quaderno*, la cui implementazione richiede due strategie fondamentali: quella didattica e quella organizzativa (Gramsci, 1977, p. 2288).

La strategia didattica si riferisce ai metodi d'elaborazione della cultura e della coscienza. Si tratta dell'acquisto di un pensiero metodico, il dipende da una “specializzazione” perché, per Gramsci, il pensiero logico non è spontaneo però dipende da una tecnica. Gli intellettuali hanno un metodo proprio di pensiero che opera con la deduzione e l'induzione, sistema che non si incontra nella maggior parte delle persone (Gramsci, 1977, p. 2267). Il lavoro di educazione di un metodo per pensare è complesso. È un lavoro che “deve essere articolato e graduato: ci dev'essere la deduzione e l'induzione combinate, l'identificazione e la distinzione, la dimostrazione positiva e la distruzione del vecchio. Ma non in astratto, in concreto; sulla base del reale e dell'esperienza effettiva” (Gramsci, 1977, p. 2268).

Rispetto la strategia organizzativa di un “centro unitario di cultura”, Gramsci la concepisce a partire dell'attività editoriale delle riviste, avendo in mira sia l'organizzazione del suo lavoro di pubblicazione, sia la sua attuazione presso la so-

cietà per chiarire le idee e diffondere un modo di pensare. Egli si preoccupa con quella parte del pubblico “che è più attiva intellettualmente, ma solo allo stato potenziale” (Gramsci, 1977, p. 2263) e che potrebbe essere culturalmente stimolata con il lavoro delle riviste. Tuttavia, l’attività giornalistica dovrebbe andare oltre la soddisfazione delle necessità di “certa categoria” sociale. Dovrebbe anche “creare e sviluppare questi bisogni e quindi suscitare, in un certo senso, il suo pubblico e di estenderne progressivamente l’area” (Gramsci, 1977, p. 2259). Questa è la concezione di Gramsci sul “giornalismo integrale”. Egli pensava ad “un’altra situazione”, in cui fosse possibile “costruire un edificio culturale completo” (Gramsci, 1977, p. 2259), che seguisse principi “razionali”, cioè avesse determinate premesse e determinati fini da raggiungere⁹. Insomma, una nuova civiltà.

L’attività editoriale delle riviste fa parte, dunque, della costruzione dell’edificio culturale completo. Le riviste del primo Novecento hanno assunto la funzione di promotori di idee e di progetti, anche sul piano sociale e culturale, oltre che su quello strettamente letterario¹⁰. Gramsci le classifica in tre tipi, secondo il modo con cui sono compilate, il tipo di lettore cui intendono rivolgersi, i fini educativi che vogliono raggiungere: il tipo teorico, quello “critico–storico–bibliografico” e quello di cultura generale (Gramsci, 1977, p. 2263).

Il primo tipo, quello teorico, combina gli elementi direttivi con un corpo editoriale specializzato. È rappresentato dalle riviste *La Critica*¹¹, diretta da Benedetto Croce e stampata a Bari dal 1903 al 1944; *Politica*, fondata alla fine del 1918 da Francesco Coppola¹² e Alfredo Rocco¹³, ambedue nazionalisti convinti, e la *Nuo-*

9 La premessa è la “diffusione organica da un centro omogeneo di un modo di pensare e operare omogeneo” (Gramsci, 1977, p. 2268).

10 Secondo Luperini, le riviste che emergono nei primi anni del secolo scorso avevano in prospettiva l’influenza degli intellettuali sulla società. Questo potrebbe spiegare il successo delle riviste pubblicate nell’area della politica e della cultura (Luperini, 1978).

11 *La Critica*, rivista di letteratura, storia e filosofia è stata concepita come un strumento per la egemonia culturale, facendosi portavoce di un nuovo idealismo storicistico, l’“idealismo critico”. La pubblicazione aveva il proposito di “sostenere un determinato ordine d’idee” e si proponeva di “discutere di libri, italiani e stranieri, di filosofia, storia, letteratura, senza la pretesa di tenere il lettore al corrente di tutte le pubblicazioni sui vari argomenti, ma scegliendo alcune di quelle che abbiamo, per l’argomento o pel merito, maggiore interesse, o meglio si prestino a feconde discussioni”. La rivista però non intendeva soltanto di fare recensioni dei libri nuovi ma anche di presentare “articoli, note, contributi, documenti, ordinati e convergenti ad un unico scopo”: quello di “preparare il materiale e tentare un primo schema della storia della produzione letteraria e scientifica italiana dell’ultimo mezzo secolo” (*La Critica*, 1, 1903, “Introduzione”, in: Donati, 2006 (Disponibile In: <<http://circe.lett.unin.it/html/attivita/Programma%20Riviste.asp.asp>>, Accesso 15 Maggio 2016). Nei primi anni della rivista, mentre la parte concernente la vita intellettuale veniva curata da Croce, la parte riguardante la filosofia era di competenza di Gentile, che sarebbe rimasto per un ventennio come il suo principale collaboratore. Con l’avvento del fascismo, l’amicizia tra i due si romperà e *La Critica*, operando nei limiti imposti dalla situazione politica, continuerà ad essere pubblicata fino al 1944. La questione principale della rivista, secondo Badaloni e Muscetta, era l’egemonia sul marxismo (Badaloni e Muscetta, 1977, p. 58).

12 Conosciuto come una delle figure più rappresentativa del nazionalismo italiano, il napoletano Francesco Coppola (1878-1957) è stato un pubblicista polemico e aggressivo, fin da quando lavorava nei periodici *Giornale d’Italia* e *Tribuna*. Dopo l’elezione al Parlamento (marzo 1909), ha preso sistematicamente posizione contro il partito socialista e i sindacati. Leader della Associazione Nazionalista Italiana (ANI), difese una bandiera antidemocratica e antiriformista e collaborò con il periodico *L’Idea Nazionale*. Negli anni Venti, Coppola è stato un gran diffusore della propaganda fascista (Cfr. D’Alfonso, 2000).

13 Alfredo Rocco (1875-1935) è considerato uno dei principali “architetti” del regime fasci-

va *Rivista Storica*, fondata nel 1917, da Corrado Barbagallo¹⁴. Si tratta di riviste combattive, organizzate dai pubblicisti polemici, che cercavano il rinnovamento dello stile letterario discutendo i libri italiani e stranieri, di filosofia, storia e letteratura.

I redattori che garantiscono la pubblicazione di riviste del primo tipo, segna la Gramsci, devono essere specializzati, “in grado di fornire, con una certa periodicità, un materiale scientificamente elaborato e selezionato” (Gramsci, 1977, p. 2271). Devono inoltre avere raggiunto un certo grado di omogeneità culturale tra loro, fatto che è molto complesso e segnala un livello di elaborazione già più alto in un movimento intellettuale. Le riviste del primo tipo potrebbero essere sostituite (o anticipate) dalla pubblicazione di un Annuario, che non dovrebbe avere niente in comune con l’idea di un Almanacco popolare, “la cui compilazione è legata qualitativamente al quotidiano, cioè è predisposta tenendo di vista il lettore medio del quotidiano” (Gramsci, 1977, pp. 2271-2). L’Annuario¹⁵, invece, dovrebbe seguire un piano, abbracciare molti anni in modo da accompagnare lo sviluppo di un determinato programma, focalizzando solo un tema il cui approccio potrebbe essere diviso in diverse sessioni che analizzassero questioni fondamentali, come la “costituzione dello Stato, la politica internazionale, la questione agraria, ecc.” (Gramsci, 1977, p. 308).

Il secondo tipo di riviste, quello “critico–storico–bibliografico”, consiste nell’esame analitico di libri, per lettori che non possono, in generale, leggere i libri stessi e che hanno bisogno di svilupparsi intellettualmente. Ai lettori che non hanno l’abito scientifico, dice Gramsci, sarebbe importante offrire l’accesso al complesso processo analitico che ha dato origine al testo riassunto, aiutandoli a cercare il metodo per elaborare un’attività critica. Non si tratta tuttavia di presentar loro concetti già elaborati e consolidati, ma bensì di offrire una serie di riflessioni e nessi che permettano ai lettori sviluppare il ragionamento nella ricerca di risposte per i problemi affrontati nei libri. In più: si deve fornire al lettore l’armamentario mentale per comprendere il processo che permette al redattore di fare il riassunto del libro.

sta. Sono pochi gli intellettuali che, come lui, sono riusciti a descrivere la crisi dello Stato liberale che ha caratterizzato il ventennio precedente l’avvento del fascismo. Rocco si iscrive nell’Associazione Nazionalista Italiana (ANI) nel 1913 e comincia a pubblicare le sue idee su diversi temi politici, prendendo un atteggiamento chiaramente autoritario e presentando proposte che verranno poi utilizzate dal fascismo, quando egli riceverà l’incarico al Ministero della Giustizia del governo di Mussolini, nel periodo 1925-1932 (cfr. D’Alfonso, 2002).

14 Corrado Barbagallo (1877-1952) fu un storico che si è occupato dei problemi della storia, in generale, e della metodologia storiografica, in particolare, ottenendo la sua specializzazione in storia antica. Quando era giovane, si è avvicinato del socialismo e ha provato di fare una riforma storiografica del materialismo storico. Criticò la posizione politica di Croce nell’epoca della prima guerra mondiale, però valutò positivamente la sua opera *Teoria e storia della storiografia* (1916). *La Nuova Rivista Storica*, che fondò in 1917, aveva un programma rinnovatore nella storiografia politico-sociale lato senso. L’attività della rivista era di polemica e Barbagallo criticava sia l’idealismo sia il filologismo, avvicinandosi del positismo e del evolucionismo (Cf. *Dizionario biografico degli italiani*, Roma: Istituto dell’Enciclopedia Italiana, 1960).

15 Le caratteristiche del Annuario sono trattate nel Quaderno 3, p. 308, in un testo classificato da Gerratana come di tipo “A”, di cui cioè esiste una seconda stesura, considerata tipo “C”. Tuttavia, Gramsci riprende l’idea dell’Annuario nel Quaderno 24, un testo di tipo C, in cui non tratta nuovamente in dettaglio delle caratteristiche dell’Annuario.

Il secondo tipo è rappresentato dalla rivista *La Voce*¹⁶, fondata nel 1908 da Giuseppe Prezzolini con l'intento di rinnovare la cultura italiana e di puntare l'attenzione sulla nuova modernità; *L'Unità*¹⁷, diretta da Gaetano Salvemini (il cui pseudonimo era Rerum Scriptor) dal 1911 al 1920; e anche i fascicoli meglio riusciti della rivista *Leonardo*¹⁸, diretta da Luigi Russo. Queste sono riviste combat-

- 16 *La Voce* è fondata a Firenze il 20 dicembre 1908, da Giuseppe Prezzolini (1882-1982), scrittore e giornalista, seguace della filosofia di Bergson e che si avvicina poi alle idee crociane. Il suo intento è il di rinnovare la cultura italiana, di realizzare una rieducazione morale, politica e artistica, portando l'attenzione sulla nuova modernità. Prezzolini sollecita la collaborazione di notevoli personalità del mondo liberale per la rivista, come Benedetto Croce, Giovanni Amendola, Emilio Cecchi, Romolo Murri, Luigi Einaudi e Gaetano Salvemini. Quest'ultimo non riesce a fare de *La Voce* una rivista prevalentemente politica, come avrebbe voluto, e per questo l'abbandona. Sotto la gestione di Giovanni Papini (1881-1956), che dura fino al 1913, cambiano completamente le caratteristiche della rivista, che passa a pubblicare novelle, racconti, versi, disegni originali e riproduzioni di quadri e di sculture. Nel 1914, la direzione della rivista passa a De Robertis, che si dedicherà a una ricerca rigorosamente letteraria. (Cf. <http://encyclopediae-it.snyke.com/articles/la_voce_rivista.html> e <<http://circe.lett.unitn.it/html/riviste/voce.asp>>, Accesso 22 Maggio, 2016).
- 17 *L'Unità*, settimanale di cultura e politica, fu creato a Firenze, il 16 dicembre 1911, da Gaetano Salvemini (1873-1957) quando egli rompe la sua collaborazione con *La Voce* e esce dal Partito Socialista Italiano. La rivista, che termina le pubblicazioni il 30 dicembre 1920, ha avuto la collaborazione di personalità meridionali, come Giustino Fortunato, Antonio De Viti De Marco (leader del movimento liberista) e Benedetto Croce. Nella sua esistenza, *L'Unità* ha cercato di affrontare problemi tali come la questione meridionale, la corruzione politica e elettorale, la riforma scolastica, tra altri. Per quanto riguarda la critica alla amministrazione centrale, Cassese osserva che essa non ha costituito una vera contestazione perché rimaneva superficiale, limitandosi ad affermare la equivalenza tra burocrazia e conservatorismo. (Cassese, 1981, p. 519).
- 18 Vi è pure un'altra rivista chiamata *Leonardo*, fondata da Giuseppe Prezzolini e Giovanni Papini nel 1903, il cui ultimo numero uscì nel 1907, sotto la direzione di Prezzolini. Il suo scopo era quello di realizzare un rinnovamento anti-accademico della cultura italiana. La rivista *Leonardo* che Gramsci menziona, invece, è stata fondata nel gennaio 1925 e pubblicata dalla Fondazione Leonardo (ex Istituto per la propaganda della cultura italiana (IPCI), fondato da Angelo Fortunato Formigini nel 1921). La finalità della rivista era quella di diffondere la cultura italiana nell'estero e fu diretta da Giuseppe Prezzolini fino alla fine del 1925, quando Giovanni Gentile inviterà Luigi Russo ad assumere la sua direzione. La rivista *Leonardo* venne ad essere più di un semplice bollettino bibliografico o di una raccolta di recensioni: Russo "riordinò le sezioni, raccolse numerosi giovani collaboratori e soprattutto seppe infondere alla rivista un tono critico e combattivo, lontano del carattere informativo che per programma avrebbe dovuto avere" (Cfr. Pertici e Resta, 1997, p. 8). Russo si preoccupava di salvaguardare l'unità della cultura idealistica, che era stata divisa dai contrasti politici fra Gentile e Croce. Gentile cercherà poi di intervenire per tenere in piedi la rivista come raccolta di recensioni bibliografiche, soprattutto dopo il 1927, quando la *Leonardo* acquisirà un carattere più ufficiale e comincerà ad essere pubblicata sotto gli auspici dell'istituto nazionale fascista di cultura. Tuttavia, lo sforzo di Russo per garantire l'unità del fronte della cultura idealistica entra in crisi nel 1928, quando Croce pubblica *Storia d'Italia* (1930-1943) e le sue divergenze con Gentile si sono ulteriormente approfondite. Alla fine del 1929, la rivista *Leonardo* si fonde con *I libri del giorno*, dell'editore Treves, una rivista bibliografica, fondata nel 1918, e dal gennaio 1930 ha un nuovo direttore in Federico Gentile, figlio di Giovanni Gentile. Le tensioni tra Gentile e Russo aumentano e, nel 18 dicembre 1930, Russo annuncia la fondazione di un periodico mensile, *La Nuova Italia*, pubblicato dall'omonima casa editrice. Croce ha avuto un ruolo cruciale per la nascita del nuovo periodico, insieme con un gruppo di amici come Luigi Albertini, Alessandro

tive, però non sono meramente propagandistiche. Realizzano la diffusione di idee, come il meridionalismo salveminiiano, il rinnovamento dell'idealismo, nel caso della *Voce*, intendono cambiare l'ambiente e gli abiti intellettuali e sono portatrici di proposte politiche.

Per il tipo di rivista "critico-storico-bibliografico", Gramsci presenta sette punti sui quali potrebbe basarsi la sua redazione: 1) un dizionario enciclopedico politico scientifico; 2) le biografie; 3) le autobiografie politico-intellettuali, che se ben costruite "possono essere (...) di grande efficacia formativa" (Gramsci, 1977, p. 2266); 4) esame critico-storico-bibliografico delle situazioni regionali; 5) uno spoglio sistematico di giornali e riviste per la parte che interessa le rubriche fondamentali; 6) recensioni di libri; 7) uno spoglio critico bibliografico ordinato per argomenti o gruppi di questioni (Gramsci, 1977, p. 2267).

Il terzo tipo di rivista è quello di cultura generale¹⁹, che dovrebbe combinare alcuni elementi del secondo tipo e il tipo di settimanale inglese, come il *Manchester Guardian Weekly* e il *Times Weekly*²⁰. Gramsci si riferisce ai supplementi di questi giornali poiché considera che un quotidiano ben fatto potrebbe avere supplementi mensili che penetrerebbero dove difficilmente un quotidiano penetrerebbe. I supplementi dovrebbero avere un formato diverso da quello del quotidiano, pur mantenendo lo stesso titolo, seguito dal titolo della materia trattata. Egli considera tre tipi di supplementi. Il primo è il letterario, che dovrebbe trattare della filosofia, dell'arte, del teatro. Il secondo dovrebbe trattare di economia, industria, sindacato, avvicinandosi ad un settimanale politico e riassumendo tutti gli eventi politici della settimana. Il terzo conterrebbe una parte specificamente agricola, destinata ai contadini che non leggono i quotidiani. In più vi sarebbe un supplemento sportivo (Gramsci, 1977, p. 727). Gramsci considera che, in assenza di un centro politico e intellettuale nazionale in Italia, avrebbe dovuto aver fortuna un tipo di supplemento settimanale come quelli dell'inglese *Observer*, o del *Times Sunday*, che ogni settimana informano i lettori che non

Casati e Giustino Fortunato. Sulle pagine della *Nuova Italia*, Russo e Adolfo Omodeo iniziano una polemica con Gioacchino Volpe che provoca la reazione di Gentile contro i due antichi discepoli. L'aggravarsi delle divergenze tra Russo e Gentile sbocca in una crisi che conduce Russo a perdere la direzione della rivista *Leonardo*, nel luglio 1931 (Cfr. Pertici e Resta, 1997, p. 9).

19 Nel Quaderno 1, Gramsci (1977, p. 26) aveva preso *L'Italia Che Scrive* come un esempio del terzo tipo di rivista. Già nel 1919, aveva scritto un articolo, nel *Grido del popolo*, salutando l'iniziativa di Angelo Fortunato Formiggini (1878-1938) di pubblicare quella rivista, che prometteva di "diventare un ottimo ed utilissimo strumento di cultura" (Gramsci, 1982, p. 805). Si tratta di un periodico di informazione bibliografica diretto da Formiggini dal 1918 al 1938. La rivista, che si proponeva diffondere recensioni della produzione letteraria italiana contemporanea, si inserisce nell'ambito di altre iniziative culturali di Formiggini, come l'Istituto per la propaganda della cultura italiana (IPCI), fondato il 14 marzo 1921, che in seguito cambierà il suo nome in Fondazione Leonardo per la cultura italiana, su proposta di Giovanni Gentile. Nel 1923, Formiggini sarà escluso dalla Fondazione, che nel 1925 verrà assorbita dall'Istituto Nazionale Fascista di cultura. Un'altro progetto di Formiggini fu la creazione della Biblioteca Circolante dell'ICS, con l'obiettivo di mettere a disposizione del pubblico il materiale librario che l'ICS riceveva per la recensione. Essendo ebreo, fu obbligato ad abbandonare la sua attività di editore dall'emanazione delle leggi razziali nel 1938 e, pertanto, decise di togliersi la vita (Cfr. Anderlini, 1999; Manicardi, 2001; Balsamo e Cremante, 1981).

20 Secondo Gerratana, Gramsci aveva "seguito in carcere per qualche tempo il supplemento settimanale del *'Times'* (*'Times Weekly'*) ma lo aveva poi sostituito col supplemento del *'Manchester Guardian'* (*'Manchester Guardian Weekly'*)" (Nota di Gerratana in Gramsci, 1977, p. 3021).

leggono il giornale o vogliono avere un quadro riassuntivo della vita di tutta la settimana. Il tipo settimanale tradizionale italiano, invece, era provinciale, senza interesse per la stessa vita nazionale e dando grande importanza alla polemica personale (Gramsci, 1977, pp. 776-7).

All'interno della tipologia di rivista di cultura generale, Gramsci menziona la rivista *l'Osservatore*²¹, che fu pubblicata a Venezia (dal 1761 al 1762) e diretta da Gasparo Gozzi, la cui ispirazione veniva dalla rivista *Spectator*²², pubblicata a Londra da Joseph Addison, in collaborazione con Richard Steele (dal 1711 al 1714). Si trattava di una rivista del Settecento che equilibrava l'interesse cronachistico e giornalistico e il gusto per la scrittura narrativa o moralistica. Il suo significato storico e culturale, segnala Gramsci, fu quello di "diffondere la nuova concezione della vita, servendo da anello di passaggio, per il lettore medio, tra la religione e la civiltà moderna" (Gramsci, 1977, p. 2270). Gramsci osserva che questo tipo di rivista si è degenerato e si è conservato soprattutto nel campo cattolico, mentre nel campo della civiltà moderna si è trasformato: la "critica costruttiva" dei costumi ha trovato sfogo nelle riviste umoristiche (Gramsci, 1977, p. 2270).

Come esempio di variazione del tipo di rivista di "bibliografia universale ed enciclopedica, critica del contenuto con tendenze moralizzatrici (critica dei costumi, dei modi di vedere, dei punti di vista, prendendo lo spunto non dalla vita e dalla cronaca, ma dai libri)", Gramsci (1977, p. 2270) si riferisce alla *Frusta Letteraria*²³, di

- 21 Nell'*Osservatore*, Gasparo Gozzi (1713-1786) si concentra nell'analisi e nella critica del costume e della morale. Accanto alle notizie su cose da vendere, da comprare, da darsi in affitto, le cose ricercate e le perdute, il prezzo delle merci, ecc. c'era la cronaca diretta, ironica, pettegola e innocente del giornalista sulle scene della vita quotidiana. Gozzi scrisse polemicamente contro le mode e le manie del suo tempo. Lo spirito era l'emancipazione dalle regole o dall'autorità, la reazione contro il grammaticale, il retorico, l'arcadico e l'accademico (Cf. <<http://www1.provincia.venezia.it/smac/ice96/giorna.html>, <<http://www.provincia.venezia.it/mfosc/studenti/gozzi/gozzi.html>>, Accesso 19 Aprile 2006).
- 22 Il giornale inglese *Spectator* è stato un modello di prosa e di stile per i periodici italiani, specialmente a Venezia, per aver concepito il saggio letterario come articolo giornalistico accessibile ad un grande pubblico, istituendo un legame tra periodico e letteratura. Il periodico faceva la critica dei costumi nel stabilire stretto rapporto con la vita del suo tempo, da cui traeva materia di discussione. Così, l'intenzione moralistica trovava la sua realizzazione concreta nell'osservazione e nell'analisi di una società esclusivamente inglese, che veniva largamente descritta (Cf.: <<http://www.provincia.venezia.it/mfosc/studenti/gozzi/gv.html>>. Accesso 19 Aprile 2016).
- 23 *La Frusta Letteraria*, fondata da Giuseppe Baretti (1719-1789), fu pubblicata a Venezia dall'1 ottobre 1763 al 15 gennaio 1765, anno in cui fu proibita dal governo della città perché criticava le pietre Appiano Buonafede. Anche questo periodico rientra nella tipologia dello *Spectator*. Baretti scrive per la rivista assumendosi come Aristarco Scannabue, presumendosi un vecchio carabiniere in pensione che polemizzava contro la poesia bucolica, l'erudizione accademica, il bigottismo religioso. Usando l'arma della commedia e della ironia, egli rifiutava le accademie e difendeva lo stilo diretto, la spontaneità della forma, la predominanza del contenuto, l'espressione sincera del critico e la scelta di un vocabolario vivace. Per Bini (2003), *La Frusta Letteraria* non voleva stabilire una polemica formalista e accademica, ma demandava la presenza di contenuti morali, caratterizzando Baretti come una figura espressiva della nuova atmosfera che annunciava il romanticismo. Il modello preso dalla *Frusta Letteraria* per costruire la critica letteraria, secondo Samaritani (2001), sono stati i giornali inglesi di Samuel Johnson. Baretti condannò come plebee le commedie di Carlo Goldoni. L'amico di Gramsci, Piero Gobetti (1901-1926), liberale e antifascista, chiamerà *Il Baretti* la sua rivista di critica letteraria, fondata nel 1924.

Giuseppe Barretti, e alla *Lacerba*²⁴, una rivista letteraria fiorentina fondata nel 1913 da Giovanni Papini e Ardengo Soffici.

Il tipo di rivista di cultura generale, secondo Gramsci, è quello che appartiene

[...] alla sfera del “senso comune” o “bon senso”, perché il suo fine è di modificare l’opinione media di una certa società, criticando, suggerendo, sbeffeggiando, correggendo, svecchiando, e, in definitiva, introducendo “nuovi luoghi comuni”. Se ben scritte, con brio, con un certo senso di distacco (in modo da non assumere toni da predicatore), ma tuttavia con interesse cordiale per l’opinione media, le riviste di questo tipo possono avere diffusione ed esercitare un influsso profondo (Gramsci, 1977, pp. 2270-1).

Sempre con riferimento al problema dei costumi – e della cultura – Gramsci esamina l’assenza di una prospettiva “cosmopolita” delle classi subalterne. A livello internazionale, esse sono molto più lontane dalle altre classi subalterne; anche se sono “cosmopolite” per programma e per destinazione storica, però non lo sono per i costumi e per la cultura reale. Le classi dominanti, invece, sono più vicine tra loro, essendo cosmopolite per i costumi e per la cultura. Per raggiungere uno sviluppo culturale internazionale, per acquistare l’egemonia, la classe dominata ha bisogno di acquistare il cosmopolitismo sul piano della cultura e dei costumi. La riflessione di Gramsci sulle riviste ha precisamente questo scopo: lo sviluppo di condizioni che promuovano l’elevazione culturale delle classi subalterne affinché sia creata una coscienza omogenea e persino sviluppare condizioni per costruire la sua egemonia.

Ogni tipo di rivista dovrebbe essere caratterizzata, afferma Gramsci, “[...] da un indirizzo intellettuale molto unitario e non antologico, cioè dovrebbe avere una redazione omogenea e disciplinata; quindi pochi collaboratori “principali” dovrebbero scrivere il corpo essenziale di ogni fascicolo. L’indirizzo redazionale dovrebbe essere fortemente organizzato in modo da produrre un lavoro omogeneo intellettualmente, pur nella necessaria varietà dello stile e delle personalità letterarie: la redazione dovrebbe avere uno statuto scritto che, per ciò che può servire, impedisca le scorribande, i conflitti, le contraddizioni (per esempio, il contenuto di ogni fascicolo dovrebbe essere approvato dalla maggioranza redazionale prima della pubblicazione)” (Gramsci, 1977, p. 2263).

Per Gramsci, un “organismo unitario di cultura” che diffondesse i tre tipi di riviste, mantenendo tra loro uno spirito comune, permetterebbe di rispondere alle esigenze di un pubblico la cui attività intellettuale è potenzialmente molto attiva, però ha ancora bisogno di essere elaborata, trasformata e omogeneizzata secondo un “processo di sviluppo organico che conduca dal semplice senso comune al pensiero coerente e sistematico” (Gramsci, 1977, p. 2263).

24 La rivista *Lacerba* tenne in conto il movimento futurista milanese, attivo già dal 1909. Ardengo Soffici (1879-1964), pittore e scrittore italiano del primo Novecento, fondò la rivista insieme a Giovanni Papini. In seguito collaborò al *Leonardo* di Papini, alla *Riviera Ligure* dei Fratelli Novaro e alla *Voce* di Prezolini, dove pubblicava critica d’arte favorendo la diffusione in Italia dell’impressionismo e del postimpressionismo francese. Negli anni Venti divenne sostenitore del fascismo in ascesa ed fu uno dei primi collaboratori del *Popolo d’Italia*, rivista fondata da Benito Mussolini nel novembre 1914 (Cf.: <<http://circe.lett.unitn.it/html/riviste/soffici.asp>>, Accesso 20 Giugno 2006). Luperini afferma che la rivista *Lacerba* è venuta fuori dalla rottura cosciente di Papini e Soffici con Prezolini poiché avevano maturato una concezione diversa del rapporto tra arte, cultura e politica, attribuendo alla letteratura e all’arte una funzione di totalità (Luperini, 1978, p. 28).

Dinanzi alla sfida di dedicarsi ad un pubblico che c'è un'adeguata cultura media o che è soltanto "all'inizio" della sua iniziativa la "vita culturale", Gramsci considera che il servizio di informazione critica che su tutte le pubblicazioni rispetto un determinato tema è obbligatorio. Nessuno riesce a seguire individualmente tutte le pubblicazioni su un gruppo di argomenti e neanche su un solo argomento (Gramsci, 1977, p. 975). Tuttavia, la rivista può mantenere ciascuno informato di tutto ciò che è pubblicato sui temi di suo interesse (nel caso dei governanti, essi dispongono di una segreteria o di un ufficio stampa, che hanno il ruolo di garantire le informazioni per loro indispensabili da sapere).

Gramsci desidera che il lavoro educativo delle riviste favorisca l'acquisizione contribuisca per l'acquisto di una coscienza propria, perché mira l'innalzamento del livello culturale delle classi subalterne fino a che possono diventare classe dirigente. Ecco che la discussione di Gramsci sulla formazione di dirigente riattiva la connessione tra l'attività editoriale delle riviste e l'organizzazione della scuola.

3. L'attività editoriale e la scuola unitaria

Gramsci considera che, con la complessità delle grandi società industriali, quando le scienze si sono fortemente intrecciate alla vita, due grandi dicotomie concorrevano nella formazione della classe dirigente.

Una diceva rispetto alla divisione dell'attività di ogni organismo direttivo in due aspetti organici: «quella deliberativa, che è le loro essenziale, e quella tecnico-culturale per cui le questioni su cui occorre prendere risoluzioni sono prima esaminate da esperti ed analizzate scientificamente» (Gramsci, 1977, p. 1532). In questo modo, «oltre agli uffici specializzati di competenti che preparano il materiale tecnico per i corpi deliberanti, si crea un secondo corpo di funzionari, più o meno 'volontari' e disinteressati, scelti volta a volta nell'industria, nella banca, nella finanza» (Gramsci, 1977, p. 1532). Il nuovo corpo di funzionari, secondo Gramsci, ha dato luogo a una gerarchia di specialisti che ha assunto il controllo dei regimi democratici e dei parlamenti.

La nuova caratterizzazione degli specialisti ha aperto una crisi nel tipo tradizionale di dirigente che, "preparato solo per le attività giuridico-formali, diventa anacronistico e rappresenta un pericolo per la vita statale" (Gramsci, 1977, p. 1532). Si configura, così, un nuovo profilo di dirigente, il quale "deve avere quel minimo di cultura generale tecnica che gli permetta, se non di 'creare' autonomamente la soluzione giusta, di saper giudicare tra le soluzioni prospettate dagli esperti e scegliere quindi quella giusta dal punto di vista 'sintetico' della tecnica politica". (Gramsci, 1977, p. 1532). Quindi, passa ad diventare necessario cambiare la formazione del personale tecnico-politico in consonanza con le esigenze della grande società moderna, così come "elaborare nuovi tipi di funzionari specializzati che collegialmente interino l'attività deliberante" (Gramsci, 1977, p. 1532).

Nel trattare dei cambiamenti nella qualifica del dirigente, che accentuano le esigenze di una preparazione tecnica per l'analisi scientifica delle questioni sulle quali si deve prendere decisioni in collegio, Gramsci aggiunge che già aveva parlato anteriormente dell'attività di un "collegio deliberativo". Fu quando esaminò quello che succede nelle redazioni di alcune riviste che funzionano nello stesso tempo sia come redazioni che come circoli di cultura, e la cui attività è organizzata secondo un piano e una divisione del lavoro razionalmente stabilita (Gramsci, 1977, p. 1533).

Persino, quando discute i nuovi aspetti della formazione di dirigenti, Gramsci riprende le sue idee sull'organizzazione delle riviste e dei suoi metodi di lavoro (suggerimenti, consigli, indicazioni metodologiche, critica costruttiva, educazio-

ne reciproca). Nell'attività di pubblicazione, ogni specialista realizza discussioni e critiche su un determinato argomento, in modo collegiale, che contribuiscono per comporre una competenza collettiva, cioè per permettere che il livello medio di ogni redattore, considerato individualmente, raggiunga il livello di quello più preparato e capacitato. Questa forma di lavoro permette che la rivista abbia una collaborazione sempre più selezionata e organica, benché "un gruppo omogeneo di intellettuali preparato a produrre una regolare e metodica attività 'libraria'" (Gramsci, 1977, p. 1533). L'enfasi sul lavoro metodico ha lo scopo di combattere il dilettantismo e la 'improvvisazione, aspetti che Gramsci riteneva incompatibili con la formazione di dirigenti.

L'altra frammentazione accaduta nella formazione di dirigenti consisteva nel dualismo scolastico, con la divisione della scuola in scuola classica umanistica, per preparare i dirigenti, e l'altra, di tipo professionale, per le classi subalterne.

Per affrontare tale dicotomia, Gramsci propone la scuola unitaria, di cultura generale e tecnica (Gramsci, 1977, p. 1531). Il principio unitario nasce di quella prospettiva di creare una nuova situazione nella quale esista l'unità tra il lavoro industriale e il lavoro intellettuale. Una nuova civilizzazione. L'organizzazione pratica della scuola unitaria, il cui scopo è l'innalzamento culturale delle masse popolari, è stata concepita a partire dall'attività editoriale delle riviste. Quando sono formulate le linee di funzionamento della scuola unitaria, esse passano a guidare l'organizzazione di tutta l'attività culturale.

Dall'analisi dell'attività editoriale delle riviste come strategia per formare il nuovo dirigente arriviamo, dunque, alla discussione dell'organizzazione pratica della scuola unitaria, che è stato il nostro punto di partenza.

La scuola unitaria s'integra all'"edificio" delle organizzazioni culturali, che il quale dovrebbe essere costituito in di forma centralizzata in torno alla sistemazione del sapere, creazione intellettuale per dare impulso alla cultura nazionale (Gramsci, 1977, p. 1539). Soltanto in questo modo l'insieme delle organizzazioni culturali, includendo le accademie, gli istituti di cultura, i circoli filologi e le università, dovrebbero essere riorganizzati secondo il principio dell'unificazione, convertendosi in una organizzazione culturale viva, attraverso una stretta collaborazione tra quelli che si inseriscono nel mondo del lavoro e quelli che stanno nel mondo accademico e nell'università. Lo scopo è colmare l'abisso tra l'alta cultura e la vita, tra intellettuale e popolo per realizzare quel nesso tra Rinascimento e Riforma che prende corpo nell'idea secondo la quale la formazione di un'élite e l'educazione delle grandi masse popolari costituiscono la stessa attività.

4. Considerazioni finali

Il nesso che Gramsci instaura tra l'organizzazione della scuola e il lavoro editoriale delle riviste affonda le sue radici nell'intensa attività giornalistica giovanile di Gramsci, da un lato, e nella centralità del ruolo della cultura nel processo di emancipazione politica e sociale da lui concepito, dall'altro.

Già nel suo articolo *Socialismo e cultura (Il grido del popolo, 29 gennaio 1916)*, egli riprende l'interpretazione politica di Giambattista Vico sul principio filosofico greco del "conosci te stesso" e dice che ciò "vuol dire essere se stessi, vuol dire essere padroni di se stessi, distinguersi, uscire fuori dal caos, essere un elemento di ordine, ma del proprio ordine e della propria disciplina ad un ideale" (Gramsci, 1973, p. 70). Si trattava di una risposta alla polemica con Amadeo Bordiga, il quale considerava che l'istruzione non era necessaria per diventare socialista. Gramsci invece intendeva che la cultura è il mezzo che rende possibile "comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri

diritti e i propri doveri” (Gramsci, 1973, p. 68). Questa comprensione, tuttavia, “non può avvenire per evoluzione spontanea, per azioni e reazioni indipendenti dalla propria volontà (...) per legge fatale delle cose” (Gramsci, 1973, p. 68). Più tardi, in carcere, egli riprende il problema. Critica l’errore “illuministico” di pensare che i cambiamenti nei modi di pensare, nelle credenze popolari, nelle opinioni, avvengano mediante “esplosioni” rapide e generalizzazione (Gramsci, 1977, p. 2268). Afferma che la rottura con il senso comune, l’elaborazione di una coscienza critica e coerente inizia con il “conosci te stesso”, “come prodotto del processo storico finora svoltosi che ha lasciato in te stesso un’infinità di tracce accolte senza beneficio d’inventario. Occorre fare inizialmente un tale inventario” (Gramsci, 1977, p. 1376).

L’analfabetismo delle masse popolari, in Italia, conosciuta da Gramsci, costituiva ancora un ingente problema ancora molto grande²⁵. Se la legislazione scolastica aveva istituito e allargato l’obbligo scolastico (Legge Casati, 1859; Legge Coppino, 1877; Legge Orlando, 1904), ciò non significava che la legge potesse obbligare a imparare (Gramsci, 1982, p. 17). La propaganda socialista, nell’opinione del Gramsci del 1917, aveva fatto per l’alfabetizzazione molto di più di tutte le leggi sull’insegnamento obbligatorio. Se negli scritti più maturi del carcere Gramsci metterà in risalto la democratizzazione della scuola come un aspetto positivo nei riguardi dell’organizzazione culturale dei lavoratori, egli continuerà a sostenere l’idea secondo la quale l’attività di diffusione del socialismo è, al tempo stesso, quella di elevazione culturale delle masse popolari. La sua attività giornalistica è in sintonia con questo principio.

Dal 1915 fino all’arresto, Gramsci svolge un’ininterrotta attività giornalistica. Nell’ambito del movimento socialista di Torino, la sua esperienza si svolge con la partecipazione a *Il grido del popolo*, settimanale della Federazione Socialista, dal agosto 1917 al settembre 1918. È anche dal 1915 che egli comincerà la sua collaborazione con *l’Avanti!*, organo ufficiale del Partito Socialista Italiano, pubblicato come quotidiano dal 1896. Nel 1917, Gramsci diventa segretario della sezione esecutiva del ramo piemontese del Partito Socialista e comincia a dirigere *Il grido del popolo*. Oltre a ciò si occupa della stesura di *La città futura*, una rivista pensata per educare i giovani socialisti. Questa situazione continua fino al 1918, quando cessa la pubblicazione della rivista e sorge la redazione piemontese dell’*Avanti!*, a cui Gramsci prende parte. Nel 1919, egli è tra i fondatori dell’*Ordine Nuovo*, rassegna settimanale di cultura socialista, insieme a Palmiro Togliatti, Angelo Tasca e Umberto Terracini. Dopo la scissione del Partito Socialista Italiano (PSI) e la costituzione del Partito Comunista Italiano (PCI), nel 1921, la rivista è trasformata in quotidiano dei comunisti torinesi e Gramsci assunse la sua direzione.

L’Ordine Nuovo voleva essere sia organo di lotta politica sia strumento di ricerca culturale. Nel campo culturale, Gramsci afferma che il settimanale ha lavorato per la formazione del nuovo tipo di intellettuale, emerso nel mondo moderno, la cui base è l’educazione tecnica, “strettamente legata al lavoro industriale anche il più primitivo o squalificato” (Gramsci, 1977, p. 1551). Il suo scopo era quello di “sviluppare certe forme di nuovo intellettualismo e per determinarne i nuovi concetti, e questa non è stata una delle minori ragioni del suo successo, perché una tale impostazione corrispondeva ad aspirazioni latenti e era conforme allo sviluppo delle forme reali di vita” (Gramsci, 1977, p. 1551).

L’Ordine Nuovo aveva organizzato la “Scuola di cultura e propaganda sociali-

25 L’analfabetismo in Italia era circa 78% nel 1861; 62% nel 1881; 38% nel 1911 e 21% nel 1931. Tuttavia, nel 1922 era superiore al 49% nel Mezzogiorno (Cf. Cipolla, 1971, e <<http://www.cronologia.it/storia/a1922d.htm>>, Accesso 30 Aprile 2016).

sta", nel novembre 1919, il "Gruppo di educazione comunista", nell'agosto 1920 e l'"Istituto di cultura proletaria", nel gennaio 1921, pensato come una sezione italiana del *Proletkult*, organizzazione culturale e educativa dei proletari, indipendente dal partito e dal sindacato, fondata in Russia nel 1917 e diretta da Bogdanov²⁶ e Lunacharsky²⁷. Gramsci paragonava il *Proletkult* al movimento del gruppo Clarté, con il quale il gruppo dell'*Ordine Nuovo* aveva stabilito contatti. Il Clarté fu formato nel 1919, sotto la direzione di Romain Rolland (1868-1944) e Henri Barbusse (1873-1935), e proponeva un nuovo rapporto tra cultura e politica. Gramsci affermava che ambedue i gruppi pretendevano di instaurare una nuova forma di civilizzazione perché cercavano di favorire nella classe lavoratrice "lo spirito di ricerca nell'ambito filosofico o artistico, nell'ambito della ricerca storica e nell'ambito della creazione di nuove opere di bellezza e di verità" (Buci-Glucksmann, 1980, p. 115).

Il fascino che i movimenti culturali esercitavano su Gramsci si collegava al suo desiderio di creare condizioni per organizzare la cultura in campo socialista, in modo che le classi subalterne fossero capaci di comprendere i conflitti sociali e potessero assumere la direzione politica della sua storia. Il "giornalismo integrale" è, pertanto, un programma di educazione politica progressiva per trasformare il "semplice senso comune" delle grandi masse in contenuti politici concreti.

Il fuoco delle preoccupazioni di Gramsci era la formazione di una "coscienza unitaria del proletariato". E l'o influo neoidealista del contesto culturale in cui egli è vissuto ha contribuito affinché egli che lui diventasse profondamente refrattario a qualsiasi proposta di trasformazione sociale fondata soltanto sullo spontaneismo e sull'evoluzionismo meccanico. Quindi non era possibile aspettare che lo sviluppo culturale delle classi subalterni e la formazione di una "coscienza unitaria" venissero a verificarsi spontaneamente, seguendo il corso dell'evoluzione naturale. In questa prospettiva dobbiamo leggere la sua vasta esperienza giornalistica.

Quando, in carcere, Gramsci riflette sull'influenza esercitata dal pensiero crociano sulla sua gioventù, rivela di avere ritenuto che la filosofia di Croce fosse una premessa per la ripresa del marxismo contemporaneo, allo stesso modo per cui l'che lo hegelismo era stato la premessa del marxismo nel secolo XIX. In quell'epoca, però, il "concetto di unità di teoria e pratica, di filosofia e politica non era chiaro in me ed io ero tendenzialmente piuttosto crociano" (Gramsci, 1977, p. 1233). In seguito, la possibilità di fare del pensiero di Croce una premessa per riprendere il marxismo viene sottolineata come strategia per elevare il marxismo ad un livello superiore, rendendolo capace di affrontare i problemi più complessi della lotta rivoluzionaria. Il suo obiettivo, pertanto, è creare una cultura capace di unificare Rinascimento e Riforma protestante.

(...) una nuova cultura integrale, che abbia i caratteri di massa della Riforma protestante e dell'illuminismo francese e abbia i caratteri di classicità della cultura greca e del Rinascimento italiano, una cultura che, riprendendo le parole del Carducci, sintetizzi Massimiliano Robespierre ed Emanuele Kant, la politica e la

26 Il vero nome di Bogdanov era Alexandr Alexandrovich Malinovski (1873-1928).

27 Anatolij Vasilievich Lunacharsky (1875-1933) partecipò della pubblicazione del giornale bolscevico *Zovaya Zhizn*, con Maxim Gorkij, nel 1908, del giornale pacifista, il *Nashe Slovo (Nostro Mondo)*, con Julius Martov e Leon Trotsky, nell'agosto 1914, collaborò alla redazione del giornale *Vpered (Avanti)*, nel 1915, appoggiando la cultura proletaria, e dopo la Rivoluzione d'Ottobre fu eletto Primo Commissario del Popolo per l'Educazione del Governo Sovietico (Cfr. <http://www.1917.org/Biografie_Lunacharsky.html>, Accesso 30 Marzo 2016).

filosofia in una unità dialettica intrinseca ad un gruppo sociale non solo francese o tedesco, ma europeo e mondiale (Gramsci, 1977, 1238).

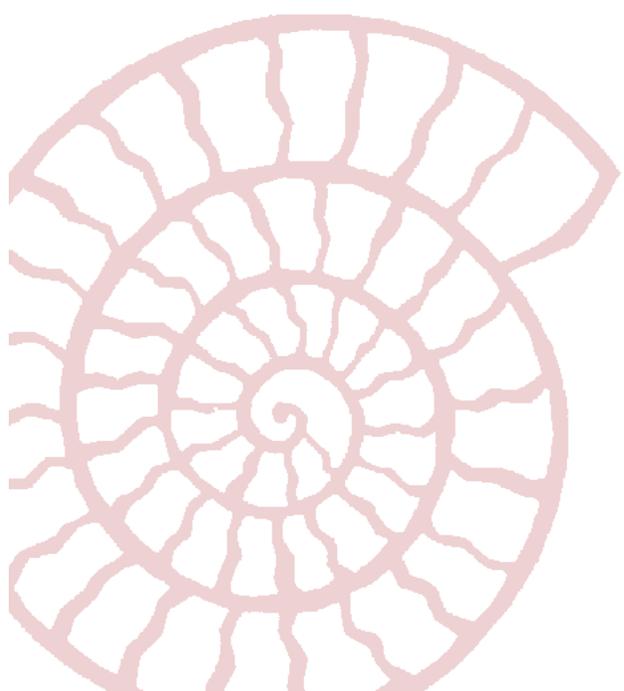
Questa è la prospettiva che avvicina intellettuali e masse popolari, teoria e pratica, filosofia e storia, insomma, l'unità tra pensiero ed essere nel movimento dialettico della storia. Gramsci è convinto che le "concezioni di mondo" si convertano in storia quando sono abbracciate e messe in pratica dalle masse popolari. È un approccio che cerca di spezzare il dualismo tra teoria e pratica, filosofia e storia, mettendo in risalto l'unità della filosofia e della politica nell'atto storico. L'unità tra l'oggettivo e il soggettivo, il materiale e lo spirituale, è il fondamento teorico dell'analisi di Gramsci sull'organizzazione della cultura. L'attività libraria costituisce uno degli elementi di questa organizzazione e si intreccia alla progettazione della scuola unitaria.

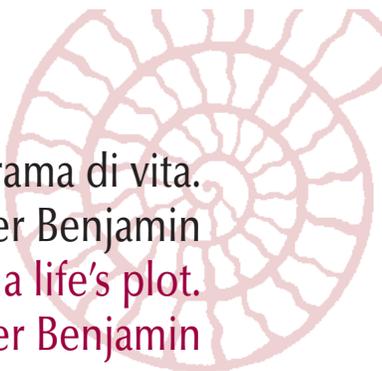
È vero che il mondo ha cambiato molto da quando Gramsci ha scritto sullo ruolo educativo della attività editoriale e delle riviste come strategia per innalzare il senso comune al livello di filosofia. Tuttavia i mezzi di comunicazione di massa si sono sviluppati molto di più di quelli che Gramsci abbia potuto conoscere e prevedere. Oggi, più che mai, il potere della popolazione media è cresciuto e la sua influenza sulle concezioni del mondo delle classi subalterne è diventata senza precedenti. La metodologia abbozzata da Gramsci per condurre il processo educativo delle classi subalterne, basato sulla dinamica della attività libraria, stimolando la riflessione, l'analisi e la critica collegiata, potrebbe essere paragonata a quello che oggi si svolge nelle Università, specialmente nei corsi di master e di dottorato. In questo senso rimane una metodologia attuale, lavorando con principi che sono anche estremamente moltissimo moderni, come i mezzi di comunicazione di massa.

Riferimenti bibliografici

- Anderlini, G. (1999). *Angelo Fortunato Formiggini. Il suicidio di un editore ebreo*. Disponibile in: <<http://liceoformiggini.scuolaer.it/allegato.asp?ID=7418>>, Accesso 30 Maggio 2016.
- Badaloni, N, Muscetta, C. (1977). *Labriola, Croce, Gentile*. Roma-Bari: Laterza.
- Balsamo, L., Cremante, R. (org.) (1981). *A. F. Formiggini. Un editore del Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Binni, W. (2003). L'"homo novus" della "Frusta Letteraria". Disponibile in: <<http://xoomer.alice.it/brdeb/critica/settecento/homo.htm>> Accesso: 20 Agosto 2007.
- Bonazzi, N. (s/ data). *Ebreo dopo. Angelo Fortunato Formiggini tra utopia e disinganno*. Bologna: Università degli Studi di Bologna e Gedit Edizioni. Disponibile in: <http://www.griseldaonline.it/percorsi/bonazzi_formiggini.htm>, Accesso 22 Giugno 2016.
- Bonuzzi, G. (2007). Le riviste italiane nell'ultima fase letteraria. Disponibile in: <http://circe.lett.unitn.it/le_riviste/bibliografia_gen/biblio/BONUZZI%201919.pdf> Accesso: 13 Giugno 2016.
- Buci-Glucksmann, C. (1980). *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Cassese, S. (1981). Giolittismo e burocrazia nella "cultura delle riviste". In: Corrado Vivanti (org.), *Storia d'Italia, Annali 4: Intellettuali e potere*. Torino: Einaudi, 474-549.
- Cipolla, C. M. (1971). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Torino: UTET.
- D'Alfonso, R. (2000). Guerra ordine e razza nel nazionalismo di Francesco Coppola, *Il Politico: Rivista italiana di scienze politiche* II(4), 65, 539-570.
- D'Alfonso, R. (2002). L'esordio politico di Alfredo Rocco (dal radicalismo al nazionalismo). *Il Politico: Rivista italiana di scienze politiche* II(2), 67, 209-254.
- Dizionario biografico degli italiani*, Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1960.
- Donati, C. (2006). *Il libro delle buone intenzioni*, ovvero i programmi delle riviste letterarie da «La Critica» ad «Alfabeta». Disponibile in: <<http://circe.lett.unitn.it/html/attivita/Programma%20Riviste.asp.asp>>. Accesso 15 Maggio 2016.

- Gramsci, A. (1973). Socialismo e cultura. In: Gramsci, A. *Scritti politici* (A cura di Paolo Spriano) (pp. 67-70). Roma: Editori Riuniti.
- Gramsci, A., Schucht, T. (1997). *Lettere: 1926-1935* (A cura di Natoli, Aldo e Daniele, Chiara). Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. Analfabetismo (1917). In: Gramsci, A. (1982). *La Città futura, 1917-1918* [Opere di Antonio Gramsci, *Scritti* 1913-1926, 2]. A cura di Sergio Caprioglio. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1988) *Lettere dal carcere*. Supplemento dell'Unità 24 Gennaio 1988 (2 volumi).
- Gramsci, A. (1977). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- LA VOCE (Rivista) Disponibile in <http://encyclopedie-it.snyke.com/articles/la_voce_rivista.html> e <<http://circe.lett.unitn.it/html/riviste/voce.asp>>, Accesso 22 August, 2005.
- LACERBA (Rivista). Disponibile in <<http://circe.lett.unitn.it/html/riviste/lacerba.asp>>, <<http://www.ferraguti.it/vetrsch.aspx?id=21>>. Accesso 20 Maggio, 2016.
- L'UNITÀ (Rivista). Disponibile in <http://encyclopedie-it.snyke.com/articles/l_unita_rivista.html>. Accesso 20 Maggio, 2016.
- Luperini, R. (1978). *Gli esordi del Novecento e l'esperienza della «Voce»*. Roma-Bari: Laterza.
- Manacorda, G. (1999). *Storia della letteratura italiana contemporanea: 1900-1940*. Roma: Riuniti.
- Manicardi, N. (2001). *Formiggini. L'editore ebreo che si suicidò per restare italiano*. Modena: Guaraldi.
- Marx, K., Engels, F. Manifesto do Partido Comunista (1848). In: Marx, K., Engels, F. *Textos* (pp. 13-47). São Paulo: Edições Sociais, 197_.
- Pertici, R., Rest, A. (org.) (1997). *Luigi Russo – Giovanni Gentile: 1913-1943*. Pisa: Scuola Normale Superiore, 1997.
- Samaritani, F. (2007). Estro e sanguigni umori del critico letterario Giuseppe Baretti, 2001. Disponibile in: <<http://www.repubblicaletteraria.it/GiuseppeBaretti.htm>>, Accesso: 20 Agosto 2007.





Nel frammento una trama di vita.
La narrazione formativa in Walter Benjamin
In the fragment a life's plot.
The formative narration in Walter Benjamin

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara
grt@unife.it

Carlo Rosa

Conacyt University ITESCA Cd. Obregón, Mexico
crosa@itesca.edu.mx

ABSTRACT

The aim of this work consists in evaluating the implicit formative dimension in the narration of Walter Benjamin. The entire work of the author, including the essays, although in its fragmentation, subtends an evident autobiographical foundation.

He, in his youth, worked on pedagogical issues, as a result of the relationship with Wyneken, the reformer whose school he was able to attend, if only for a short time. We will mention it, but what is more interesting is probing the idea of the ethical-political education of the intellectual when he takes the side of the lasts, emerging from the essay on the concept of history. A process of growth and critic responsibility, in essence, that allows some comparisons with Gramsci and the discovery of an originality of his Marxism, as it's deduced in the Moscow Diary.

The epistemological background is of interpretative character and the investigation methodology is qualitative.

Lo scopo di questo lavoro consiste nel valutare la portata formativa implicita nella stessa modalità compositiva dell'opera di Walter Benjamin che, anche nella sua dimensione saggistica, sottende un impianto autobiografico evidente pur nella sua frammentarietà. Egli, in gioventù, si è occupato di questioni pedagogiche, come conseguenza del rapporto con Wyneken, il riformatore alla cui scuola ebbe modo di istruirsi, sia pure per breve tempo. Vi faremo cenno, ma ciò che più interessa è sondare l'idea di formazione etico-politica dell'intellettuale quando si schiera dalla parte degli "ultimi", emergente dal saggio Sul concetto di storia. Un processo di crescita e di responsabilità critica, in sostanza, che consente qualche confronto con Gramsci, e la scoperta di un'originalità del suo marxismo, come si evince dal Diario moscovita.

Los fondo epistemológico es de carácter interpretativo y la metodología de indagine qualitativa.

KEYWORDS

Formation, Narration, Politics, Theology, Ethics.
Formazione, Narrazione, Politica, Teologia, Etica.

1. La speranza di chi non ha speranza

Il titolo vuol rendere omaggio all'autore, che sosteneva l'intramontabilità dei valori della Rivoluzione, sempre possibile contro ogni scetticismo ed ogni rassegnazione, quando li riscontrava nell'esperienza travagliata, e condivisa, degli amici della Scuola di Francoforte. Benjamin sostiene che solo per chi non ha più speranza ci è data la speranza nel saggio *Le affinità elettive* pubblicato tra il 1924 e il 1925 e ci sembra tratteggiare la sua personalità, al di là del significato etico e politico che essa riveste. È stato detto più volte che Benjamin rappresenta un simbolo potente della modernità, che si evidenzia nel culto del frammento scritto, nel rifiuto di ogni impianto filosofico sistematico, nella strutturazione evocativa di citazioni, riferimenti, impressioni ed esperienze in genere, che sempre ruotano attorno alla narrazione di sé, nell'infanzia e nella vita familiare, nei viaggi e nelle amicizie.

Il giovane Benjamin non visse un'esperienza facile al liceo berlinese *Gymnasium Kaiser Friedrich*, tanto da giungere a soffrire di disturbi psicosomatici pesanti. Di qui, il trasferimento al Collegio di Hubinda, in Turingia, una delle molteplici messe in atto di scuola "nuova" o "attiva", che caratterizzarono la pratica educativa europea e statunitense, tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento. In Germania si preferì parlare di scuola "riformata" e Wyneken, fondatore e direttore del collegio citato, è il massimo rappresentante della tendenza innovativa, a forte orientamento democratico, dalla quale il nostro autore si sentì attratto. Benjamin fu alunno ad Hubinda tra il 1905 e il 1907, in un'età compresa tra i quindici e i diciassette anni. La struttura riproduceva un ambiente familiare, con lavoro teorico al mattino ed esperienza pratica nelle fattorie locali al pomeriggio. Il fulcro della prassi educativa risiedeva nello spirito comunitario con elementi di autogestione, rispetto ai quali gli studenti erano chiamati ad esprimere un'opinione ed un voto favorevole o contrario (Colom Canellas, Ballester Barge, 2016, pp. 57-59). Ciò che affascinò maggiormente l'Autore, tanto da ritrovarlo nei suoi scritti giovanili (Benjamin, 1982), è il concetto di *Jugendkultur*, fondamentale nella strategia pedagogica di Wyneken. Con questo s'intende sostenere una antagonistica differenza tra il giovane e l'adulto e, perciò, la necessità di fare scuola favorendo interessi e ambizioni tipici della gioventù e volti a formare una indipendente cultura specifica.

Nel giro di pochi anni, Benjamin riprenderà questa prospettiva, in qualità di studente universitario e di dirigente di un gruppo studentesco che voleva rimanere estraneo ad ogni connotazione politica: la cultura della gioventù gli sembrerà indispensabile per la riforma universitaria, in particolare nella forma di cultura della libertà in grado di fomentare quel "progresso dello spirito", che sta particolarmente a cuore al giovane intellettuale, in quel momento preso dal fervore filosofico per l'idealismo. Il distacco dal maestro avverrà, inevitabilmente, quando Wyneken, già nel 1913 e in forma scoperta nel 1914, si farà sostenitore della necessità della guerra per la Germania, orientato verso un rigido nazionalismo del tutto inaccettabile per chi aveva scelto l'insidiosa strada di un pacifismo tenace. L'evoluzione del progetto di *Jugendkultur* in Benjamin porta all'individuazione di un protagonismo giovanile che, proprio grazie all'inesperienza ed alla incontaminazione, rappresenta un'antitesi al mondo adulto e alla società ipocrita, ambigua, da esso posta in essere. L'esigenza di una scuola, e di un'università, chiamate al rispetto della verità, non solo deve tradursi nell'attenzione agli ideali e ai valori giovanili, ma deve farsi promotrice di una società nuova e di una nuova cultura (Colom Canellas, Ballester Barge, 2016, p. 63).

Noi riteniamo vi sia una stringente continuità tra la cultura della gioventù ed il successivo interesse dell'autore per l'educazione della classe proletaria, il filo conduttore è rappresentato dalla libertà, non solo come cultura ma come prati-

ca di vita da opporre a modelli di istruzione posti al servizio dell'interesse del più forte, così come accade nelle società capitaliste. La svolta in direzione del marxismo, rispetto all'idealismo giovanile, non è di facile datazione. Sta di fatto che, terminati gli studi universitari a Monaco, egli si trasferisce per il dottorato a Berna, auto-esiliandosi data la posizione pacifista assunta allo scoppio della prima guerra mondiale. Certo non può essere estraneo alla svolta politico-culturale l'incontro con Lukacs e Bloch, il primo iscritto al partito comunista ungherese dal 1918 e il secondo marxista "critico" alle cui posizioni l'autore si avvicinerà a partire dal 1920. Con lui condivide l'appartenenza all'ebraismo, il pacifismo, l'attenzione al fenomeno religioso. In *Spirito dell'utopia*, scritto tra il 1915 e il 1917, vi è da parte di Bloch la proposta di una rinascita filosofica «quale forza dello spirito e del soggetto utopico che si leva nel mondo contro il mondo per trasfigurarlo e proiettarlo nella visione e nella prospettiva della meta», come scrivono Bertolino e Copellotti nella nota critica dell'edizione italiana de *La Nuova Italia* (Bloch, 1980, p. 332). Non si può eludere l'accostamento alla *Undicesima Tesi su Feuerbach* di Marx¹, se non che, in Bloch, etica e filosofia della storia si uniscono nella mediazione continua tra fini prossimi e scopo ultimo. A nostro parere Benjamin non solo condivide e approfondisce, a suo modo, tale prospettiva ma si incarna nel soggetto che si erge *nel* mondo *contro* il mondo fino alle estreme conseguenze. Poi vi è la questione religiosa: l'*Apocalisse* in Bloch è «espressione mitica del fatto che la genesi non sta all'inizio del mondo ma sorge alla sua fine» (Bloch, 1980, p. XIV). Egli non nega che la parte conclusiva del suo lavoro contenga "elementi teologici secolarizzati", ma ribadisce con convinzione che la sua escatologia si colloca all'interno del marxismo, e della sua promessa di una società senza classi. Come avremo modo di vedere il messianesimo di Benjamin presenta una connotazione simile e non considera incompatibile l'elemento religioso con il materialismo storico.

D'altra parte, vi è una sicura influenza del giovane Lukacs con la sua opera del 1923, *Storia e coscienza di classe*, dalla quale riportiamo un brano di particolare significato per gli impliciti formativi:

«Il carattere feticistico delle forme economiche, la reificazione di tutti i rapporti umani, l'estensione costantemente crescente di una divisione del lavoro che scompone il processo di produzione in modo astrattamente razionale, senza preoccuparsi delle possibilità umane e delle capacità dei produttori diretti, ecc., trasformano i fenomeni della società e contemporaneamente, insieme ad essi, la loro appercezione. Sorgono fatti *isolati*, complessi isolati di fatti, settori parziali (economia, diritto, ecc.) con leggi proprie, che sembrano essere già ampiamente predisposti nelle loro forme fenomeniche immediate ad un'indagine scientifica di questo genere. Cosicché assume necessariamente un valore particolarmente *scientifico* sviluppare conseguentemente questa tendenza – che risiede nelle cose stesse – elevandole a scienza. Mentre la dialettica, che sottolinea la concreta unità dell'intero di fronte a tutti questi sistemi parziali ed a questi fatti isolati e isolanti – la dialettica, che rivela quest'apparenza mostrando naturalmente come essa sia necessariamente prodotta dal capitalismo – sembra essere una mera costruzione» (Lukacs, 1974, pp. 8-9).

La rilevanza educativa del brano, sia pure in forma indiretta, riguarda due ordini di fattori inerenti la cultura, e la sua trasmissione, nel mondo capitalistico: 1) l'istruzione come asservimento e obbedienza a fini estranei rispetto al soggetto

1 La famosissima tesi marxiana afferma: I filosofi hanno solo diversamente interpretato il mondo, ora si tratta di trasformarlo.

umano e ai suoi diritti; 2) l'educazione scientifica come propaganda del modello capitalistico, individuato come unico e indiscutibile. Nel primo caso Lukacs mette in luce, sulla scia di Marx, il *feticismo* delle merci, il loro porsi come divinità misteriose, indipendenti dalla volontà umana e necessarie. Egli inoltre parla di *reificazione*: gli esseri umani vengono trattati alla stregua di cose; per questo il loro lavoro può essere parcellizzato, razionalizzato in modo *strumentale*², senza alcuna considerazione per il lavoratore come *risorsa umana*, si direbbe oggi. Nel secondo caso, emerge lo specialismo scientifico non quale elemento indispensabile della ricerca per meglio indagare la realtà, ma in quanto modalità culturale di dominio e di trasmissione unilaterale del sapere. Così, in maniera arbitraria, si separano le parti dal tutto e gli eventi, oggetto di scienza, appaiono in qualità di strutture già autonomamente dotate di una dimensione – la famosa *oggettività* – che deve solo, di volta in volta, essere “scoperta”. Ciò che più conta, per il potere che paga, è non rendere interpretabile criticamente la realtà nella sua natura complessa e dinamica; dato che, individuata in questo modo, essa sconfes- serebbe gli approcci sedicenti scientifici di un modello che ha come unico scopo il profitto e richiederebbe con forza un radicale, rivoluzionario, mutamento di rotta verso un'umanità nuova.

All'inizio degli anni Trenta vi è uno scritto di Benjamin che porta per titolo *Pedagogía colonial* – nell'edizione argentina – (2008), in esso ritroviamo la stessa attualizzazione del materialismo storico presente in Lukacs ma, con la sensibilità profonda che lo caratterizza, l'autore riflette sul mondo dell'infanzia e svela l'inganno di una pedagogia che vuole conseguire obiettivi pensando al futuro, innescando un processo alienante per il bambino che, per sua stessa natura, è ancorato nel presente: «L'obiettivo è la soppressione del presente, è convertire il bimbo in un essere astorico e per ciò stesso acritico» (Colom Canellas, Ballester Barge, 2016, p. 82). Di qui, la colonizzazione su basi psicologiche che si opera all'interno della società borghese, dove i bambini, al pari dei popoli primitivi, vengono offerti come “clienti” educabili al circuito ferreo del consumismo. Una pedagogia del potere, in sostanza, che pianifica i suoi interventi rispetto ad una categoria astratta – l'infanzia – senza tenere conto delle individualità personali di cui è composta e dell'appartenenza sociale di quegli esseri umani che, semplicemente, devono essere formati per stare al loro posto.

Decisiva infine, per la svolta marxista dell'autore, la conoscenza avvenuta a Capri nel 1924 dell'intellettuale lettone Asja Lacis, direttrice di teatro che sarà pure assistente di Brecht, residente a Mosca. La relazione sentimentale favorì il viaggio nella capitale russa, tra l'inizio del dicembre 1926 e la fine di gennaio del 1927, con la conseguente presa di posizione critica su alcuni aspetti del regime comunista, accanto a qualche apprezzamento³. Si va delineando quel marxismo umanistico che caratterizzerà il pensiero del filosofo tedesco fino alla fine tragica dei suoi giorni⁴ ed una prospettiva della pedagogia come *cultura collettiva* o,

- 2 Il concetto di “ragione strumentale” è presente, a diverso titolo, nei pensatori della Scuola di Francoforte, alla quale lo stesso Benjamin viene associato, in particolare per i rapporti che intrattenne con Adorno ed Horkheimer. Dei due studiosi indichiamo l'opera che tratta nella forma più specifica il tema in oggetto: M. Horkheimer, T. W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, trad. it. di L. Vinci, Einaudi, Torino, 1966.
- 3 La documentazione dell'esperienza si trova in: W. Benjamin, *Diario moscovita*, Einaudi, Torino, 1980.
- 4 Walter Benjamin, all'alba tra il 25 e il 26 settembre 1940 si suiciderà con una forte dose di morfina in compresse nella stanza del Hotel di Francia a Port Bou (Catalogna), dopo che la polizia spagnola non lo lascia proseguire per la Spagna, comunicandogli che il giorno seguente sarebbe stato ricondotto in Francia. Con un visto del tutto regolare,

ancor meglio, *marxismo della speranza*. Dato che nella riflessione educativa è possibile trovare «l'unico Benjamin speranzoso nella scarsa speranza che le sue pagine trasudano» (Colom Canellas, Ballester Barge, 2016, p. 132), si evince che vi è in lui una precisa volontà: «contribuire alla redenzione dell'uomo occidentale dalla sua miseria presente» (Colom Canellas, Ballester Barge, 2016, p. 132).

Dati i persistenti riferimenti alla propria esperienza educativa, in famiglia e nella scuola, non di rado vissuta come traumatica, è facile constatare che la messa in risalto positiva di significativi elementi dell'educazione sovietica si fonda sul loro carattere alternativo. Il fulcro dell'argomento è la già nota cultura della libertà: all'alienante e repressiva educazione borghese va contrapposta una pedagogia della libera espressione della natura infantile e giovanile. Non si tratta, infatti, di attrarre con minacce o lusinghe all'interno della sfera d'influenza adulta una *collettività* che possiede una propria identità temporale e spaziale. Di qui, non a caso, l'immediata verifica della distanza che separa l'educazione proletaria, in quanto educazione di classe, dall'educazione che si svolge all'interno del Partito Comunista, in quanto modalità gerarchico-burocratica di organizzazione. La "coscienza di classe" non si forma nel Partito, poiché i suoi argomenti istruttivi sono solo "prescrizioni", che risultano estranee a bambini e ragazzi. La portata formativa del Partito non è dissimile da quella del mondo capitalistico, in sostanza sempre di classe dominante si tratta: gli *obiettivi* della pedagogia borghese corrispondono alle *prescrizioni* politiche del modello comunista. L'educazione proletaria, invece, si muove su di un altro terreno; essa è sensibile al contesto, sa che deve agire in situazioni circostanziate che il bambino sente come proprie, familiari. Ecco perché l'Autore torna spesso sulla necessità, per bambini e ragazzi, di essere educati all'interno della propria classe di appartenenza, in quanto produttrice di valori e di quel sentimento di "radice" che permea di sé l'agire dei soggetti in fase di apprendimento, non solo il loro accostarsi al sapere.

In seguito alla sua permanenza nella capitale sovietica, Benjamin deciderà di toccare uno dei punti cardine dell'educazione rivoluzionaria: il significato formativo del lavoro. Di fatto, il dibattito, anche al fine di poter competere con il mondo capitalistico, verteva sulla scelta tra una educazione specialistica, o monotecnica, e una politecnica, fondata su di una solida cultura generale. L'autore difende la causa dell'educazione generale, universalistica, poiché è quella che meglio si presta a porre in rilievo una disposizione naturale dell'uomo per l'azione, in qualsiasi luogo egli si trovi. La conseguenza è che il lavoratore dovrebbe essere formato alla competenza molteplice, alla capacità di diversificare la propria progettualità lavorativa, fornendo così più ampi benefici e possibilità di sviluppo alla propria comunità. Nella sua riflessione sulla necessità di una riforma scolastica, Gramsci si muove su posizioni simili. Egli non teorizza un apprendimento solo "ricettivo"; anzi, soprattutto a partire dal liceo, immagina una scuola di autodisciplina e di autonomia, che deve fare riferimento ai "valori fondamentali dell'umanesimo". Ogni studio veramente scientifico non può che essere creativo, di qui l'affermazione: «il liceo deve essere già un elemento fondamentale dello studio creativo e non solo ricettivo (io faccio una differenza tra scuola creativa e scuole attive: tutta la scuola unitaria è scuola attiva, mentre la scuola creativa è una fase, il coronamento della scuola attiva (...))» (Gramsci, 1975, pp. 486-487). Il pensatore italiano sente come urgente la definizione di un "nuovo umanesimo",

che gli aveva fatto pervenire Th. Adorno dagli Stati Uniti, il proposito di Benjamin era di raggiungere il Portogallo, di lì imbarcarsi per New York, e in seguito, probabilmente, per La Avana, dove lo stesso Adorno gli aveva trovato lavoro come professore nella locale Università.

che trovi il suo fondamento nella scienza e nella tecnica, e sappia porre le basi del nuovo ideale educativo in vista di una formazione adeguata ai tempi e ai mutamenti rapidi della cultura, oltre che della produzione materiale. Egli sa quanto sia arduo gettare le fondamenta di questa radicale trasformazione e, non potendo approntare un progetto organico, si limita a considerare nelle sue riflessioni l'evolversi del rapporto lavoro-tecnica-scienza e la necessità di un'approfondita conoscenza degli sviluppi storici di scienza e tecnica.

Tornando alla dimensione dell'infanzia, Benjamin considera che sarebbe più incisivo, secondo la logica di una pedagogia marxista, fare riferimento agli studi antropologici che a quelli psicologici. Questi ultimi, come già sappiamo, rischiano di inquinare il rapporto tra realtà infantile e contesto di vita; mentre i primi sono più attenti alla valorizzazione dell'esperienza concreta nel suo svolgersi e alle occasioni di socializzazione, partecipazione e presa di coscienza di un'appartenenza. Per questo dedica un scritto del 1928, *Programma di un teatro infantile proletario*, ad una strategica vicenda formativa. Il teatro assume il ruolo di "metodologia di base" (Colom Canellas, Ballester Barge, 2016, p. 100) per l'educazione infantile. Siamo di fronte ad una situazione che viene proposta come ambiente formativo per eccellenza, non solo per l'opportunità di imparare a gestire lo spazio e a rappresentare un contesto esistenziale denso sul piano affettivo ed emozionale, ma anche perché si traduce in azione corale, tendente a valorizzare l'apporto individuale nel collettivo. Alla borghesia non sarebbe venuto in mente di educare i bambini al teatro, lo avrebbe ritenuto fuorviante e pericoloso; del resto il teatro andava considerato un affare sul quale investire, non certo un gioco per bambini. A Benjamin invece, borghese per nascita e marxista per scelta, esso appare un "ambiente perfetto" per l'educazione infantile, in un presente che deve aprirsi con forza ad un futuro capace di dare speranza.

2. Spazzolare la storia contropelo

Il concetto espresso nella frase di Benjamin è già di per sé il fulcro della formazione intellettuale, in questo caso del filosofo della storia, come lo si può evincere dalle tesi di *Sul concetto di storia* (Benjamin, 1997); ma si potrebbe spazzolare contropelo anche la scienza, l'economia, il diritto, la politica o la religione. Ciò che conta è l'assunzione di responsabilità che l'uomo di cultura è chiamato ad esercitare contro le retoriche che hanno esaltato, di volta in volta, la vera religione, la guerra santa, la nazione, il progresso, la globalizzazione... In questo caso il bersaglio critico è quella concezione della storia che si colloca sempre dalla parte dei vincitori, trovando giustificazioni che sembrano indiscutibili, come lo furono, a suo tempo, quelle escogitate da Hegel. Il quale "spazzolò" la storia per il suo verso, piegando il metodo dialettico a rendere *razionale* il reale e, nei suoi risvolti politici, la questione non può che essere letta come il supporto storico-filosofico alla monarchia prussiana dell'epoca. Per questo, sia pure nel secolo successivo, Benjamin tace ostinatamente su di lui, lo condanna al silenzio, come ha osservato Adorno (Adorno, 1972), anche perché per lui la storia non ha un fine prestabilito e la sua posizione è, nel presente, pessimista perfino sulle sorti del comunismo realizzato il Unione Sovietica. Certo, il nostro filosofo indica, anche in questo, un percorso autoformativo: non cadere nel conformismo, non arrendersi alla pericolosa e reiterata illusione di un progresso tanto illimitato quanto certo, grazie alle procedure innovative, alle tecniche che dovrebbero, con linearità e prevedibilità, garantirlo.

L'anticonformismo implica, invece, di rovesciare l'angolo di visuale, di rivolgere lo sguardo a ciò che è stato trascurato, dimenticato dalla storia ufficiale, facendosi, sul terreno etico, "pescatori di perle", perché sul fondo oscuro, nei mar-

gini silenziosi e opachi della storia, si trova qualcosa di prezioso, che merita di emergere e di rendersi protagonista. Si respira, non vi è dubbio, una certa aria di marxismo, ma la classe oppressa non si fa soggetto storico per il suo ruolo produttivo, non è la classe operaia di Marx. Essa si converte in soggetto tramite l'attualizzazione del passato, sperimentando il presente attraverso ciò che è stato. Ma il vero passato si dà nell'incontro tra un soggetto insoddisfatto e un oggetto sconosciuto che, nel presente, implica una soggettività consapevole e non rassegnata. Tuttavia, affinché quella conoscenza si traduca in possibilità rivoluzionaria, occorre sentire la pressione di un istante (*jetztzeit*) di pericolo (tesi II); solo così si rompe la continuità alienante e si introduce il cambiamento critico.

L'azione della classe oppressa non potrà essere, come in Marx, fondata sul suo potere, tanto da giungere alla "dittatura del proletariato", ma sulla debolezza, sullo stato di necessità. E qui bisogna introdurre un elemento che a molti potrà apparire di aperta contraddizione: il supporto teologico al materialismo storico, che da solo ha dimostrato di non funzionare adeguatamente. È una lezione di umiltà che ci viene proposta, se vogliamo prepararci socraticamente al confronto con la differenza, il margine, la distanza culturale. Nella prima tesi, rifacendosi ad un saggio di Poe⁵, l'autore presenta un automa che gioca a scacchi (personificazione del materialismo storico), che ha una sua imponenza visto dall'esterno. Ma a reggere il gioco, al suo interno, vi è un omino gobbo (*ein bucklinger Zwerg*)⁶ ed è lui a compiere le mosse, la teologia quindi, «che oggi, com'è a tutti noto, è piccola e brutta, e tra l'altro non deve lasciarsi vedere» (Benjamin, 1997, p. 21).

Benjamin riprende il messianesimo apocalittico della religione ebraica per farne il substrato etico che ogni materialista storico dovrebbe assumere responsabilmente su di sé, poiché vi è un collegamento tra idea di felicità e idea di redenzione. Tanto più che il termine tedesco *Erlösung* significa sia salvezza, sul piano teologico, sia liberazione su quello politico. Emerge l'aspetto insondabile, eppure sensibilmente percepibile, di una relazione tra l'utopia della rivoluzione materiale e la dimensione messianica del sacro, tra la storia biblica della redenzione e la storia della lotta di classe, come appare anche nella visione di *Esodo* in Bloch (1972). Del resto la stessa relazione irrompe con forza in fenomeni politico-religiosi quali la teologia della liberazione, il movimento dei senza terra, lo zapatismo, solo per citare alcune realtà dell'America Latina, dove il punto d'incontro tra teologia cristiana, e non ebraica in verità, e marxismo si è resa evidente e densa di significato. Va anche considerato, secondo la nostra ottica, che vi è un preciso nesso tra la dimensione individuale, psicologica, del ricordo, tipica dell'intellettuale che possiede gli strumenti d'indagine, e la redenzione degli oppressi come entità collettiva. Nella prospettiva autoformativa della narrazione di sé, occorre riconoscere il pessimismo storico dell'autore, il senso del proprio fallimento intellettuale. Egli sa di aver caricato sulle spalle dello storico, o meglio del filosofo della storia, un compito di guida delle masse nel momento del pericolo (pensiamo alle dittature fascista e nazista) di difficilissima attuazione e teme, d'altra parte, che il risveglio della coscienza di classe negli oppressi si riduca a mero sogno (tesi III).

5 Si tratta di: E. A.Poe, Il giocatore di scacchi di Maelzel, trad.it. di G. Crocco, con uno scritto di R. Barbolini, SE, Milano 2000. Benjamin lo conosceva nella traduzione francese di Baudelaire.

6 Nell'opera di Benjamin ricorre spesso questa figura che si richiama, nella sua dimensione popolare, ad una sorta di mito infantile (*ein bücklicht Männlein*). Esso diviene metafora esistenziale in diverse fasi della sua opera e della sua stessa vita, ed anche metafora della teologia.

Secondo la visione dell'Autore la necessità si presenta nella forma di dissociazione tra il soggetto e la sua situazione storica. Fino al momento della presa di coscienza egli l'aveva sperimentata solo quale privazione e non come impulso alla lotta contro quel passato. Un passato che, grazie alla svolta critica, arricchisce il presente fornendo alla necessità una duplice significato: carenza di felicità e coscienza che la possibilità di trovarla si radica nel tempo trascorso. Il nuovo soggetto storico può svolgere il proprio ruolo solo attraverso la comprensione del passato che fornisce i motivi dell'azione presente; a fronte di valori negati e cancellati con violenza dalla memoria si individuano i fini politici dell'azione stessa. La classe dominante si impossessa del patrimonio culturale dei popoli e lo addomestica per i propri scopi (tesi VIII): è così che le grandi opere erette dalle mani dei senz nome diventano monumenti dove restano impressi solo i nomi dei potenti. È su questo versante che Gramsci ha delineato la funzione dell'intellettuale rivoluzionario, che non può appartenere ad una casta monopolizzatrice del sapere e dispensare dall'alto una verità di comodo. Al contrario egli deve aprirsi ai bisogni del popolo e uscire dall'ottica del sapere astratto. Ciò non significa "popolarizzarlo" abbassandolo di livello; anzi la volgarizzazione è lo strumento più ambiguo messo in atto dalla classe dirigente borghese per far sentire il lavoratore inferiore, incapace di elaborare idee significative e perciò costretto a seguire quelle degli altri: «Purtroppo gli operai e i contadini sono stati considerati a lungo come dei bambini che hanno bisogno di essere guidati dappertutto, in fabbrica e sul campo, dal pugno di ferro del padrone che li stringe alla nuca, nella vita politica dalla parola roboante e melliflua dei demagoghi incantatori» (Gramsci, 1954, p. 469).

Per questo, bisogna riconoscere il principio etico della universalità dell'oppresso che, dialetticamente, si scopre insoddisfatto e necessitato. È l'impulso etico ad orientare il processo politico lungo la strada dell'emancipazione collettiva. L'accertamento dell'umanità della propria condizione è un impulso che si traduce in ragione, quando scopre la dissociazione nella condizione presente: la privazione di libertà e dignità. Con la nozione del *risvegliare* (tesi VI) Benjamin non solo riconcilia la storia e la politica, ma sancisce il primato della politica sulla storia. Essa si traduce in politica nello "stato di eccezione"⁷, quando l'uomo oppresso avverte quella tensione trasformatrice che lo induce a farsi soggetto. Questa umanizzazione passa attraverso il *riconoscimento* dell'altro, che si manifesta nella radicale universalità dell'azione umana verificabile: l'esperienza di sentimenti quali la ribellione, la compassione, la solidarietà. A questo fine, l'Autore può affermare che quanto la scienza storica ha "stabilito", per mezzo dell'indagine sui fatti, può essere modificato dalla memoria (tesi II), in quanto i sentimenti delineati hanno una dimensione politica: l'esperienza della solidarietà è mediata dalla ragione, in quanto l'altro, che è stato umiliato, è degno di compassione e quest'ultima, a sua volta, rappresenta la mediazione tra la particolarità dell'esperienza di ognuno e l'universalità della dignità umana.

La costituzione del soggetto etico non può essere semplice emanazione dell'io, essa nasce come risposta attiva alla necessità dell'altro. Così, il concetto di politica non è una deduzione logica, la sua origine risiede nella storia della sofferenza umana con tutta la sua negatività. L'esperienza di tale negazione si evolve in eti-

7 L'espressione è tipica della filosofia politica di Carl Schmitt che, nella sua opera del 1922 *Teologia politica*, afferma: "Sovrano è chi decide sullo stato di eccezione" (in C. Schmitt, *Teologia politica. Quattro capitoli sulla dottrina della sovranità*, in Id., *Le categorie del "politico"*, trad. it. Di P. Schiera, Il Mulino, Bologna, 1972, p. 33). Benjamin traduce la situazione di emergenza come condizione rivoluzionaria privilegiata, adattando la visione autoritaria di Schmitt alle prospettive della lotta di classe.

ca politica: operare per rimuovere gli ostacoli che privano di dignità, e di libertà, rappresenta un'azione politica ed una prassi storica ad un tempo. *Vi è chi ci sta aspettando*: le vittime, la massa degli sconfitti. Ci attendono affinché noi possiamo agire per il riconoscimento dei loro diritti. Ecco perché è essenziale che l'intellettuale si formi in questa prospettiva: il concetto di esperienza come solidarietà offre sostanza etica alla politica. Con un ulteriore richiamo a Gramsci, va considerato che il marxismo non può limitarsi ad offrire una chiave di lettura della realtà economico-sociale sotto forma di un materialismo storico sedicente "scientifico"; esso deve contemplare l'agire umano per un fine chiaramente individuato, benché in una situazione determinata, quindi all'interno di una struttura definita dal pensatore italiano "passato reale". Ciononostante, il partito non può educare le masse se queste «non vogliono educare se stesse all'arte di governo» (Gramsci, 1975, p.1601), ed è questo il significato innovativo di "machiavellismo" che rafforza il discorso gramsciano sulla soggettività. Il proletariato compare storicamente in una fase determinata dallo sviluppo del capitalismo, ma la condizione indispensabile per il progresso della rivoluzione non è da cercarsi in questo dato oggettivo, bensì nella soggettività della prassi rivoluzionaria. Norberto Bobbio ha rilevato che nelle diverse coppie di opposti (momento economico e momento etico-politico, momento oggettivo e momento soggettivo, necessità e libertà) «il momento primario è sempre il secondo» (Bobbio, 1969, p. XLV).

Siamo consapevoli che le coincidenze di un confronto tra Benjamin e Gramsci possono risultare scarse: hanno vissuto nella stessa epoca e sono stati marxisti. Le differenze, ad un primo sguardo, appaiono ben più evidenti: il primo è un intellettuale dai vari interessi che rimane quasi sconosciuto fino ad anni recenti; il secondo è un uomo politico fondamentale nella storia italiana, e non solo, che paga a caro prezzo la sua rilevanza all'interno del Partito Comunista. Ma, per noi, vi è in loro una comune volontà di liberare il materialismo storico dal dogmatismo e dalla banalizzazione dottrinarica, che risolveva il problema del rapporto struttura-sovrastuttura in una semplice constatazione del dominio della prima, in quanto fondata sulle basi materiali oggettive. Gramsci, come abbiamo messo in luce, è molto attento alla soggettività e, quindi, alle componenti sovrastrutturali, basti pensare al ruolo degli intellettuali "tradizionali" nelle vicende, anche materiali, della Questione Meridionale, alla ricorrente critica del positivismo per la sua sostanziale incomprensione della funzione strategica della tradizione umanistica. Oppure si consideri il ruolo svolto dal Partito Socialista, tra fine Ottocento e inizio Novecento, al fine dell'emancipazione del movimento operaio: «possiamo affermare che la diminuzione dell'analfabetismo in Italia non è tanto dovuta alla legge sull'istruzione obbligatoria quanto alla vita spirituale, al sentimento di certi determinati bisogni della vita interiore, che la propaganda socialista ha saputo suscitare negli strati proletari del popolo italiano» (Gramsci, 1958, p. 58). Egli sostiene, inoltre, che un contributo fondamentale fornito dal marxismo allo sviluppo della scienza è quello inerente la *storicità della natura umana*, considerato altrettanto importante di quello offerto da Machiavelli con la tesi dell'*autonomia della politica* (Gramsci, 1975, p. 1599).

Di Benjamin vogliamo riportare, in conclusione, la tesi IX per intero, assai famosa e più volte studiata e interpretata. Il nostro tentativo è di offrirne un'ermeneutica secondo la prospettiva di un'estetica della formazione:

«C'è un quadro di Klee che si chiama Angelus Novus. Vi è rappresentato un angelo che sembra in procinto di allontanarsi da qualcosa su cui ha fisso lo sguardo. I suoi occhi sono spalancati, la bocca è aperta, e le ali sono dispiegate. L'angelo della storia deve avere questo aspetto. Ha il viso rivolto al passato. Là dove davanti a noi appare una catena di avvenimenti, egli vede un'unica catastrofe, che ammassa incessantemente macerie su macerie e le scaraventa ai suoi piedi. Egli vorrebbe ben trattenersi, destare i morti e ri-

connettere i frantumi. Ma dal paradiso soffia una bufera, che si è impigliata nelle sue ali, ed è così forte che l'angelo non può più chiuderle. Questa bufera lo spinge inarrestabilmente nel futuro, a cui egli volge le spalle, mentre cresce verso il cielo il cumulo delle macerie davanti a lui. Ciò che noi chiamiamo il progresso, è questa bufera» (Benjamin, 1997, pp. 35-37).

La prima cosa importante da notare è che siamo di fronte ad una narrazione, che poi viene piegata a riflessione storica, ma traendo origine da una suggestione sensibile, visiva. L'Autore racconta, o rammenta, la sua impressione sul quadro di Klee, dettata da una raffinata sensibilità estetica. L'angelo viene osservato per cogliere dal dipinto gli elementi qualitativi essenziali a farne una metafora complessa, di potente significato simbolico. Il suo sguardo si è fissato sulle catastrofi che l'umanità ha prodotto e, se potesse, vorrebbe fuggire. Sembra quasi di avvertire il disagio fisico di un'entità che fisica non dovrebbe essere: gli occhi sbarrati, la bocca aperta per lo stupore, o meglio per l'orrore. Il suo sguardo "trascendente" sul passato non vede avvenimenti, come noi, ma macerie; tanto che vorrebbe ricomporre quel mondo e ridargli vita, data la sua bontà di essere spirituale. Ma la bufera "paradisiaca" lo spinge verso il futuro, che tuttavia non vede dato che sta alle sue spalle, e non riesce a chiudere le ali per restare a svolgere il compito pietoso di prendersi cura delle vittime. Si fa cenno pure alla sua volontà di riconnettere i *frantumi* che tanto somigliano ai *frammenti* della vita dell'autore!

Quel "non vedere il futuro" è la cifra attraverso la quale egli valuta il progresso: voltargli le spalle implica rifiutare l'ottimismo superficiale di chi non ha fatto i conti con il passato. Fare cultura, e prima ancora, acquisirla attraverso un tragitto che non può mancare di essere doloroso, vuol dire prendere atto delle rovine che si sono accumulate fino al cielo e renderne testimonianza, come spesso si dice nei testi sacri, nella futura società dell'uguaglianza.

L'avvenire non può essere un ritorno al paradiso perduto, ma il luogo della memoria universale di ogni ingiustizia, di ogni vittima, di ogni *olocausto*. Ha scritto Adorno dell'amico: «Egli si è liberato del sogno senza tradirlo, e senza farsi complice di ciò in cui i filosofi sempre si sono trovati d'accordo: che non deve essere» (Adorno, 1972, p. 247).

Riferimenti bibliografici

- Adorno, T. W. (1972). *Prismi*. Torino: Einaudi.
 Benjamin, W. (1980). *Diario moscovita*. Torino: Einaudi.
 Benjamin, W. (1982). *Metafisica della gioventù. Scritti 1910-1918*. Torino: Einaudi.
 Benjamin, W. (1997). *Sul concetto di storia*, Torino: Einaudi.
 Benjamin, W. (2008). *Pedagogia Colonial*. in *Escritos*. Buenos Aires: Imago Mundi.
 Bloch, E. (1972). *Ateismo nel cristianesimo. Per la religione dell'Esodo e del Regno*. Milano: Feltrinelli.
 Bloch, E. (1980). *Spirito dell'utopia*. Firenze: La Nuova Italia.
 Bobbio N. (1969). *Introduzione a R. Mondolfo, Umanismo in Marx. Studi filosofici 1908-1966*. Torino: Einaudi.
 Colom Canellas, A. J., Ballester Barge, L. (2016). *Educazione e narrazione critica della modernità in Walter Benjamin*. Ferrara: Edizioni Volta la carta.
 Gramsci, A. (1954). *L'Ordine Nuovo (1919-1920)*. Torino: Einaudi.
 Gramsci, A. (1958). *Scritti giovanili 1914-1918*. Torino: Einaudi.
 Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*, vol. I. Torino: Einaudi.
 Horkheimer, M., Adorno, T. W. (1966). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi.
 Lukacs, G. (1974). *Storia e coscienza di classe*. Milano: SugarCo Edizioni.
 Poe, E. A. (2009). *Il giocatore a scacchi di Maelzel*. Milano: SE.
 Schmitt, C. (1972). *Le categorie del "politico"*. Bologna: Il Mulino.



Los libros infantiles como modelos de aprendizaje. La transmisión de roles de género Children's books as learning models. The transmission of gender roles

Libri per bambini come modelli di apprendimento.
Trasmissione dei ruoli di genere

Teresa González Pérez
Universidad de La Laguna
teregonz@ull.edu.es

ABSTRACT

From childhood behavior patterns associated with gender are internalized. The socialization process builds and rebuilds sexist models on which the identity of the new generations is based. Stories, tales and fictional narratives are important in the formation of gender identity and are part of the collective imagination. Are broadcasters and producers speeches, whose messages are internalized through repetition and imitation. Literary texts infant behavior as lines marked sexual difference, indicating behaviors and profiles for men and women according to cultural values. The discursive framework affects the forms of identity and awareness of how the male and female identities are constructed.

Objectives was to investigate literature as a source of cultural transmission. And identify gender marks present in some literary texts. Children's literature through their stories repeated stereotypes that have been built based on the roles that have dominated in everyday society. Both traditional tales and modern tales stories marked by gender models, reflecting the established order of male supremacy and society are related.

Desde la infancia se interiorizan patrones de conducta asociadas al género. El proceso de socialización construye y reconstruye modelos sexistas sobre los que se asienta la identidad de las nuevas generaciones. Las historias, cuentos y narraciones de ficción tienen importancia en la constitución de la identidad de género y forman parte del imaginario colectivo. Son transmisoras y productoras de discursos, cuyos mensajes se interiorizan a través de la repetición y la imitación. Los textos literarios infantiles marcan líneas de comportamiento según la diferencia sexual, indicando conductas y perfiles para hombres y mujeres de acuerdo con los valores culturales. El marco discursivo afecta a las formas de identidad y conciencia de cómo se construyen las identidades femenina y masculina.

Como objetivos nos planteamos analizar la literatura como fuente de transmisión cultural. Así como identificar las marcas de género presentes en algunos textos literarios. La literatura infantil a través de sus historias repite los estereotipos que se han construido en base a los roles que han dominado en la sociedad cotidiana. Tanto en los cuentos tradicionales como en los cuentos modernos se relatan historias marcadas por modelos sexistas, reflejo del orden establecido y de la supremacía masculina de la sociedad.

KEYWORDS

Education, Children, Gender, Stereotypes, Literature.
Educación, Infancia, Género, Estereotipos, Literatura.

Introducción

Desde tiempos inmemoriales el sexismo ha pervivido en la sociedad occidental de forma naturalizada. La devaluación y subordinación de las mujeres se ha plasmado incluso en los libros de texto y en lecturas de todo tipo. La literatura infantil está plagada de ejemplos sobre el viejo modelo del ideal femenino. La feminidad ha sido un mito representado en tres roles fundamentales: princesa o la reina (buena, bella), malvada (bruja, madrastra, hermanastra) y el hada. En cambio, el tratamiento del rol masculino es muy diferente: reyes, príncipes o plebeyos valientes y temerarios. De manera que se proyecta una diferencia de género que influye en la formación de los niños y las niñas, porque estas historias contribuyen a moldear las propias identidades y personalidades que los definen como hombres y mujeres.

Desde finales del siglo XIX y durante buena parte del siglo XX los gobiernos de las naciones se han encargado de controlar y regular los contenidos que se enseñaban dentro de las instituciones educativas haciendo explícito este control a través de los libros escolares. Los contenidos hacían referencia a la identidad de género y planteaban el ideal de comportamiento para ambos sexos, constituyendo verdaderos guiones para el alumnado. Los cuentos son un instrumento de transmisión de ideas, creencias, valores e ideología. Desde hace décadas algunos autores han hecho esfuerzos por romper con esos moldes, han reinventado las narraciones infantiles y han otorgado otro rol protagónico de sus cuentos a heroínas, princesas y niñas valientes (Díaz-Plaja, 2011; Gonzalo, 2009; Mateos, 2006; Pelegrín, 2012).

Los cuentos infantiles tradicionales son sexistas y reproducen las desigualdades, por lo que es preciso reconocer el concepto de género y la pertinencia de su discusión en cualquier ámbito de la cultura (Díaz, 2011; Montserrat, 2008; Ramos, 2006). En este trabajo abordamos el tema de forma general con diferentes miradas. Como objetivos nos planteamos analizar la literatura como fuente de transmisión cultural, así como identificar las marcas de género presentes en textos literarios de conocimiento popular. Dado el objetivo de esta investigación empleamos una metodología de tipo cualitativa, y por ello analizamos las marcas discursivas sexistas más representativas de algunos cuentos populares como las obras de los Hermanos Grimm. La metodología de trabajo se centró en la búsqueda de información en libros, manuales escolares y cuentos infantiles. La primera tarea ha consistido en clarificar el tema a tratar y acotarlo. Después procedimos a la lectura de dicha documentación y a la selección de la información relevante. La segunda ha sido la recopilación del material bibliográfico pertinente para conocer el concepto de género, la literatura infantil y las imágenes sexistas en las transferencias culturales de la literatura.

1. Los estereotipos de Género

A través de los tiempos la cultura ha perpetuado conductas diferenciadas para hombres y mujeres. Esta dualidad “hombre-mujer” ha venido acompañada de connotaciones con valoraciones positivas o negativas, ocupando la mujer la esfera de lo privado y subordinado, y el hombre el espacio público y subordinante. La posición diferenciada determinada para hombres y mujeres se construye a partir de la asignación de roles, espacios, características e identidades divergentes en razón del sexo biológico. De manera que se afirman desigualdades en derechos, valores y oportunidades así como un código complejo que organiza y regula las relaciones entre los sexos. Estos patrones desde la óptica de la cultura en todas sus manifestaciones perpetúan modelos de vida que la repetición los man-

tiene vigentes. El discurso cultural desde siempre ha expresado la diferencia entre ellas y ellos. En su conjunto la colectividad humana femenina y la colectividad humana masculina han asumido formas de apreciar el mundo que validan sus características e invalidan las de la otredad. En términos ideológicos, hay una oposición entre “nosotros y ellas”, característica propia de la ideología con la finalidad de legitimar discursos y prácticas, de un grupo por sobre otro, perpetuando intereses particulares. La otredad ha definido supremacía en una esfera y es preciso comprender la importancia de la subjetividad femenina, a partir del significado de género para aquella construcción. Así tras el desarrollo del niño o la niña, responder al respectivo género es una exigencia del ideal del yo, en donde cada uno tiene sus propios atributos, características y actitudes que definen su “esperada identidad”. Desde edades tempranas los padres proyectan el imaginario construido sobre el modelo de “niña- mujer” y “niño- hombre”, preparándose así, su correspondiente identidad (Butler, 2007 y 2008; Romero 2011).

Referirnos a género equivale a características, roles, espacios y rasgos de personalidad que la sociedad asigna a hombres y mujeres en función de su sexo y las relaciones entre ambos. Esta asignación para hombres y mujeres, orientan la construcción de su identidad y el establecimiento de sus relaciones hacia el cumplimiento del orden social y cultural establecido. En todas las parcelas de la vida se manifiesta el género (Arenas, 2007 y Romero, 2006). Toda acción está determinada por éste, porque la repetición cultural lo hace intrínseco al niño o niña desde sus primeros años (Lecuona, 2000)¹. La socialización infantil se enfatiza desde la diferencia sexual. Estas prácticas se reproducen y alcanzan niveles de diferencia con el transcurso de la vida. La adultez sin duda hace incuestionable las diferencias o la otredad. En esa negación la diferencia de roles asume una valoración negativa para el segmento femenino en la cotidianidad. El género es *“la consecuencia de tradiciones o costumbres transmitidas culturalmente y susceptibles de cambio mediante estrategias educativas dirigidas a individuos y colectividades”* (Lecuona, 2000, p. 8). *El género determina el comportamiento marcado para mujeres y hombres en los diferentes ámbitos de la sociedad. Tanto en la esfera familiar, económica, educativa, cultural como política se controlan la funcionalidad de estos patrones de género, perpetuándolos mediante los procesos de socialización* (Lamas, 1996, p. 18)². Los roles de género son construcciones culturales definidas desde la mirada que tiene la sociedad del sexo biológico. En las últimas décadas el término género, desde multiplicidad de acepciones, ha adquirido gran importancia en los estudios culturales. La reivindicación de espacios sociales para hombres y mujeres desde sus propias diferencias ha permanecido en alerta constante en los nuevos tiempos. En los roles y características que se le atribuyen a cada uno, hay intereses de poder, de un grupo dominante sobre otro dominado. A pesar de que ambos sexos están afectados por dichas conductas,

- 1 María del Pino Lecuona (2000, p. 37). La autora escribe que “Desde el inicio de la vida del individuo se le enseña y exige modelos de comportamiento ligados a su sexo, lo que se manifiesta en infinidad de circunstancias del entorno familiar (en el lenguaje, en el color de la ropa, en las recriminaciones –‘Los niños no lloran’, ‘las niñas no juegan con pistolas’, ... se oye decir a los padres-, incluso sus orientaciones para la elección de los amigos/as no están exentas de connotaciones de género –‘no vayas con ese niño que es un amanerado’, o ‘esa niña no me gusta porque se comporta como un niño’- en los juguetes, en los cuentos, etc.) y, por supuesto, del contexto social. Ésta es pues la mentalidad predominante que la escuela debe cambiar”.
- 2 Marta Lamas (1996, p. 18) opina que “El género es una construcción socio- cultural, que hace referencia a la identidad de mujeres y hombres, que determina sus roles y, por tanto, cómo deben comportarse y pensarse en sociedad”.

los cánones de vida y la mirada del mundo general no les permiten reconocer la presión cultural de la diferencia, sino que asumen las variables estereotipadas. La internalización de los modelos, asumiendo comportamientos estereotipados, actúan de control social sobre las personalidades y generan identidades masculinas y femeninas estereotipadas. Los niños y las niñas son socializados de forma diferente. La identidad femenina se ha construido en el mundo occidental sobre la dicotomía jerárquica hombre-mujer, donde el hombre representa el poder y la autoridad y la mujer lo subalterno. El arquetipo de la identidad femenina se construyó a partir del rol mujer madre y esposa. Marta Lamas (1996, p. 340) opina: *“las representaciones sociales son construcciones simbólicas que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas... lo que define al género es la acción simbólica colectiva”*. Los cuentos clásicos han construido las historias en base a los roles que han dominado en la sociedad cotidiana, estereotipando conductas. Los autores en la búsqueda de las narraciones, que contenía la cultura de su época, consiguieron establecer un referente obligado en las letras para los más pequeños. Al contar historias, leyendas y cuentos transmiten símbolos, creencias, valores y roles, es decir, cultura. Los cuentos pueden ser liberadores o limitadores, teniendo en cuenta su potencial legitimador de conductas sexistas y de la desigualdad entre mujeres y hombres. A ello añadir el poco reconocimiento a las mujeres en un mundo en el que ha regido la lógica patriarcal. En ocasiones, los propios autores, ocultaban el origen de sus escritos usurpando el saber femenino y tergiversando parte de la realidad. Una cultura patriarcal dispuesta a degradarlas, dando espacio a la misoginia.

2. Los Hermanos Grimm, Maestros universales de cuentos infantiles

Los escritores alemanes Jacob Grimm (1785-1863) y Wilhelm Grimm (1786-1859), se les conoce de forma universal bajo el rótulo de los Hermanos Grimm, célebres por sus cuentos para niños (Grimm, 2006). Ambos recopilaron y elaboraron los cuentos de la tradición oral en el entorno burgués de Kassel (Alemania), marcado por el carácter de los hugonotes (protestantes franceses). Las primeras colecciones fueron escritas para adultos y se vendieron en Alemania de forma modesta, apenas unos cientos de ejemplares. Como estas ediciones no estaban dirigidas a un público infantil sino adulto incluían amplias notas eruditas a pie de página y no utilizaron ilustraciones en sus libros. En sus inicios nunca se consideraron escritores para niños sino folcloristas patrióticos. El interés por la preservación de las identidades individuales y colectivas, tradiciones, normas, valores sociales, creencias y por todo el patrimonio, son rasgos esenciales que presentan los cuentos clásicos de los Hermanos Grimm. El rescate de la cultura popular, de sus historias del pasado ancestral, de las viejas tradiciones que se habían transmitido de generación en generación está presente en su imaginario textual. La divulgación de la literatura tradicional conllevó la repetición de usos y costumbres así como la perpetuación de roles sexuados. Los Hermanos Grimm fueron adornando y modificando los textos para satisfacer las exigencias del público burgués. Sobre todo cuando el significado simbólico no coincidía con la imagen tradicional de la época tuvieron que cambiar varios detalles de los originales. Y, a veces, censurando de edición en edición debido a la dureza del imaginario, a pesar de que sus cuentos no estaban dirigidos a los niños según argumentaban. Un aspecto controvertido de este éxito es que en muchos lugares su versión escrita ha desplazado casi por completo a las que seguían vivas en la tradición oral local (Grimm, 2006). Se trata de historias recogidas en el libro *Kinder- und Hausmärchen (Cuentos para la infancia y el hogar)*, dos volúmenes de recopilación publicados en 1812 y 1815. La colección fue ampliada en 1857 y se cono-

ce como *Cuentos de hadas de los hermanos Grimm*. Su extraordinaria difusión ha contribuido decisivamente a divulgar cuentos como *Blanca nieves*, *La Cenicienta*, *Hänsel y Gretel*, *La Bella Durmiente*, *La fuente de las hadas*, *El gato con botas*, *Los siete cabritos*, *Juan sin miedo* o *Pulgarcito*. A partir de 1825 alcanzaron mayores ventas, al conseguir la publicación de la *Kleine Ausgabe* (*Pequeña Edición*) de 50 relatos con ilustraciones. Estaba destinada a lectores infantiles y tuvo una excelente acogida con varias re-ediciones posteriores. A mediados del siglo XIX, en algunos lugares la colección de cuentos fue condenada por maestros, padres de familia y figuras religiosas debido a su incivilizado contenido, porque representaban la cultura medieval con todos sus rígidos prejuicios y atrocidades. Posteriormente los hermanos Grimm se dedicaron a refinar y suavizar sus cuentos para dedicarlos al público infantil. Las versiones tradicionales fueron objeto de transformaciones y escribieron versiones que respondían a su tiempo y espacio. Adaptaron las historias y las modificaron de acuerdo con los valores culturales, incluso redujeron la presencia de las mujeres y así las difundieron. El modo particular de relatar, con una presentación diferente, siguiendo una adaptación de la oralidad a la propia del contexto garantizó su éxito. Sin embargo, las matizaciones respecto a los roles fijaron arquetipos que traspasaron las fronteras cronológicas y geográficas. Si bien no eran representativos del género porque ellos expurgaron contenidos y alteraron los cuentos populares, normalizaron las conductas por los mecanismos de repetición y de imitación, en este caso marcaron una huella y signaron el patrón sexista.

Los 210 cuentos de la colección de los Hermanos Grimm forman una antología de cuentos de hadas, fábulas, farsas rústicas y alegorías religiosas. En definitiva una colección que ha sido traducida a más de 160 idiomas³, que ha logrado vencer al tiempo llegando hasta nosotros. Autores clásicos de cuentos europeos, de relatos inventados para un contexto concreto que se convirtieron en “eternos” cuentos instructivos a base de repetir y memorizar (Romero, 2006; p. 42). La cultura popular responde a las aspiraciones históricas y está relacionada con la memoria histórica, que se ratifica permanentemente fiel a sí misma. Los rasgos y expresiones culturales que distinguen a un pueblo también lo son respecto a hombres y mujeres. En este sentido la cultura tradicional desempeña un importante papel porque en ella se encuentran sustentados los sentimientos y valores que caracterizan al pueblo, cuya convivencia ha trascendido y dejado huellas a través de la historia, en el que se repiten las cuestiones de género. El repertorio clásico de la literatura infantil permanece en el imaginario colectivo, al tiempo que configura prácticas culturales que se manifiestan en espacios públicos y privados. Resulta significativo, que a pesar del paso del tiempo, las fabulaciones infantiles continúan generándose a partir de representaciones tradicionales.

3. Huellas sexistas en los cuentos infantiles

La imaginación narrativa se funda en sucesos de la experiencia con una lógica convincente. El relato atemporal llena de significado los sentimientos y las ilusiones infantiles, contribuye a la formación de la personalidad y la identidad. Transferir la realidad al imaginario infantil no es fantasía, perfila identidades y es fuen-

3 Los ejemplares manuscritos de *Cuentos para la infancia y el hogar* propiedad de la biblioteca de la Universidad de Kassel fueron incluidos en el Programa Memoria del Mundo de la Unesco en 2005.

te de alimento para el alma infantil (Bruner, 2004; Pelegrín, 2012). Desde los primeros años de vida la infancia entra en contacto con los cuentos populares cuyos discursos se perpetúan en el inconsciente a partir de la repetición de imágenes. Los relatos evocan imágenes que influyen en los niños y niñas. Les asignan determinados comportamientos que van interiorizando y asumiendo como propios de cada sexo. Una enseñanza indirecta que recibe sin resistencia la mente infantil (Roshwan, 2001).

Los textos literarios infantiles marcan líneas de comportamiento según la diferencia sexual, indicando conductas y perfiles para hombres y mujeres. La diferencia sexual está presente en la literatura infantil a modo de marcas textuales que manifiestan la problemática del género (González, 2009; Perrault, 2008). Tanto en los cuentos tradicionales como en los cuentos modernos se relacionan historias marcadas por modelos sexistas, reflejo del orden establecido y de la supremacía masculina de la sociedad. Los modelos masculinos y los modelos femeninos con diferencias de roles en sus historias y representaciones prevalecen en los libros de cuentos. A través de los cuentos se socializan a las nuevas generaciones, se inculcan ideas, creencias y valores sociales, a la vez que se legitiman instituciones, roles y funciones sociales. Se presenta a la infancia un mundo mágico que le ofrece una fuente de imaginación y creación, a partir de la cual crearán sus propias historias e imaginarán su mundo ideal. Y proyectarán sus modelos de actuación y de identificación para aprender a solucionar conflictos. La función socializadora de los cuentos junto al poder de la imagen como identificación emocional inconsciente los convierte en instrumentos para crear, reproducir o subvertir las relaciones de poder (González, 2009).

En la vida cotidiana existen pautas de comportamiento muy sexuadas. Desde la cuna, los niños y las niñas son tratados de forma diferente: a las niñas se las suele vestir de rosa (color considerado tradicionalmente femenino) y a los niños de azul (color masculino). Así a una edad en la que resulta imposible distinguir la conducta femenina de la masculina, se considera importante que no se confundan sus géneros. Aunque los roles de género varían según la cultura, muchas diferencias de conducta entre hombres y mujeres están causadas por la socialización. En torno a la edad de tres años los niños tienden a tomar conciencia de su género al adoptar determinados elementos culturales (juegos, ropas o formas de hablar) asignados a su sexo. La conducta estereotipada asociada al sexo (actividad masculina y pasividad femenina) procede, al menos parcialmente, de los roles aprendidos durante la infancia. A los niños se les enseña que “los hombres son fuertes y no lloran”, se les dinamiza y se les regala coches, pelotas y pistolas, mientras que las niñas se les regalan muñecas y menajes de hogar para que puedan imitar el rol de la mujer en el ámbito doméstico. Aunque cada vez hay más niñas que juegan con juguetes asignados a los niños, lo contrario todavía es poco común y resulta extraño que un niño juegue con muñecas. Además muchos niños y niñas tienden a destacar sólo en aquellos campos de estudio tradicionalmente atribuidos a su género, lo que explica en parte el dominio masculino en muchas áreas como las tecnologías, las ciencias o la ingeniería.

A partir de estas representaciones se construyen lo que deben ser los hombres y las mujeres. En estas dicotomías, se otorgan sentidos para cada uno, lo que conlleva, necesariamente, a una jerarquización clave para entender los ejes de poder en cuanto al género. Los rasgos dominantes “propios” de los hombres, se contraponen a los rasgos subordinados de las mujeres, también de exclusividad de ellas. Mientras que a los hombres se les otorga calificaciones valoradas por esta sociedad, tales como, discernimiento, raciocinio, poder, objetividad, etc., a las mujeres, se les otorga una excesiva sensibilidad, irracionalismo e impulsividad.

La literatura infantil ofrece igualmente modelos identitarios. Tanto niños como

niñas pueden empatizar con algunos personajes, rechazar a otros, proyectar sus vivencias. También encuentran modelos con respecto al sexo e identificarse con sus conductas. La cultura reproduce una nueva forma de control a través del simbolismo⁴. Los resultados ponen de manifiesto la imposibilidad de extraer conclusiones a partir de los datos, si bien, el análisis cualitativo nos ofrece un sin fin de clichés vinculados a las tareas y conductas propias del sexo de los personajes. En este sentido observamos cómo en los cuentos de los Hermanos Grimm los personajes femeninos se describen en función de su aspecto y estado físico (“bonita”, “delicada”, “enferma”) como de su fuerza y estado anímico (“pobre Caperucita”, “infeliz niña”, “desventurada mujer”, “pobre abuela”) connotando en definitiva la debilidad y fragilidad del carácter de la mujer. Por el contrario, al género masculino es sinónimo de fortaleza y vitalidad. En el caso del cuento de Caperucita lo masculino se reviste de un halo de perversidad y malignidad en la figura del lobo. En lo tocante a la denominación, el único rasgo destacable es la identificación de algunos protagonistas varones por su oficio de leñador o cazador. En ningún momento se refleja la actividad laboral de las féminas, hecho que incide en la invisibilidad de las mujeres y en una supuesta inactividad. Con el tiempo se han reproducido estas lecturas de lo femenino o masculino en la literatura infantil cuando, por lo general, los cuentos son narrados de forma primaria por la madre. Sin embargo, uno de los mecanismos que ha hecho eficaz esta estrategia de poder ha sido su carácter de imperceptibilidad. El sexismo se manifiesta incluso en la cantidad de personajes presentados en los cuentos, criterio según el cual en los textos infantiles tradicionales se privilegian las figuras femeninas, pero la historia las fue vetando hasta invertir el patrón. Las mujeres inventaban las historias que contaban a niñas y niños. Ellas incluían personajes femeninos con cualidades positivas pero cuando pasaron a soporte escrito los hombres modificaron su contenido de acuerdo con los valores sociales del momento.

El discurso de género se repite como constante en los cuentos infantiles a la vez que se transmiten imágenes con las que la infancia simboliza al mundo (Butler, 2006; pp. 70-71). La escuela es un espacio de aprendizaje y de interiorización de modelos por excelencia. En ella los discursos se socializan con otros y se sustentan de manera en la estructura mental. Niños y niñas adquieren patrones de conducta que difícilmente tendrán modificaciones a lo largo de la vida. Sobre todo porque la literatura presenta mensajes con los cuales se evidencia la superioridad de lo masculino y la inferioridad de lo femenino. También se utilizan términos genéricos y plurales masculinos que invisibilizan la presencia femenina. En unas ocasiones a las mujeres se les mencionaba en situaciones de inferioridad social o subordinación como sucede, por ejemplo, en los cuentos de *Caperucita Roja* o *La Bella Durmiente*. Otras en función de su aspecto físico, sus sentimientos o cualidades intelectuales en sentido peyorativo. Las niñas y mujeres se describen como bonitas, dulces, delicadas, pobres, ingenuas y torpes, pero se redimen con el final de casarse con el príncipe. Ellas siempre esperan, lloran, limpian, cosen, o tienen poder mágico como las hadas. Además en algunos cuentos no existe o era muy escasa la presencia femenina como en *El Flautista de Hamelín*, *Pinocho*, *El Gato con Botas*, *Los dos Ratones*... El estereotipo de género otorgado a hombres y mujeres en las narraciones deja al descubierto las diferencias de roles. La mujer es virtuosa, pero frágil e incapaz de permanecer a salvo si no

4 María del Pino Lecuona (2000, p. 26) expresa al respecto: “La cultura se vale de formas simbólicas para institucionalizar la diferencia entre hombres y mujeres (en desmedro de estas últimas), separando así las prácticas, ideas y discursos que le corresponderían a cada uno”.

es por la acción de un sujeto masculino. La figura masculina ostenta el protagonismo y la fuerza. Por ello los príncipes son siempre valientes y, si el personaje no es positivo, no deja de ser fuerte. Las mujeres no podrían estar a salvo, sino en una constante vulnerabilidad. Los calificativos siempre son de dulzura cuando se trata de personajes femeninos y se sobre entiende que los varones no requieren de este tipo de manifestaciones de afecto. Una de las dimensiones que subyace a toda la dinámica social es la de género y le afecta de forma transversal.

Los textos escolares en relación a la literatura infantil, están al servicio del mismo modelo sexista cargado de intencionalidad y con el objetivo de transmitir estereotipos que, favorecen su fijación en las mentes infantiles por repetición y que funcionan como refuerzo del ideario social. Los cambios textuales en los cuentos han sido paralelos a los cambios en los discursos en cada momento histórico. Las interpretaciones de las historias proyectan identidades pero pueden reinterpretarse. Aunque se construyen personajes con género, es posible actuar de forma diferente a las conductas sexuadas dentro del marco heterosexual (Arenas, 2007).

4. Desde otra mirada, romper los estereotipos

El papel de las educadoras y educadores resulta fundamental, para transmitir el saber desde una mirada no sexista y para evitar reproducir conductas con sesgos de género. Las costumbres y las rutinas son enemigos del cambio que necesita la educación, modificar conductas y mentalidades en pro de la igualdad intergéneros no se consigue a través de dictados legislativos. La institución escolar está integrada por hombres y mujeres, alumnos y alumnas, padres y madres que comparten cada día tareas y relaciones. Esta condición influye en las expectativas, las concepciones, el desarrollo de trabajos, el desempeño de cargos, las relaciones interpersonales, la distribución del tiempo. La coeducación se contradice en la práctica. Las formas de comportamiento entre los propios docentes cuestiona la coeducación... En los libros escolares las mujeres siguen siendo en su mayoría figuras anónimas y ausentes frente a la infinita presencia masculina. La representación cultural de las mujeres es bastante bajo en el marco del saber androcéntrico. El mundo de la cultura se representa en masculino, en tanto que el mundo doméstico lo hace en femenino. El mundo y ámbito femenino está infra-representado y en buena parte de las veces reproducen los roles sexuados. Los personajes femeninos realizan actividades que no suelen ser adjudicadas a los hombres. Por lo general, ocupaciones calificadas como femeninas que no requieren de cualificación y son poco reconocidas o valoradas socialmente, que al no estar prestigiadas no son asignadas a los varones (Romero, 2011).

Narrar no sólo es literatura contada de forma escrita o de forma oral también es transmitir roles y estereotipos. El momento en el que se relatan cuentos activa la atención de los niños y niñas a la vez que los predispone al aprendizaje y a la reproducción del imaginario. De ahí la importancia de la corrección de los estereotipos para que no se siga perpetuando la desigualdad intersexual. La atribución de determinadas características y roles aumenta las diferencias. La desigualdad de reparto de tareas y obligaciones también. En los debates de género se cuestionan las desigualdades entre hombres y mujeres que se refuerzan en la literatura infantil. El interés de superar los rígidos roles sexuados en los cuentos ha hecho que algunos escritores y escritoras revisen los textos. En distintas partes del orbe, diversos especialistas han realizado estudios sobre los libros infantiles. Algunos colectivos trabajan desde hace décadas en la elaboración de materiales didácticos no sexistas al tiempo que consideran que la institución escolar debe revisar sus pautas sexistas (Blanco, 2006; Rodari, 2002; Romero, 2011; Roswhan 2001; Shedloc, 2006).

La investigadora y escritora italiana afincada en Francia, Adela Turín, es una de las personas que más ha contribuido a eliminar los sesgos sexistas y discriminatorios de la literatura infantil y juvenil con sus cuentos coeducativos. Cuando residía en Milán, formaba parte del grupo de reflexión feminista conocido como "Rivolta". Precisamente las discrepancias con el grupo por mantener ópticas divergentes le hizo abandonar. Entonces abrió su propia editorial y abandonó su actividad laboral para dedicarse plenamente a la creación literaria no sexista. En esa época dirigía el departamento "Style" en unos grandes almacenes en Milán: "La Rinascente", en el que se creaban objetos y textiles (era la época gloriosa del "design italiano"). Con una visión alternativa Adela Turín decidió crear la colección "Dalla parte delle bambine" (A favor de las niñas), y entre 1975 y 1980, publicó más de una veintena de títulos. La mayoría de los cuentos de Adela Turín, como *Rosa Caramelo*, *Cañones y Manzanas*, *Arturo y Clementina*, *La chaqueta recomendada*, *Las hierbas mágicas*, *Las cajas de cristal*, *Historia de los bonobos con gafas*, *Una feliz catástrofe*, *Los gigantes orejudos*, *La herencia del hada*, *Nuncajamás*, etc. fomentan una educación más igualitaria para las niñas y las mujeres. Estos cuentos han sido traducidos a diversos idiomas y publicados en diferentes países. Las traducciones de sus obras más difundidas han sido en alemán, inglés, sueco, francés y español. Con sus textos pretende modificar conductas y mentalidades para lograr una sociedad más igualitaria. También difunde sus propuestas, además de generar mecanismos de sensibilización dirigidos al sector editorial, instituciones y público en general (Turín, 1995, 1996 y 2001).

Más tarde se trasladó a París y fundó la asociación no gubernamental "Du Côté des Filles". Se trata de una asociación francesa de lucha contra el sexismo, que desde 1994 investiga y denuncia los casos de sexismo en los materiales educativos. Esta asociación ha desarrollado un programa para eliminar la discriminación en el material educativo, mentalizar a las editoriales, fabricantes de juguetes y poderes públicos. En 1996 realizó una investigación con la colaboración de profesionales e instituciones europeas, sobre los modelos que transmiten los libros ilustrados para niños y niñas de 0 a 9 años. Se analizaron un total de 736 álbumes: 91 de España, 108 de Italia y 537 de Francia. En estos países entre el 25% y 30% de los álbumes son traducciones inglesas y estadounidenses y de producción local variada. Así en España 41,8% son españoles, en Italia 37,5% son italianos y en Francia 68,3% de los álbumes son de origen francés y belga. Además en las imágenes se registró una predominancia marcada de personajes masculinos en un 61% sobre el 26% de femeninos. Las imágenes portadoras de estereotipos sexistas calan en las niñas y los niños pequeños (Association Européenne, 1998).

Adela Turín innovadora en la reflexión y análisis de los sesgos sexistas desde una perspectiva de género, lleva más de tres décadas empeñada en la tarea con el objetivo de establecer un programa para eliminar el sexismo de los materiales educativos, en promover representaciones antisexistas en la educación, producir y difundir herramientas de sensibilización para las editoriales, las creadoras y creadores, los fabricantes de juegos y juguetes, los usuarios y los poderes públicos.

Conclusiones

Los cuentos como relatos forman parte de la cultura de la humanidad y han sido utilizados en sentido didáctico para transmitir mensajes y enseñanzas. Los cuentos entretienen, divierten, estimulan la imaginación y contribuyen a fomentar la inteligencia a través del mundo simbólico. Sin embargo, los cuentos tienen una influencia notoria en el desarrollo emocional y conductual de la infancia. En el estudio realizado hemos desarrollado de manera crítica un análisis de los cuen-

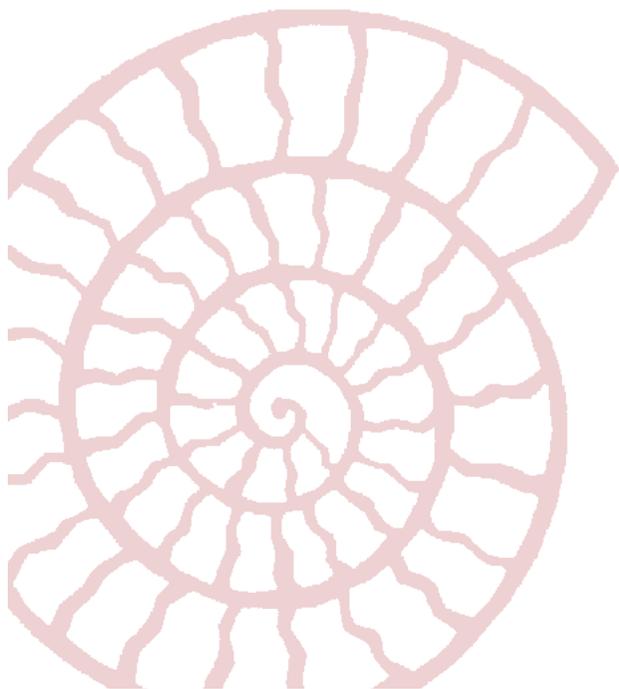
tos en cuanto a su poder de transmisión de cultura, asumiendo que esta es fuente vital de configuraciones discursivas desde la infancia. Un análisis de los textos permite reconocer las marcas lingüísticas y discursivas que fomentan los estereotipos, al tiempo que corroboran los ejes sexistas recurrentes en el lenguaje cotidiano y contribuyen a las relaciones de género marcadas por la desigualdad. Se trata de mensajes con los que se alimenta a la infancia desde edades tempranas y que han servido para perpetuar los roles sexistas, dado “el poder que ejercen los textos como transmisores y productores de discursos” (Romero, 2011; p. 181).

Las fuentes básicas de transmisión de literatura popular repiten los estereotipos sexistas. Desde la figura materna/paterna o la familia más próxima hasta la escuela, se han reconocido en ambos espacios las constantes de continuidad cultural por repetición. A su vez, la literatura ha sido cuestionada desde una mirada transversal en la que se ha propuesto una revelación de potenciales virtudes humanas que contribuyan al desarrollo social de los niños en equidad y respeto por la otredad. Otras formas de contar cuentos para desmontar los estereotipos sexistas son posibles. Para ellos es preciso imaginar desde la óptica inclusiva otras tramas que no lesionen lo femenino. Entre las propuestas didácticas planteamos los cuentos del revés, re-elaborando los relatos desde una mirada igualitaria. Es posible versionar cuentos tradicionales atendiendo a criterios no sexistas. Es decir, transformar el argumento, cambiar los personajes, sus atributos y roles de género. De manera que se pueden reinventar las escenas eliminando el sesgo sexista cambiando, por ejemplo, los personajes femeninos por los masculinos. También terminar las historias con otros finales. En este sentido destacar la aportación de la escritora e investigadora italiana Adela Turin, pionera en este campo. Por tal motivo es necesario releer críticamente los textos para educar en igualdad de géneros. Finalmente, el estudio pretende ser una propuesta de reflexión para construir otros discursos que promuevan un mundo más ecuánime y justo en la línea apuntada por la referida autora Adela Turín.

Bibliografía

- Arenas, G. (2007). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Blanco, N. (2006). Mujeres y hombres para el siglo XXI. El sexismo en los libros de texto (119-146). Miguel Ángel Santos Guerra (coord.): *El harén pedagógico*. Barcelona: Grao.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2008). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cromer, S. y Turín, A. (1998). *¿Qué modelos para las niñas? Una investigación sobre los libros ilustrados*. París: Association Européenne Du Côté Des Filles.
- Díaz Reguera, R. (2011). *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*. Barcelona: Thule Ediciones.
- Díaz-Plaja Tobada, A. (2011). *Escrito y leído en femenino: novelas para niñas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- González Pérez, T. (2009). Literatura para niñas en la historia de la educación. *History of Education & Children's Literature*, 4(1), Universidad de Macerata (Italia): 95-112.
- Gonzalo, J. (2009). *Te regalo un cuento*. Salamanca: Lónguez.
- Grimm, W. (2006). *Todos los cuentos de los hermanos Grimm*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner & Mandala.
- Lamas, M. (1996). *El Género y la Construcción Cultural de la Diferencia Sexual*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lecuona, M^a P. (2000). ¿Educamos para la Igualdad? *Revista Fuentes*. Universidad de Sevilla, vol. 2, 20, 77-94.
- López Romero, B. (2006). El cuento vehículo de transmisión de conceptos y valores socia-

- les (31-51). Varios Autores. *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística*. Madrid: MEC.
- Mateos Gil, A.; Sasiain Villanueva, I. (2006). *Contar cuentos cuenta: en femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Montserrat Vintró, N. (2008). Sexismo en la literatura infantil. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 217, 21-27.
- Ortiz, E. (2002). *Rotundifolia. Contar con los cuentos*. Guadalajara: Ñaque.
- Pelegrín, A. (2012). *La aventura de oír*. Madrid: Anaya.
- Perrault, Ch. (2008). *Cuentos de hadas de Charles Perrault*. Madrid: Rey Lear S.L.
- Ramos Pérez, C. (2006). *Vivir los cuentos: guía para contar los cuentos*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Trieste: Booket.
- Romero Lombardo, D. (2011). Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. *Hacia una ruptura de los estereotipos. Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, 175-202.
- Rowshan, A. (2001). *Cómo contar cuentos. Un método para ayudar al niño a crecer y resolver sus problemas más habituales*. Barcelona: Integral.
- Shedloc, M. (2006). *El arte de contar cuentos*. Málaga: Sirio.
- Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los Estereotipos*. Madrid: Horas y Horas.
- Turín, A. (1996). *Así es: por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Turín, A. (2001). Un sillón, un delantal, un niño = una familia. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 42 – 43, 111-130.
- Varias Autoras (2003). Las mujeres protagonistas de los cuentos. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 156, 44-48.
- Varias Autoras (2009). *Cuéntame un cuento antes de dormir*. Barcelona: Bescoa, Ram-dom House Mondadori.





Governance del sistema scolastico: approcci innovativi dalla ricerca

Educational system governance: innovative approaches research

Roberto Melchiori

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

ABSTRACT

The governance of complex education systems, characterized by numerous nodes in a multilevel structure, has become a political priority in many European and non-European countries; these nations are increasingly looking for models and examples of governance, purposely designed for education and training systems, in order to adapt them to their needs. This paper, building on the concepts of network system and complexity, summarizes the results of an exploratory analysis of research projects carried out by research institutions on topics like the governance foundations and the modern leadership of schools, and disseminated through official publications and reports. In this perspective, the aim is to provide a basis to define the key issues of managing and complex education and training systems. Surprisingly, among the key topics trust has been identified as one of them most relevant, because it represents the expectation of all school stakeholders towards the adoption and use of positive and effective behaviours. Particular attention has been dedicated to the analysis of studies and research carried out in OECD countries in the past five years.

La Governance dei sistemi di istruzione complessi con più livelli di articolazione è diventata una priorità politica in molti paesi europei ed extraeuropei; questi sono sempre più alla ricerca di esempi e modelli che possano adattarsi alle proprie esigenze. Questo saggio, utilizzando i concetti di sistema di rete e di complessità come riferimenti di base, riassume i risultati di un'analisi esplorativa a carattere di evidenza effettuato sulle pubblicazioni di progetti di ricerca e di rendicontazione realizzati da enti di ricerca in merito ai fondamenti della governance e della leadership moderna della scuola. Lo scopo, quindi, è precisare i temi chiave posti a fondamento della governare dei sistemi di istruzione e formazione complessi: tra i temi chiave si è scelto di inserire quello della fiducia, ovvero l'aspettativa da parte di tutti gli stakeholder della scuola verso l'adozione e l'uso di comportamenti positivi ed efficaci da parte della scuola stessa. Il saggio si fonda, in particolare, sugli studi e le ricerche realizzati nei paesi dell'OCSE negli ultimi cinque anni.

KEYWORDS

Policy, Governance, Principals, Stakeholder, Ecological System.
Policy, Governance, Dirigenti Scolastici, Soggetti Interessati, Sistemi Ecologici.

Introduzione

La Governance dei sistemi educativi¹ di istruzione e formazione complessi con più livelli di articolazione è diventata una priorità politica in molti paesi europei ed extraeuropei; in questi paesi, infatti, sono state avviate negli ultimi 20 anni diverse riforme per la governance che potessero adattarsi alle varie esigenze. Le riforme introdotte hanno riguardato molteplici aspetti, quali: gli indirizzi, le finalità e gli obiettivi generali, nonché le norme collegate alla responsabilità di tutti i soggetti e stakeholder interessati; l'organizzazione e la struttura del sistema scolastico (ad esempio, gli anni di istruzione obbligatoria, l'età di ingresso nella scuola, i livelli scolastici, i corsi di studio, la formazione degli insegnanti, le qualifiche per gli studenti, ecc.); le agenzie in grado di adempiere l'istruzione obbligatoria (ad esempio le scuole pubbliche, le scuole private, le aziende, altre agenzie, ecc.); le possibilità e modalità di scelta delle scuole messe a disposizione delle famiglie; i finanziamenti e i relativi meccanismi, diretti e indiretti (ad esempio, lo stato, le regioni, i comuni, le famiglie, gli stakeholder, ecc.) di assegnazione.

In tutte le riforme adottate in molti paesi sia europei sia extraeuropei particolare attenzione ha ricevuto, inoltre, la definizione e la distribuzione delle responsabilità istituzionale tra i diversi livelli del sistema di istruzione (centrale, ovvero nazionale; periferico, a livello regionale o sub-regionale o anche locale o municipale; istituzione scolastica). Questa distribuzione della responsabilità, pur avendo soluzioni diverse tra i vari paesi a, è riconducibile a due linee di condotta e deliberazioni che riguardano: a) gli *indirizzi* e la *struttura* del sistema scolastico regolati a livello centrale (ad esempio, leggi e regolamenti di impianto ordinamentale, la formazione dei docenti, l'allocazione delle risorse economiche, il quadro di qualifiche, i requisiti per l'accreditamento, gli esami conclusivi di ciclo e il sistema di valutazione); b) le *decisioni* circa l'*organizzazione* e la *gestione* delle attività didattiche (per esempio, la scelta dei libri di testo, i metodi di insegnamento, la valutazione dei progressi degli studenti, ecc.), che sono affidate alle singole istituzioni scolastiche. Altre decisioni, come per esempio l'assunzione e il licenziamento del personale scolastico, gli orari di lavoro, i livelli stipendiali e le condizioni di lavoro, sono comunemente contrattualizzate e condivise tra le autorità nazionali e locali². In tutti i paesi risulta cruciale per la governance l'allineamento tra i vari livelli del sistema scolastico ed educativo nel suo complesso, considerando anche le attività di formazione professionale che nella maggior parte dei paesi europei costituisce un percorso formativo alternativo a quello di istruzione.

1. Metodo di lavoro

Per la progettazione e la costruzione della ricerca si è effettuata, inizialmente, un'attività di ricognizione in letteratura riguardante la governance nel suo sviluppo longitudinale; tale attività ha permesso di realizzare una *scoping review* (Daudt et al., 2013), con l'obiettivo di tracciare una *mappa* di evidenze dei termi-

1 Di seguito i termini di "sistema educativo" e di "sistema d'istruzione e formazione" sono considerati equivalenti, salvo dove diversamente specificato.

2 In Italia la Legge 107 del 2015 di riforma della scuola, introduce alcune attività per la dirigenza scolastica funzionali alla governance complessiva di sistema, come ad esempio il completamento dei docenti dell'organico dell'autonomia, i percorsi di alternanza scuola-lavoro, attuazione del Piano nazionale della scuola digitale.

ni e significati più utilizzati³. È apparso importante delineare una visione d'insieme sul tipo, il grado e la quantità della letteratura disponibile, soprattutto della produzione legata alla caratterizzazione di policy, di governance, di valutazione, di ecosistema (Melchiori R., Melchiori F.M., 2015). Allo scopo, quindi, si è proceduto alla rilevazione dagli studi analizzati della letteratura visionata degli elementi comuni collegati e alla governance e al sistema educativo e, infine, alla leadership e dirigenza scolastica.

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 esplorativo che s'intendeva attuare. Tale schema ha determinato sia le successive scelte di metodo operative sia le interpretazioni sulle conoscenze derivate dai risultati e proposte delle ricerche analizzate. Tutto questo ha richiesto, nella estensione del rapporto finale, un forte impegno sulla chiarezza argomentativa, perché il lettore interessato, potesse comprendere, adeguatamente il significato delle azioni compiute e dei ragionamenti sottostanti.

La metodologia di ricerca utilizzata nello sviluppo della ricerca, quindi, è uno *studio esplorativo (esplorative study)* di tipo scoping che ha incluso le seguenti cinque principali fasi (Pham, Raji, Greig et al., 2013): (1) identificare la domanda di ricerca, (2) identificare gli studi e le ricerche rilevanti, (3) selezionare degli studi e le ricerche ritenute coerenti, congruenti e propositive, (4) scegliere i termini concettuali e costruire la mappa concettuale utile alla domanda di ricerca, (5) riassumere le attività svolte con la precisazione in un rapporto dei risultati ottenuti. La validazione della mappa concettuale non è stata effettuata; i risultati sono presentati in un seminario nazionale⁴.

2. Caratterizzazioni comuni della governance in Europa

Molti paesi europei nell'ultimo decennio si sono impegnati stati, nella ricerca di modelli di governance per realizzare una guida efficace dei loro sistemi di istruzione e formazione complessi. Questa ricerca ha portato a una moltiplicazione di meccanismi di governante, che spesso vengono applicati contemporaneamente. In alcuni casi i Ministeri centrali, per esempio, tali meccanismi agiscono come regolatori del sistema di istruzione, impostando le regole entro cui le scuole sempre più autonome devono operare. Allo stesso tempo gli stessi Ministeri avviano interventi specifici per ottenere elevati standard di qualità ed equità, nel caso in cui le scuole non riescono a soddisfare le aspettative dei loro por-

- 3 L'attività ha compreso la consultazione di alcune banche dati per recuperare le pubblicazioni aderenti alle due parole chiave di governance e di sistema educativo 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 sistema educativo.
- 4 Cfr. "GENERATIVE EDUCATION, Vent'anni dopo il Rapporto Delors, Scenari, principi e strategie della ricerca educativa per la scuola del XXI secolo", XI Edizione Summer School, SIREF – Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa,. Con la collaborazione di SIPED (Società Italiana di Pedagogia) e il Patrocinio dell'Università Niccolò Cusano – Telematica Roma, Facoltà di Scienze dell'educazione e formazione, Roma, 8-9-10 Settembre 2016.

tatori d'interesse. È da considerare, comunque, che nonostante questa possibilità di intervento diretto i Ministeri non sono più l'unico soggetto coinvolto nel governo dei sistemi di istruzione. Le riforme realizzate nei vari paesi, infatti, hanno aggiunto nel ruolo della governance altri soggetti, come le scuole, le amministrazioni locali, altri Ministeri ed Enti nazionali statali e, in alcuni casi, anche altre parti interessate quali le associazioni sindacali, le associazioni delle imprese, le associazioni di insegnanti, le associazioni di genitori e gli stessi rappresentanti degli studenti. Per costruire un grande impianto di riforma del sistema educativo, con la strategia adottata, sono assunti meccanismi di governance come la negoziazione e il dialogo con tutti i soggetti interessati e tra questi stessi soggetti.

Una delle risposte più importanti per controllare e gestire la complessità crescente della governance del sistema d'istruzione è stato il *decentramento*: questo indirizzo organizzativo avrebbe dovuto consentire alle autorità locali, alle istituzioni scolastiche e ai vari stakeholder di usufruire di un maggior grado di libertà per rispondere alle diverse esigenze locali (vedi tabella di figura 1). In realtà, l'attuazione del decentramento ha portato verso i livelli regionali e locali territoriali, nonché alle istituzioni scolastiche, una miriade di attività, soprattutto amministrative, che in precedenza erano coordinate (e a volte neanche realizzate) a livello centrale. Questo spostamento ha cambiato la natura della relazione tra il livello centrale, ovvero i Ministeri – direttamente e indirettamente coinvolti – e i livelli regionale, locale e le istituzioni scolastiche, sostituendo una relazione gerarchica con una relazione di con-divisione del lavoro caratterizzata da autoregolamentazione. In pratica, si è realizzata una governance multilivello in cui i legami tra i molteplici soggetti, operanti ai diversi livelli, sono più fluidi e si raccolgono per trattativa.

<i>Sistema Policy definite</i>	<i>Centralizzato</i>	<i>Decentrato</i>
<i>Rigide</i>	<i>Burocrazia</i> Prescrizione e controllo delle attività Risorse standardizzate (qualifiche) Disposizioni obbligatorie	Impostazione di obiettivi obbligatori, Il controllo obbligatorio dei risultati
<i>Flessibili</i>	Impegno mobilitato	<i>Mercato</i> Auto-organizzazione, attività autonome Risorse flessibili, acquisizione Intervento attraverso incentivi, sanzioni.

Fig. 1. Rappresentazione schematica di definizione dei tipi di politiche e dei sistemi

Gli sviluppi descritti hanno avuto luogo in molti paesi europei ed extraeuropei in varia misura, iniziando da diversi punti di partenza. Stati con struttura federale, come l'Australia, l'Austria, il Canada, la Germania o gli Stati Uniti, presentano una responsabilità su livello nazionale e statale. Alcuni paesi, invece, mostrano una lunga tradizione di forte decentramento (ad esempio la Finlandia e il Regno Unito). Altri paesi, invece, esibiscono e una lunga pratica della libertà di scelta della scuola da parte della famiglie e il finanziamento pubblico delle scuole private (come il Belgio o l'Olanda).

Il trasferimento verso gli attori locali più influenza e controllo sul sistema di istruzione e formazione ha portato da una parte a una maggiore spinta per l'autonomia scolastica e, dall'altra parte, all'adozione della valutazione di sistema come importanti strumenti di governance. Per monitorare l'impatto delle politiche

di istruzione e formazione in conformità alle leggi e ai regolamenti, i paesi utilizzano una serie di strategie a vari livelli che includono raccolte di dati riguardanti le misure di: risultato degli apprendimenti degli studenti (principalmente risultati di esami conclusivi di cicli d'istruzione); processi scolastici (ottenuti, per esempio, dalle ispezioni scolastiche o da auto-valutazioni delle scuole); esiti di interventi sul sistema e i risultati di valutazioni di insegnanti e di dirigenti scolastici.

3. Domande chiave per la moderna governance

Governare i sistemi educativi con più livelli di organizzazione- ordinamentale e territoriale – richiede modelli efficaci in grado di bilanciare la risposta alla diversità locale con la capacità di assicurare gli obiettivi nazionali. Si tratta di un equilibrio delicato e molto difficile da raggiungere data la complessità del sistema di istruzione; di conseguenza i problemi della governance sono diventati importanti nell'agenda politica e i paesi europei sono impegnati nella ricerca di esempi di modelli e di buone pratiche che possano adattarsi alle proprie esigenze. Questa priorità politica ha portato alla realizzazione di studi e ricerche, anche a livello della stessa organizzazione OCDE⁵, che hanno approntato sistemi efficaci adattabili di governance.

Il primo elemento che deriva dall'analisi della documentazione raccolta, risultato dell'attività di *scoping review*, è una definizione del termine di governance che condivisa da tutti i paesi europei ed extraeuropei: "la Governance comprende il quadro legislativo, le istituzioni, le strutture operative, le relazioni e i processi attraverso i quali, sia a livello nazionale e istituzionale, sia a livello locale territoriale (comprese le istituzioni scolastiche), si sviluppano, implementano e riesaminano gli interventi delle politiche per l'educazione. Impiega reti complesse, vedi Figura 1, che abbracciano sia le caratteristiche delle istituzioni e il loro rapporto con l'intero sistema educativo (ad esempio, come i finanziamenti sono assegnati alle istituzioni scolastiche e come queste sono responsabili per l'uso dei finanziamenti stessi) sia le strutture e le relazioni meno formali che indirizzano e influenzano il comportamento dei soggetti interessati e coinvolti" (OECD, Campbell, Carayannis, 2013).

Dall'analisi effettuata, inoltre, sono desumibili due domande chiave, cioè:

1. Quali modelli di governo sono efficaci per i sistemi d'istruzione e formazione complessi?

Per i policy maker, con il compito di sviluppare una risposta a un problema particolare, spesso non è del tutto chiaro quale tipo di prove siano necessarie al fine di affrontare le questioni politiche chiave, poiché e in effetti possono esserci più percorsi per raggiungere una particolare soluzione basata sulle evidenze. I responsabili politici devono costruire un repertorio di azioni e di strategie per esaminare le opzioni di conoscenze disponibili. A parte l'uso della conoscenza da parte dei responsabili politici, occorre considerare *come* e *dove* si produce la conoscenza e come si trasmette ai responsabili politici. In questo contesto ha assunto una grande valenza il ruolo delle agenzie di intermediazione per aiutare a selezionare gli elementi utili in grado di poter scegliere l'opzione più idonea tra le varie opzioni disponibili.

5 Cfr il sito. <http://www.oecd.org/> riporta le indicazioni delle attività dell'Organisation for Economic Co-operation and Development, in particolare il sito delle pubblicazioni <http://www.oecd-ilibrary.org/>.

Seconda domanda:

2. *Quale sistema di conoscenze è necessario per sostenere una governance efficace dei sistemi di istruzione e formazione complessi?*

Una componente importante dei sistemi di governance moderni è la loro capacità di apprendere e di condividere le conoscenze, considerando che, con la crescita della complessità, la governance è diventata un'attività che organizza e utilizza una grande quantità di informazioni e dati.

Nei sistemi complessi e spesso frammentati la condivisione delle conoscenze tra le diverse parti del sistema è essenziale per diverse ragioni, quali per esempio:

- a. L'uso di esperienze di pratica innovativa realizzate in una parte del livello decentrato sono rese disponibili in altre parti dello stesso sistema (esperienze di scuola lavoro).
- b. I diversi tipi valutazione e di test proposti a livello nazionale e internazionale hanno portato ad una esplosione nei generi e tipi di prove a disposizione dei responsabili politici.

Naturalmente la conoscenza è generata anche dall'esperienza professionale e comprende la conoscenza tacita trasmessa in modo informale all'interno dei sistemi.

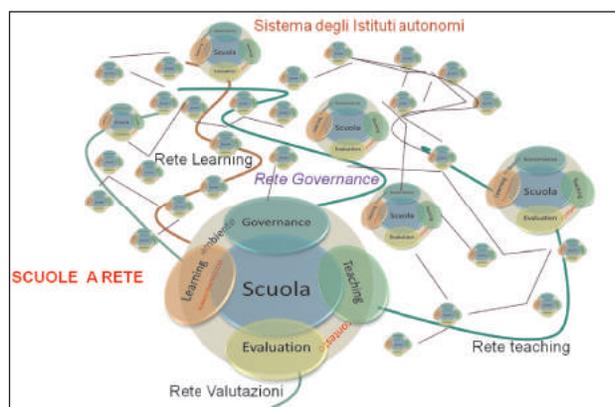


Fig. 2. Reti per la governance del sistema educativo

4. Approcci per la moderna governance

Al fine di migliorare la capacità di un sistema di essere governato occorre esaminare alcune precondizioni di base; queste includono l'integrazione di diversi tipi di conoscenza e la valorizzazione della *fiducia* tra i diversi attori (Cerna, 2014). La fiducia comporta anche una questione fondamentale, che riguarda come progettare e mantenere una strategia di governance a lungo termine per fare fronte ai cambiamenti.

Le precedenti osservazioni sono state utilizzate per riflettere sui risultati degli studi e delle ricerche sulle forme di governance utilizzate nei vari paesi, principalmente europei; le riflessioni hanno portato alla precisazione di cinque principi chiave della governance moderna. I principi sono:

1. *Non c'è un sistema di governo giusto.* In materia di istruzione quasi tutte le strutture di governo possono avere successo, a patto che sussistano le condizioni idonee, sia completamente centralizzate sia completamente decen-

trate. In alcune realtà, infatti, viene delegata grande autonomia ai livelli più bassi, in altre il responsabile per le decisioni importanti è il livello centrale. Il numero di livelli, e il potere ad ogni livello, non è quello che costruisce o rompe un buon sistema. Questo è definito piuttosto dalla forza dell'allineamento, dal coinvolgimento degli attori, dai processi coinvolti nella governance e dalla riforma.

2. *Bilanciamento di regole e funzionalità.* I sistemi di istruzione devono risolvere le tensioni tra le forze potenzialmente conflittuali, come la responsabilità e la fiducia, l'innovazione e il rischio-evasione, la costruzione del consenso e prendere scelte difficili. Trovare il giusto equilibrio (o, forse e più precisamente, la giusta combinazione di dinamiche che si rafforzano reciprocamente, come la responsabilità e la fiducia, per esempio), dipenderà dal contesto e dalla storia del sistema, così come le ambizioni e le aspettative per il suo futuro. Un modello unico di sistema funziona anche per allineare i ruoli e le responsabilità in tutto il sistema, migliorando l'efficienza potenziale riducendo il rischio potenziale di sovrapposizioni o di conflitti.
3. *Governance efficace.* Questa opera attraverso il rafforzamento delle capacità – o *capacitazione*, concetto su cui si tornerà tra breve –, il dialogo aperto e il coinvolgimento delle parti interessate. Tuttavia il coinvolgimento di una più ampia gamma di parti interessate funziona solo quando vi sono una visione strategica e una serie di processi precisi per sfruttare le loro idee e input.
4. *Sistema decentrato.* È un fattore che, a livello nazionale, rimane molto importante nella riforma degli ordinamenti dell'istruzione. Può essere strumento utile per lo sviluppo di linee guida e obiettivi chiari e per fornire un feedback sui progressi per il raggiungimento degli stessi obiettivi. Può essere, invece, un blocco per la costruzione di qualsiasi processo di governo e di riforma di successo.
5. *Sviluppo di principi fondamentali per la governance del sistema* (non solo un accordo su dove andare, ma un'indicazione chiara su come arrivarci). I principi fondamentali devono essere costruiti sulla base di tutto il pensiero sistemico e soprattutto lavorare per allineare i diversi attori per i vari livelli. Esempi di obiettivi includono la riduzione del tasso di abbandono e il miglioramento dei risultati degli studenti

Approfondendo ulteriormente l'analisi degli studi e delle ricerche, oltre ai principi chiave si sono evidenziati gli elementi ritenuti essenziali per la governance moderna. Tali elementi sono: *l'accountability*, *il rafforzamento delle capacità* (o *capacitazioni*), *il pensiero strategico*. Di seguito sono descritte le caratterizzazioni degli elementi essenziali.

4.1. *Accountability*

La tema della responsabilità è fondamentale per la governance dei sistemi educativi complessi, soprattutto in termini di definizione e gestione delle priorità e della direzione da intraprendere. Sussiste un vero e proprio interrogativo per gli attori del sistema educativo: per quali risultati, e su quali livelli, dovrebbero essere ritenuti responsabili e come il rapporto responsabilità/risultati può funzionare in modo coerente ed efficace.

Una delle sfide che hanno affrontato molti paesi europei è stata la sovrapposizione di responsabilità degli attori ai vari livelli del sistema; tale situazione, infatti, può essere generatrice di carenze nell'attribuzione o nell'assunzione di responsabilità. Un esempio di tale situazione è rinvenibile nel finanziamento delle attività extracurricolari delle scuole; in questo caso, alla riduzione dei finanzia-

menti del livello centrale non corrispondeva un'analoga assegnazione da parte dei livelli istituzionali periferici che, invece, per tali finanziamenti richiedevano un preciso riconoscimento di responsabilità politica-amministrativa. Questo esempio rappresenta uno degli inconvenienti, verosimilmente involontari, che si sono evidenziati rispetto all'attribuzione di responsabilità nei vari livelli del sistema educativo. Una contraddizione più importante si è verificata tra la responsabilità e l'innovazione del sistema educativo; i meccanismi di responsabilità strettamente esercitati, infatti, cercano di minimizzare i rischi e gli errori, che invece sono due elementi fondamentali del processo di innovazione. Questa contraddizione, o apparente incompatibilità, ha posto sotto forte pressione la governance dei paesi OCDE che dovevano rafforzare i loro sistemi di responsabilità e, nello stesso tempo, incoraggiare l'innovazione. Questi tipi di tensioni intrinseche, parte integrante delle sfide poste ai governi moderni, richiedono: a) una visione sistemica in grado di identificare la tensione; b) la capacità di compiere una scelta informata circa il modo migliore per bilanciare gli elementi concorrenti, ad esempio l'intero sistema educativo verso la singola istituzione scolastica.

È chiaro che tutti i paesi vorrebbero avere un sistema di responsabilità forte che aumenti la concretizzazione e l'eccellenza permettendo, contemporaneamente, la creatività e l'innovazione. È quindi necessario evitare di pensare in termini semplicistici la responsabilità efficace, che implica invece maggiore valutazione e un maggior numero di meccanismi per garantire la conformità. I paesi dell'OECD, infatti, sono ora nella fase in cui stanno considerando la struttura della responsabilità come strumento di miglioramento, che comprende anche l'idea di innovare a tutti i livelli, dal sistema scuola alla classe (OECD, 2013).

Adottando questa linea è possibile, quindi, realizzare un esplicito riconoscimento della complessità del rapporto tra responsabilità e innovazione, nonché della necessità di un approccio costruttivo che preveda, da un lato, una comprensione dell'equilibrio tra i regolamenti e gli strumenti di valutazione e, dall'altro lato, la ricerca dell'eccellenza e dell'uguaglianza per tutti gli attori del sistema educativo.

I sistemi di responsabilità manterrebbero così una chiara focalizzazione sulla realizzazione e sull'eccellenza, ma al contempo consentirebbero l'apertura verso l'innovazione, la creatività e nuove forme ed esperienze di apprendimento. L'esatta configurazione della struttura delle responsabilità del sistema di istruzione dipenderà, allora, sia dal contesto e da come i decisori (e le comunità) sceglieranno di bilanciare i vari processi sia dal livello e dalla portata dell'impegno e dalle attività delle parti interessate nel processo di governance.

Nell'ambito del sistema scolastico, le singole scuole devono essere pronte e aperte al coinvolgimento delle parti interessate; per questo scopo i dirigenti scolastici svolgono un ruolo chiave nel rendere il personale partecipe, aperto al dialogo con genitori e con i componenti della comunità locale (Melchiori R., 2015). In questo contesto un fattore molto importante è dato dalla valutazione e, in particolare, della misura delle prestazioni del personale, docente e amministrativo-tecnico, e nella gestione delle proprie e specifiche responsabilità.

Nel campo dell'istruzione, come in molti altri settori pubblici, una maggiore attenzione per gli *out come misurabili*, o risultati di prodotto, di effetto e di impatto (per esempio, i punteggi sui test standardizzati degli studenti, i tassi dei laureati e le transizioni degli studenti nel mercato del lavoro) è stata accompagnata da una maggiore enfasi sulle comparazioni dei risultati degli studenti ottenuti con i Test standardizzati. Ciò ha portato a un'ampia disponibilità di risultati fruibili dei responsabili politici (e anche verso tutte le parti interessate e coinvolte nel sistema d'istruzione e formazione). Questa attenzione ai risultati, nei vari paesi europei, è servita sia per aumentare la trasparenza e la responsabilità dell'intero sistema scolastico sia a supportare l'identificazione delle aree di miglioramento.

4.2. Rafforzamento delle capacità o capacitazioni

I sistemi di istruzione sono chiamati a rispondere sempre più alle nuove esigenze della società, sia collettive sia individuali, e senza dubbio il livello locale è più direttamente interessato, e a volte fortemente criticato, per questi sviluppi. Un elemento chiave per l'attuazione di una riforma politica di istruzione e formazione di successo è garantire che gli attori locali abbiano una capacità sufficiente per affrontare questa sfida. In particolare, la collaborazione per l'attuazione degli indirizzi di politica educativa deve essere supportata dalla volontà e dagli strumenti utili per attuare la riforma come previsto. Senza considerare queste condizioni, una riforma rischia di naufragare al livello in cui deve contare di più: l'aula scolastica. Da questa considerazione deriva che è a livello della classe degli studenti che una politica di cambiamento per l'istruzione e la formazione deve essere valutata rispetto agli esiti o positivi o negativi.

In termini semplici, il rafforzamento delle capacità di governance può essere descritto come il processo che aiuta tutti gli attori del sistema educativo ad acquisire e utilizzare le informazioni rilevanti per il successo delle politiche educative. L'accesso e il modo di utilizzare le informazioni rilevanti sono la *conoscenza del sistema* (Fazekas e Burns, 2012), mentre il rafforzamento delle capacità fornisce a ognuno dei diversi attori del sistema i metodi efficaci ed efficienti per accedere e utilizzare le conoscenze nei differenti contesti educativi locali, al fine di ottenere i migliori risultati desiderati.

Nel sistema dell'istruzione e della formazione, e analogamente ad altri servizi pubblici, la creazione di capacità è definita per livelli, come segue:

- *Livello individuale*: trovare il modo di sostenere gli individui (genitori, insegnanti, dirigenti scolastici e responsabili politici locali) mentre affrontano le esigenze derivanti dall'adozione nel contesto lavorativo con la costruzione sulle conoscenze esistenti (risorse umane e la gestione della conoscenza).
- *Livello istituzionale*: sostenere le istituzioni locali esistenti nella formazione delle politiche, attraverso strutture organizzative efficaci e una buona gestione (che comprende la costruzione di organizzazioni di apprendimento) (OECD, 2015).
- *Livello di sistema*: fornire modi efficaci per sostenere gli attori a livello di sistema (per esempio i politici locali, i sindacati degli insegnanti) in modo che possano svolgere il loro ruolo nella progettazione, attuazione e valutazione delle politiche educative.
- *Livello sociale*: fornire strumenti per rendere la pubblica amministrazione più interattiva e reattiva, e creare legami tra il settore pubblico e il settore privato, allo scopo di migliorare la qualità e l'efficienza della fornitura dei servizi di governance.

Lo sviluppo delle capacità si svolge su due dimensioni, verticale orizzontale. *Verticalmente* si agisce attraverso interventi da altri livelli (ad esempio, dal governo centrale verso l'amministrazione locale). È importante riconoscere che questo è un processo dinamico e che lo sviluppo di capacità in entrambe le direzioni (cioè dai livelli centrali e regionali a livello locale, nonché dal livello locale a livello regionale e centrale) è importante per la governance del sistema d'istruzione e formazione efficiente. Lo sviluppo di capacità può avvenire anche sullo stesso livello attraverso le diverse parti interessate, cioè *orizzontalmente*. Il rafforzamento delle capacità a livello orizzontale comporta la condivisione di esperienze e conoscenze, di modi efficaci di attuazione pratica delle politiche condividendo anche i risultati di messa in opera.

Elementi chiave, sia per il livello del singolo sia per lo sviluppo di una istituzione, sono:

- L'accesso alle informazioni e l'intenzionalità di essere disposto a utilizzare tali informazioni;
- La capacità e gli strumenti necessari per realizzare un cambiamento in modo efficiente;
- Il rafforzamento delle modifiche desiderate nel comportamento per costruire nuovi riflessi e nuovi modelli di lavoro.

Le esigenze di sviluppo delle capacità sarà diverso per i responsabili politici, i dirigenti scolastici, gli insegnanti e i genitori.

4.3. Pensiero strategico

Una governance moderna si basa sempre più sul pensiero strategico per bilanciare le esigenze e le urgenze immediate con la pianificazione e la direzione del sistema a lungo termine. Questo non è solo una problematica del sistema dell'istruzione e formazione, piuttosto una che tocca tutti i settori pubblici. In tempi di limitazione economica e fiscale, non è possibile agire sostenendo tutte le iniziative, piuttosto un'opportuna visione del futuro implica la costruzione di una capacità sistemica del governo che permette di migliorare la progettazione della politica, la formazione degli indirizzi e l'attuazione nel lungo termine. Si tratta di una sfida in materia di istruzione, come in molti altri settori pubblici. Anche se spesso si è sostenuto che fare crescere il decentramento e aumentare l'autonomia scolastica può contribuire a ridurre il tempo disponibile per attuare una riforma, in realtà la difficoltà nel tempo di conciliare la strategia politica e la capacità di progettare e, soprattutto, di fornire su un programma a lungo termine, è diventata la vera difficoltà per l'attuazione di una riforma del sistema educativo, come rilevato in molti paesi dell'OECD (OECD, 2014).

In generale, il livello centrale, ovvero il Ministero, svolge un ruolo cruciale nel sostenere il pensiero strategico a livello locale attraverso la creazione di capacità, la distribuzione di dati e informazioni valide e l'offerta di quadri concettuali e protocolli di riferimento. Un certo numero di paesi, compresa l'Italia, hanno sperimentato tecniche di pensiero strategico, al fine di trovare un consenso sui piani nazionali riguardanti il sistema educativo di medio termine, attraverso, ad esempio, consultazioni aperte con la popolazione per la costruzione e progettazione di *visioni* del futuro. Questi processi sono importanti, ma nello stesso tempo sono molto complicati da eseguire, soprattutto in considerazione della velocità del cambiamento e delle aspettative che le stesse popolazioni hanno di ottenere da parte dei Governi risposte rapide alle loro richieste. Dalle analisi dei documenti realizzati dai diversi governi dell'OECD si evidenzia che il pensiero strategico è sempre più necessario per governare sistemi complessi, che richiedono sia una visione olistica sia la flessibilità necessaria per attuare e affrontare il cambiamento. Un rappresentante di un paese europeo ha sottolineato in una conferenza dell'OCSE dedicata a questo tema: "non è più sufficiente scrivere sulla carta bianca e dire che abbiamo finito con l'argomento" (OECD, 2016, p. 29).

5. L'utilizzo dei dati

Un settore spesso trascurato è la capacità di gestire i dati, sia per le amministrazioni locali sia per le istituzioni scolastiche. Masse di dati sono disponibili attraverso i sistemi di valutazione e di monitoraggio, gli indicatori di efficacia, gli obiettivi, le ispezioni e i programmi di valutazione. I metodi di accesso alle informazioni e, di conseguenza, l'analisi e l'interpretazione non è auto-evidente. Questo non è un problema nuovo: già nel 1970, è stato osservato che gran parte dei dati pertinenti non erano disponibili per le istituzioni scolastiche o almeno non in una forma che potesse essere facilmente utilizzata (Levin, 1974).

Tuttavia l'aumento della prevalenza dei dati (da esami degli studenti, da valutazioni delle istituzioni scolastiche e da valutazioni dei dirigenti scolastici e da altre fonti), ovvero dare loro molta importanza in forma non elaborata e interpretata, potrebbe alterare in modo significativo le strutture di responsabilità in materia di istruzione. Anche se la raccolta e la diffusione dei dati è costruita e realizzata per aumentare la trasparenza dei sistemi di istruzione, vi sono risultati di molte ricerche che evidenziano come questo processo può essere interrotto o non funzionare come previsto. Sono state identificate tre categorie distinte, cioè (Schildkamp et al., 2014):

1. *Non-uso*: i dati non sono raccolti oppure manca la capacità per consentire il loro utilizzo. Questa categoria include anche gli attori del sistema educativo che scelgono di non utilizzare i dati perché in contrasto con le loro credenze.
2. *Uso improprio*: i dati sono raccolti sporadicamente (riguarda la qualità), erroneamente interpretati (problemi di analisi o di capacità) o non forniscono risposte adeguate per essere utili per il processo decisionale.
3. *Abuso*: i dati, o il campione, sono manipolati per produrre risultati più favorevoli; la manipolazione può generare conseguenze impreviste (ad esempio, ridurre il programma di studi per migliorare i punteggi degli studenti su argomenti già testati).

Si tratta di questioni pregnanti, sulle quali approfondire la riflessione. L'uso appropriato dei dati per il processo decisionale richiede che gli amministratori locali e gli educatori stessi diventino esperti di interpretazione dei dati e di trasformazione in conoscenza; ciò richiede, comunque, anche una struttura di gestione che consenta una corretta raccolta e circolazione dei dati. Mentre molti di questi argomenti si concentrano sulla questione dal punto di vista di *efficienza* (cioè un uso migliore dei dati consente un migliore e più efficiente processo decisionale), un altro importante elemento gioca un ruolo rilevante nelle decisioni, ovvero *l'equità*. In molti paesi OCSE, i territori maggiormente sviluppati, anche in termini di estensione, e con alto tenore economico hanno più probabilità di territori più poveri o più ridotti di utilizzare pienamente i dati disponibili, spesso a causa di problemi di capacità di analizzare e interpretare gli stessi dati. Allo stesso modo, i genitori economicamente più avvantaggiati e della classe media sono più propensi a utilizzare i dati della scuola per inserire il loro bambino nelle scuole più performanti. I genitori con i redditi più bassi (tra cui, in molti paesi, alte percentuali di genitori immigrati) non hanno la capacità di utilizzare i dati, o addirittura basare le proprie decisioni su altri fattori, come la vicinanza geografica e la disponibilità di mezzi di trasporto pubblico per l'accesso alla scuola (Elacqua et al., 2006).

Entrambi gli argomenti di efficienza ed equità sono importanti e suggeriscono che l'uso dei dati per il processo decisionale è uno dei bisogni fondamentali di un sistema di istruzione moderno. Questo solleva interrogativi importanti dal punto di vista della governance, in particolare:

- Che tipo di dati dovrebbero essere raccolti (in particolare, quali equilibrio tra dati qualitativi e quantitativi)? A quale livello? Da chi? E per che cosa?
- In che misura l'accesso ai dati può consentire una migliore gestione, con incentivi più definiti e le responsabilità più adeguate al contesto locale?
- Qual è il modo migliore per creare capacità per l'utilizzo dei dati (tra i decisori locali e le autorità centrali, nonché dirigenti scolastici e insegnanti)?
- È possibile avere una molteplicità di dati non necessari?

Conclusioni: il momento generativo della governance

Il sistema educativo comprende una grande numerosità di elementi costitutivi (soggetti-agenti e strutture) rilevanti, interagenti ed eterogenei, come i docenti, gli studenti, i genitori, le famiglie, i leader di comunità, lo Stato e i suoi servizi, le politiche dell'istruzione, le strutture economiche e le organizzazioni imprenditoriali, le ONG, le agenzie, e altri stakeholder, ecc. Il cambiamento e lo sviluppo sostenibile, quindi, in materia di educazione, a qualsiasi livello, non sono tanto una conseguenza derivante dal cambiamento in un particolare fattore, o soggetto-agente o struttura (indipendentemente da quanto sia potente l'influenza di quello stesso fattore), quanto un caso di generazione di moto in una nuova direzione, con l'attenzione al maggior numero possibile di fattori.

Poiché non è possibile conoscere adeguatamente la combinazione e la rilevanza dei fattori che possono causare o l'instabilità oppure l'affidabilità e la credibilità del sistema scuola, la migliore probabilità di successo si potrebbe ottenere affrontando il problema della governabilità e dello sviluppo da diversi punti di vista, livelli e prospettive possibili.

Ma quali sono i fattori efficaci per la moderna governance dei sistemi di educativi? La governance efficace ha le seguenti caratteristiche:

- è focalizzata sui processi, piuttosto che sulle strutture;
- è flessibile, cioè è capace di adattamento ai cambiamenti e agli imprevisti;
- operare con *building capacity*, ovvero rafforza il coinvolgimento dei soggetti interessati attraverso un dialogo aperto;
- è olistica, ovvero utilizza un approccio sistemico per allineare i ruoli e ridurre le tensioni interne;
- utilizza la ricerca di evidenze per informare la politica e la pratica;
- è costruita sulla fiducia.

La ricerca di nuove modalità di governance per i sistemi educativi nel 21° secolo sarà certamente sviluppata e attuata progressivamente negli anni a venire. Governare l'educazione in un mondo complesso rappresenta un obiettivo da raggiungere e dà rilievo allo sviluppo di sistemi di governance aperti, adattabili e flessibili. Proprio come l'educazione, che deve muoversi per evolvere e crescere unitamente allo sviluppo del mondo moderno, così allo stesso modo devono crescere e svilupparsi i sistemi che la governano.

Riferimenti bibliografici

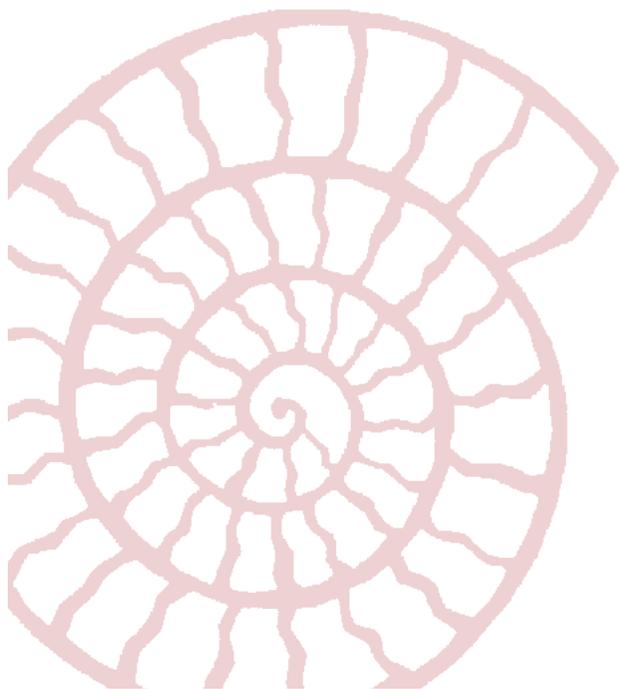
Burns, T. and F. Köster (eds.) (2016). *Governing Education in a Complex World. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en> [Ultima consultazione 24/08/2016].

Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(1), 79-89.

- Cerna, L. (2014). *Trust: what it is and why it matters for governance and education*. OECD Education Working Papers 108. Paris: OECD. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/5jxswcg0t6wl-en> [Ultima consultazione 24/08/2016].
- Daudt H. M. L. et al. (2013). Enhancing the scoping study methodology: a large, inter-professional team's experience with Arkey and O'Malley's framework. *BMC Medical Research Methodology*, 13, 48.
- Elacqua, G., M. Schneider and J. Buckley (2006). School choice in Chile: Is it class or the classroom?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(3), 577-601.
- Fazekas, M. and T. Burns (2012). *Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education*. OECD Education Working Papers, 67. Paris: OECD. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcx2l340-en> [Ultima consultazione 24/08/2016].
- Hooze, E., Burns, T. and H. Wilkoszewski (2012). *Looking beyond the numbers: Stakeholders and multiple school accountability*. OECD Education Working Papers, 85, Paris: OECD. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/5k91dl7ct6q6-en> [Ultima consultazione 24/08/2016].
- Hopfenbeck, T. et al. (2013). *Balancing trust and accountability? The assessment for learning programme in Norway: A Governing Complex Education Systems case study*. OECD Education Working Papers, 97. Paris: OECD. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpqlsnn-en> [Ultima consultazione 24/08/2016].
- Levin, H.M. (1974). A conceptual framework for accountability in education. *The School Review*, 82(3). 363-391.
- Mayer, R., J. D. and F. Schoorman (1995). An integrative model of organisational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- Melchiori R. (2015). Equity and quality school: efficacy leadership. *Formazione & Insegnamento*, XIII(1). Lecce: Pensa MultiMedia. DOI: 107346/-fei-XII-03-14_03.
- Melchiori R., Melchiori F. M. (2015). School ecosystem: changing driver. *Formazione & Insegnamento*, XIII(1). Lecce: Pensa MultiMedia. DOI: 107346/-fei-XII-03-14_03.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> [Ultima consultazione 24/08/2016].
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en> [Ultima consultazione 24/08/2016].
- OECD (2014). *The weight of nations, Trends Shaping Education Spotlight 2*. Paris: OECD. Available at: www.oecd.org/edu/ceri/SpotlightBodyandSociety.pdf [Ultima consultazione 24/08/2016].
- OECD (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245914-en> [Ultima consultazione 24/08/2016].
- Pham M. T., Raji A., Greig J. D., Sargeant J. M., Papadopoulos A. and McEwen S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5, 371-385. DOI: 10.1002/jrsm.1123.
- Reina, D. and M. Reina (2006). *Trust and Betrayal in the Workplace: Building Effective Relationships in Your Organisation*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Schildkamp, K., L. Karbautzki and J. Vanhoof (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15-24.
- Snyder, S. (2013). *The simple, the complicated, and the complex: Educational reform through the lens of complexity theory*. OECD Education Working Papers, 96. Paris: OECD. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en> [Ultima consultazione 24/08/2016].
- Van Maele, D., P. Forsyth and M. Van Houtte (2014). *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading and Bridging*. Dordrecht: Springer.

Sitografia

[Ultima consultazione 24/08/2016].
<http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/>
<http://www.aitsl.edu.au/>
<http://www.oecd.org/edu/ceri/>



Valorizzazione del corpo nella proposta didattica al soggetto con Sindrome dello Spettro Autistico

Body enhancement in teaching proposal to the subject with Autism Spectrum Syndrome

Pietro Montesano

DISMEB – Università degli Studi di Napoli “Parthenope”
pietro.montesano@uniparthenope.it

Francesco Peluso Cassese

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
francesco.peluso@unicusano.it

Domenico Tafuri

DISMEB – Università degli Studi di Napoli “Parthenope”
domenico.tafuri@uniparthenope.it

ABSTRACT

The theoretical and diagnostic approaches to Autistic Syndrome have changed over the years following the results of clinical studies that have established the organic etiology as well as behavioral. It is still difficult to identify with certainty the cause of the disease but are more clear types of treatments to use. At scholastic level, the number of autistic children attending public schools has increased and intervention teaching techniques were perfected. Of particular importance is the enhancement of the body that silent body must become a living body capable of action and convey emotions limiting redundancies, stereotypes and establishing effective relationships.

Gli approcci teorici e diagnostici relativi alla Sindrome Autistica sono mutati nel corso degli anni in seguito ai risultati delle ricerche cliniche che hanno sancito l'etiologia organica oltre che comportamentale. Risulta ancora difficile individuare con certezza la causa della patologia ma sono più chiari le tipologie di trattamenti da utilizzare. A livello scolastico il numero dei soggetti autistici frequentanti le scuole pubbliche è aumentato e sono state perfezionate le tecniche didattiche d'intervento. Particolare importanza riveste la valorizzazione del corpo che da corpo muto deve diventare un corpo vivo capace di agire e trasmettere emozioni limitando le ridondanze, le stereotipie e stabilendo efficaci relazioni.

KEYWORDS

Autism, Didattica, Body, School, Motor Activity.
Autismo, Didactics, Corpo, Scuola, Attività Motoria.

- I paragrafi 1 e 2 sono attribuibili al Prof. Domenico Tafuri. I paragrafi dal 2 al 4 sono attribuibili al Prof. Pietro Montesano. I paragrafi dal 5 al 7 sono attribuibili al Prof. Francesco Peluso Cassese.

Introduzione

L'Autismo è un grave disturbo dello sviluppo, una sindrome comportamentale, causato da un disordine dello sviluppo biologicamente determinato, con esordio nei primi due/tre anni di vita.

La patologia si manifesta prevalentemente con difficoltà di interazione sociale e con difficoltà di sviluppare abilità atte a comunicare idee e sentimenti. Le caratteristiche del deficit sociale assumono un'espressività variabile nel tempo trattandosi di una *disabilità* permanente che accompagna il soggetto per tutto l'arco della vita. Le cause sono molteplici e multifattoriali ma la ricerca medica ha dimostrato il collegamento con:

- Anomalie della struttura o funzione cerebrale;
- Squilibri nutrizionali e metabolici;
- Esposizione a sostanze chimiche durante la gravidanza;
- Fenilchetonuria, rosolia e sindrome da malassorbimento intestinale non curate;
- Danni e traumi dell'embrione di vario tipo;
- Fattori genetici.

L'incidenza della Sindrome Autistica² (DSA) negli Stati Uniti d'America è aumentata di circa dieci volte negli ultimi quaranta anni passando da un caso su 150 individui nel 2007 a un caso su 88 individui nel 2014. L'autismo colpisce i maschi circa 3-4 volte più delle femmine e può essere frequentemente associato ad altre patologie quali Ritardo Mentale (circa 75%), Epilessia (circa 25%), Sindrome X-fragile (circa 3-25%), Sclerosi Tuberosa (circa 17-60%).

In Italia, pur non disponendo di dati omogenei, si stima³ che i soggetti affetti da autismo sono compresi tra i 300.000 ed i 500.000 individui.

In considerazione dell'ampiezza del fenomeno l'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), dal 2007, ha designato ufficialmente il 2 aprile come giornata mondiale della sensibilità⁴.

L'Autism Society of America (ASA) considera l'autismo come «grave menomazione dello sviluppo psichico che compare nei primi tre anni di vita. Presente in tutto il mondo con uguale frequenza ed in famiglie di ogni razza, ceto ed etnia. Nessun fattore psichico, chimico-fisico o biologico noto, presente nella famiglia o nell'ambiente, svolge un ruolo etiopatogenetico del determinismo della malattia. I sintomi che, nelle forme più gravi, includono comportamenti di automutilazione, di ripetitività, e di elevata aggressività sono dovuti ad alterazioni organiche del sistema nervoso centrale» mentre per l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) l'autismo è «una sindrome da alterazione globale dello sviluppo psicologico caratterizzato da anomalie qualitative delle interazioni sociali e delle modalità di comunicazione e da un repertorio limitato, stereotipato, ripetitivo di interessi e di attività. Le anomalie sono una caratteristica preminente del funzionamento dell'individuo in tutte le situazioni, e sono di grado variabile. Nella maggior parte dei casi lo sviluppo è anomalo sin dalla prima infanzia e, nella stragrande maggioranza dei casi, le condizioni in questione si manifestano durante i primi cinque anni di vita».

Le ricerche cliniche solo dal 1970 hanno considerato l'autismo non più come

2 Centers for Disease Control (USA), 2014.

3 ISTAT, 2014.

4 World Autism Awareness Day.

una manifestazione esclusivamente infantile ma come una patologia presente durante l'arco della vita e le classificazioni cliniche (DSM-IV-TR, 1994) sono ormai orientate, univocamente, a definire la DSA «*un disturbo pervasivo dello sviluppo ad eziopatogenesi sconosciuta*».

La genesi e la scoperta della patologia⁵ è attribuita a Kanner (1943) che descrisse uno studio su undici bambini, cinque figli di psichiatri o psicologi e altri sei di professori universitari, definendo i bambini «*incapaci di mettersi in relazione con persone e situazioni fin dall'inizio della vita*».

L'indagine, da cui emerse che i bambini sembravano essere in guscio, permise di definire i criteri diagnostici per l'individuazione del disturbo dell'autismo infantile precoce:

- Esordio nel primo anno di vita;
 - Assenza del contatto con gli altri, *aleness*;
 - Preoccupazione ossessiva che l'ambiente esterno rimanga immutabile, uniforme, monotono, *sameness*, con forte angoscia per i cambiamenti;
 - Potenzialità intellettive conservate e uso anomalo del linguaggio.
- Tali indicatori, nel 1956, furono poi ridotti a tre:
- Isolamento estremo;
 - Avversione ai cambiamenti;
 - Esordio nei primi due anni di vita.

I criteri diagnostici attuali comprendono sia disabilità (ICF, 2000) multiple nelle funzioni sociali e nelle comunicazioni che comportamenti restrittivi e ripetitivi che si manifestano prima dei tre anni di età.

Nel corso degli anni sono state raccolte numerose testimonianze di soggetti affetti da autismo che hanno superato il comprensibile imbarazzo e l'isolamento esplicitando il disagio conseguente alla presa di coscienza della patologia. Significativa è l'esperienza della Grandin, una docente di scuola superiore, che afferma «[...] Anche oggi, le relazioni personali sono qualcosa che non riesco a capire fino in fondo...Io non so leggere i sottili indizi emozionali. Ho dovuto imparare per prove ed errori cosa significano certi gesti e certe espressioni facciali. All'inizio della mia carriera prendevo i primi contatti per telefono, il che mi era più facile perché non mi costringeva a gestire segnali sociali complessi» (Grandin, 1995).

1. Manifestazioni autistiche

L'individuazione di un soggetto affetto da autismo deve essere effettuata attraverso diversi step diagnostici. La diagnosi di DSA deve soddisfare sei criteri di cui almeno due nell'ottica del danneggiamento dell'interazione sociale ed uno nell'ambito delle aree del disagio della comunicazione, degli atteggiamenti comportamentali restrittivi, ripetitivi e stereotipati. I principali tipi di trattamento prevedono interventi sinergici tra Terapia Farmacologica Tradizionale, Logopedia, Psicomotricità, Terapia Integrativa Sensoriale, Terapia Psicoeducativa (Relationship Development Intervention, Applied Behavior Analysis, Verbal Behavior), Pet Therapy, Terapia Biomedica, Comunicazione Facilitata.

Le compromissioni riguardano, in particolare, la comunicazione verbale e non verbale, l'interazione sociale e l'immaginazione o repertorio di interessi. Le manifestazioni autistiche si evidenziano attraverso l'utilizzo di un linguaggio con

5 dal greco *autos* "se stesso" – "vivere nei termini del sé".

ripetizione di parole, suoni o frasi che il soggetto sente pronunciare (ecolalia) o attraverso l'isolamento, il mutismo. Il linguaggio non è adeguato all'età cronologica (difficoltà ad instaurare una conversazione) e l'assenza di linguaggio non favorisce alcun tentativo di comunicazione gestuale o mimica. Lo sviluppo del linguaggio è associato all'ecolalia immediata o ritardata, alla prosodia monotona, all'utilizzo di pochi vocaboli, all'espressione delle emozioni (gioia, piacere, sorpresa, collera) che il più delle volte non è manifestata, eccettuata quella di angoscia. Le capacità imitative non sono compromesse ma, spesso, i soggetti autistici denotano rilevanti difficoltà ad impiegare i nuovi apprendimenti in modo efficace anche perché è frequente la presenza di ritardo mentale (Temali et al., 2003). La difficoltà di comunicazione si associa a quella di interazione sociale che si manifesta con apparente carenza di interesse e di reciprocità con gli altri; con tendenza all'isolamento e alla chiusura; con apparente indifferenza emotiva agli stimoli o ipereccitabilità agli stessi; con difficoltà ad instaurare un contatto vivo (es. guardare negli occhi le persone). Il soggetto autistico evita di entrare in contatto con gli altri, di attirare l'attenzione, non aggancia lo sguardo, non imita gli altri. Non manifesta espressioni di piacere, di condivisione di interessi (assenza di *pointing*), il suo sguardo sembra vuoto, lontano, estraneo.

I comportamenti sono limitati e ripetitivi (dondolii) e si palesano difficoltà a rispettare il turno, a rispondere alle domande e a partecipare alla vita o ai giochi di gruppo. Le stereotipie sono abitudinarie e i rituali, apparentemente privi di significato simbolico, occupano la maggior parte delle attività quotidiane. Altresì si riscontra interesse eccessivo per oggetti, o parti di essi, che hanno forme tondeggianti o per quelli con superficie ruvida.

I soggetti autistici sono resistenti ai cambiamenti e le manifestazioni si evidenziano con espressioni terrorizzate, con l'esplosione in crisi di pianto o riso, con tendenze autolesionistiche, con iperattività (Marcelli, 1999) ed aggressività verso altri soggetti o verso oggetti oppure con l'eccessiva passività e l'ipotonia. Sono stati riscontrati anche dei disturbi del comportamento alimentare che riguardano il gusto, con la scelta esclusiva di alcuni cibi, o l'aspetto dei cibi che possono attrarre o respingere in relazione al colore, alla forma, alla grandezza.

Indicatori significativi riguardano la sfera motoria e quella intellettiva. La motricità può manifestarsi con comportamenti passivi (soggetto fermo, inerte, senza iniziativa motoria) o iperattivi con irrequietezza motoria, con squilibri posturali, con andature insolite, saltellanti o rigide. A livello intellettivo le performance dei soggetti autistici, pur con profili eterogenei, risultano, nel complesso, inferiori alla media; gli aspetti visivo-spaziali e quelli relativi alla capacità mnemonica sono in genere migliori rispetto alla capacità di ragionamento e di *tenuta* delle informazioni.

2. Approcci teorici

Dagli anni Settanta del secolo scorso, i diversificati paradigmi teorici hanno contribuito ad inquadrare la sindrome autistica in un'ottica clinica e diagnostica che è mutata nel corso degli anni (APA, 1994).

Dagli studi dei coniugi Timbergen⁶ è stato teorizzato l'*approccio etologico* (Timbergen N.&E., 1989) che descrive il comportamento del bambino utilizzando alcuni concetti etologici, in particolare quelli di *sistema funzionale principale* e di *conflitto motivazionale* (Tab.1).

6 Niko Timbergen è conosciuto soprattutto per essere stato, nel 1973, insignito del Premio Nobel per la Medicina e la Fisiologia, insieme a Lorenz e Von Frish.

APPROCCIO ETOLOGICO	<p>I coniugi Timbergen affrontano la problematica dell'autismo affermando che le condizioni interne del soggetto determinano il grado di disposizione a reagire agli stimoli esterni. Per Bonci (2008) «[...] <i>l'autismo deriverebbe da un insieme di aspetti sia costituzionali che ambientali, e questi studiosi lo analizzano facendo proprie le modalità di osservazione etologica, focalizzando l'analisi sui modi in cui il soggetto interagisce con l'ambiente esterno</i>».</p> <p>L'approccio utilizza poi i concetti di <i>sistema funzionale principale</i> e di <i>conflitto motivazionale</i>. Il primo si riferisce a comportamenti che svolgono una funzione particolare, che perseguono uno scopo, quale per esempio: il nutrirsi o l'attività sessuale. Il secondo si riferisce a comportamenti non classificabili né come avvicinamento, né come evitamento (Cottini, Rosati, 2008)</p> <p>La <i>Teoria della mente</i> (Baron-Cohen, 1997) ha approfondito la capacità del bambino di attribuire agli altri intenzioni o desideri o, in sintesi, <i>stati mentali</i> (Cavalli et al., 2013). La teoria ha esperito alcune indagini tra cui quella della falsa credenza (Tab. 2).</p>
---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 1 – Approccio Etologico

TEORIA DELLA MENTE	<p>La teoria viene esplicitata con il <i>Test della Falsa Credenza</i>⁷ elaborato inizialmente da Wimmer & Perner (1983) e perfezionato da Baron-Cohen et al. (1985). L'esperimento, denominato anche <i>Sally-Anne test</i>, consiste nel mostrare al bambino autistico uno scenario in cui si trovano due bambole Sally e Anna. La prima bambola, Sally, nasconde la sua biglia in una scatola e poi esce a fare una passeggiata. Mentre Sally è fuori, Anna sposta la biglia e la nasconde in un cesto. Sally ritorna e vuole la sua biglia. Il monitoraggio prevede alcune domande di controllo che vengono poste al bambino per assicurarsi che abbia prestato attenzione alla sequenza degli eventi.</p> <p>Al termine dell'esperimento al bambino viene chiesto: «<i>dove andrà Sally a cercare la sua pallina?</i>»</p> <p>In genere i bambini di 3 anni e i bambini autistici, anche intelligenti, rispondono indicando il luogo dove la biglia si trova realmente e non dove Sally crede che sia. A 4 anni, invece, il bambino è in grado di dare una risposta corretta attribuendo il comportamento di Sally a ciò che lei pensa, cioè alla sua credenza che la biglia è nella scatola.</p> <p>Molti autori ritengono tuttavia che la <i>teoria della mente</i> si strutturi ben prima dei 4 anni e che ciò avvenga attraverso la comparsa di una serie di precursori che compaiono nei primi due anni quali <i>l'attenzione condivisa</i> e la <i>comunicazione intenzionale</i>.</p> <p>Lo studio delle psicosi infantili ha generato la <i>Teoria psicoanalitica</i> (Mahler et al., 1978) che si occupa, prevalentemente, del rapporto precoce tra madre e bambino approfondendo l'argomento della nascita psicologica del bambino che si svolge lentamente attraverso un processo di separazione-individuazione (Tab. 3).</p>
--------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 2 – Teoria della mente

7 Dall'inglese *false belief test* o Test della credenza erronea.

<p>TEORIA PSICO-ANALITICA</p>	<p>La teoria psicoanalitica viene associata immediatamente a Freud ma nel caso dell'autismo saranno presi in considerazione i punti di vista della Mahler e della Tustin.</p> <p>Secondo la Mahler (1978) la nascita psicologica del bambino si sviluppa attraverso un lento processo di separazione-individuazione che riguarda, soprattutto, l'esperienza del proprio corpo e il rapporto con l'oggetto d'amore primario, la madre.</p> <p>Il processo di separazione-individuazione prevede quattro sottostadi:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Differenziazione e sviluppo dell'immagine corporea (4°-8° mese);2. Sperimentazione (8°-14° mese);3. Riavvicinamento (14°-24° mese); <p>Costanza dell'oggetto libidico (3° anno).</p> <p>Lo stadio di <i>Differenziazione</i> corrisponde alla presa di coscienza del corpo del bambino. Grazie alla coordinazione motoria, il bambino apprende il proprio schema corporeo (con le mani e la bocca esplora tutto il suo corpo). Intorno a i sei mesi, esplora gli oggetti che si trovano alla sua portata ed il viso di sua madre (i capelli, il naso, gli occhi). A sette-otto mesi, il bambino distingue la madre dalle altre persone e sperimenta reazioni di angoscia quando la madre lo lascia, comincia a differenziarsi da essa e reagisce in modo diverso in base alle persone presenti. La <i>Sperimentazione</i> coincide con i progressi motori che ampliano e fortificano le relazioni. Il bambino riesce ad allontanarsi o ad avvicinarsi alla madre e giocando riesce a controllare la paura della separazione. Con la conquista della deambulazione riuscirà ad affermare ancora di più la propria individualità. La Mahler nota anche che in questa fase i bambini si interessano alle loro parti genitali, ed alla differenza anatomica tra maschi e femmine. Durante lo stadio di <i>Riavvicinamento</i> si nota l'importanza che il bambino conferisce a fatti e gesti della mamma, alla successione di movimenti di avvicinamento e di allontanamento del bambino nei confronti della madre. Intorno ai ventuno mesi, il bambino è capace di trovare una distanza ideale dalla madre. Sono palesi i progressi del linguaggio. Nel quarto stadio, <i>Costanza dell'oggetto libidico</i>, il bambino ha una rappresentazione stabile, permanente e distinta di sé stesso e di sua madre. Non solo egli si sente veramente separato dalla madre, ma percepisce anche le sue caratteristiche sessuali, cioè si percepisce come femmina o maschio, con degli organi sessuali propri della sua identità sessuale. È nel corso di questa fase che l'individualità del bambino si afferma. Egli sta insieme ad altri bambini, utilizza i pronomi personali ed il suo senso del tempo si sviluppa. Al termine di questi tre anni il bambino ha sviluppato la propria identità, percepisce chi è e che è presente nel mondo. Non solo sa di essere diverso da sua madre, ma conosce bene il suo nome, non piange più quando la mamma è assente, ha la propria vita extrafamiliare, a scuola. Tuttavia, questo processo di separazione e di individuazione non è del tutto terminato, e delle frustrazioni o angosce troppo intense possono farlo regredire.</p>
-----------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Nel bambino autistico non è facile riscontrare lo sviluppo attraverso gli step previsti dalla Mahler poiché esso ha difficoltà a far fronte agli stimoli provenienti dall'esterno se non erigendo una barriera verso questi, soprattutto verso le richieste di contatto umano o sociale. Il bambino autistico cerca di mantenere le situazioni esterne il più immutate possibili, si <i>affeziona</i> preferibilmente ad oggetti inanimati, tende a deanimare anche quelli animati, come quando per es. utilizza la mano del genitore come strumento per raggiungere un oggetto.</p> <p>La Tustin si è occupata di psicosi infantili di orientamento psicoanalitico osservando che la situazione reale è infinitamente sfumata e complessa e varia da bambino a bambino. Nell'ottica dell'autismo afferma che «[...] <i>l'autismo sia il risultato di trauma che dissolve il senso del contenimento corporeo. Dato che il contenimento corporeo è un prerequisito necessario per lo sviluppo psichico, questo pregiudica la crescita mentale</i>» (Spensley, 1997). I bambini autistici presentano caratteristiche assimilabili ai non udenti, così come per gli psicotici, poiché una delle principali difficoltà è quella di stabilire un canale d'ascolto con l'esterno.</p> <p>Ancora il <i>modello sistemico</i> (Tab.4) è anch'esso centrato sullo studio dei disturbi psichiatrici ma, a differenza della teoria psicoanalitica, è allargato al trattamento delle dinamiche relazionali e comunicative disturbate all'interno della famiglia (Andolfi, 2005) e non finalizzato all'esclusività del rapporto madre-bambino.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 3 – Teoria psicoanalitica

<p>MODELLO SISTEMICO</p>	<p>Nel Modello Sistemico si intersecano la <i>teoria del doppio legame</i> di Bateson e quella della <i>teoria generale dei sistemi</i> di Von Bertalanff.</p> <p>Si afferma l'importanza dello sviluppo della terapia familiare e quindi del coinvolgimento nelle terapie dell'intero gruppo familiare e non più solo del singolo soggetto con la madre.</p> <p>La differenza che connota il <i>modello sistemico</i> dalla <i>concezione psicoanalitica</i> consiste nell'inserimento delle difficoltà emotive della madre in un contesto in cui sia il marito sia la famiglia di origine del soggetto autistico sono coinvolti attivamente.</p> <p>L'approccio comportamentale (Tab. 5), infine, studia il comportamento del soggetto ed in particolare dei cambiamenti del comportamento e dei fattori che determinano tali cambiamenti. I dati raccolti sono analizzati con la <i>Applied Behavior Analysis</i> (o analisi del comportamento applicata, ABA) (Ricci et al., 2014).</p>
--------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 4 – Modello sistemico

<p>APPROCCIO COMPOR- TAMENTALE</p>	<p>Il comportamento del soggetto autistico è analizzato in un'area di ricerca finalizzata ad applicare i dati raccolti per comprendere le relazioni che intercorrono fra determinati comportamenti e le condizioni esterne attraverso l'utilizzo della <i>Applied Behavior Analysis</i> (ABA) adottata a seguito degli studi di Baer (1968). L'approccio utilizza i dati ricavati per formulare teorie relative al perché un determinato comportamento si verifica in un particolare contesto e, conseguentemente, si mettono in atto una serie di interventi finalizzati a modificare il comportamento e/o il contesto. Le informazioni ricavate dall'analisi del comportamento, vengono utilizzate in maniera propositiva e sistematica per modificare il comportamento. L'applicazione viene effettuata, in genere, con il metodo UCLA Model of Service Delivery ideato dal dottor Lovaas (1990). Il principio centrale su cui si basa l'ABA, è quello di rinforzo: la frequenza e la forma di un determinato comportamento possono essere influenzate da ciò che accade prima o dopo il comportamento stesso. Il principio del rinforzo e delle tecniche comportamentali (<i>shaping, chaining, fading, prompting modeling</i>) possono essere utilizzati per incrementare o ridurre determinati comportamenti, sviluppare e consolidare nuovi apprendimenti (Pear & Martin, 2000). L'utilizzo dell'ABA viene consigliato per il setting ambientale che, di norma, il soggetto frequenta come famiglia, scuola e attività del tempo libero.</p>
--------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 5 – Approccio comportamentale

3. Autismo e scuola

I soggetti disabili che frequentano la scuola italiana aumenta di anno in anno. Per l'anno scolastico 2014-2015 gli alunni disabili iscritti sono stati oltre 150.000 (centocinquantamila).

A partire dalla riforma della scuola media⁸, nel secolo scorso, sono state, progressivamente, eliminate le classi speciali di insegnamento ed è stato iniziato il difficoltoso processo⁹ di inserimento e integrazione¹⁰ che oggi viene inglobato nel termine inclusione¹¹.

Le esperienze di ogni giorno documentano quanto sia complesso promuovere forme di inclusione scolastica (Arcangeli et al., 2008) per il soggetto autistico ma, malgrado ciò, è indispensabile perseguire l'integrazione-inclusione in un'ottica della scuola di tutti, anche se l'allievo presenta rilevanti problematiche cognitive, relazionali e comportamentali.

La serena coesistenza con coetanei normodotati, costituisce un'occasione pressoché unica non solo per ricercare apprendimenti funzionali, ma anche per

8 Vedi Legge n. 1859 del 31/12/1962 - *Istituzione della Scuola Media unica triennale.*

9 Vedi Legge n. 517 del 4 agosto 1977 - *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*

10 Vedi Legge n. 104 del 5 febbraio 1992 - *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

11 Vedi MIUR – Direttiva Ministeriale del 27/12/ 2012; C.M. n.8 del 2013 prot.561 *“Strumenti di interventi per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”. Indicazioni operative.*

comprendere meglio il mondo con le sue regole, a volte così oscure ed illogiche per la persona con autismo, e per generalizzare in situazioni diverse gli apprendimenti specifici acquisiti in ambito riabilitativo.

Il soggetto disabile nella società contemporanea, dominata da valori legati ai consumi, al mito del successo, alla cultura del corpo e dell'immagine, è una presenza provocatoria e poco rassicurante. Per la realizzazione delle finalità inclusive è fondamentale un adattamento organizzativo della istituzione scuola, un investimento vero di risorse, un coinvolgimento di tutte le figure interne ed esterne che interagiscono con il bambino e l'adozione di affinate metodologie di facilitazione comunicativa e didattica.

In questo contesto la scuola pubblica ha dimostrato di riservare la massima attenzione al problema degli alunni disabili con normative ispirate alla logica delle *pari opportunità*. In base a questo principio è stata valorizzata la *diversità*, intesa come occasione di maturazione comune e come motivo ispiratore di una nuova logica integrativa, orientata a far valere sia le ragioni dell'efficienza che i valori della democrazia, proprio perché rispettosa della capacità individuali e dei bisogni relazionali e cognitivi di tutti, bambini, adolescenti, adulti. L'integrazione-inclusione non è però riferita al solo soggetto disabile ma tale processo investe l'intera comunità scolastica. L'inserimento del disabile nelle scuole normali ha rappresentato di per sé la più grossa riforma scolastica: ha costretto la scuola ad interessarsi al ragazzo non solo come destinatario di informazione, bensì come soggetto da integrare nella scuola uguale per tutti e diventare diversa per ciascuno, attivando una flessibilità di organizzazione interna ed un collegamento con i servizi socio-psicopedagogici e sanitari-specialistici. Canevaro (1976) afferma che *«quando un bambino va a scuola, è come se fosse portato nel bosco, lontano da casa. Ci sono bambini che si riempiono le tasche di sassolini e li buttano per terra in modo da saper ritrovare la strada di casa anche di notte alla luce della luna. Ma ci sono bambini che non riescono a far provvista di sassolini e lasciano delle briciole di pane secco (...) una traccia molto fragile e (...) i bambini si perdono nel bosco e non sanno più ritornare a casa»*. La favola di Pollicino diventa, per Canevaro, il simbolo della separazione – crescita – allontanamento del bambino dal nucleo familiare alla scuola, rappresentata dal bosco. Quando il bambino è in condizioni di disabilità, l'esperienza scolastica assume spesso aspetti complessi, suscita timori, conflitti, a volte angosce, sia in lui che nei genitori e negli insegnanti. La scuola può apparire un bosco pauroso, un luogo in cui ci si perde e la disabilità può diventare oggetto di esclusione e di abbandono. Affinché ciò non avvenga, è compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti riuscire a trasformare la dolorosa realtà dell'alunno fragile, privo di una dotazione psicologica o fisica adeguata, in un'esperienza di maturazione e di graduale integrazione, aiutandolo ad entrare nel bosco senza perdersi (Casale et al., 1991).

All'interno di una società moderna l'istruzione scolastica svolge un ruolo importante e delicato anche se spesso, ormai, essa assolve a un ruolo di supplenza educativa al posto della famiglia. La scuola dovrebbe *aiutare i giovani a fare propri i valori della civiltà cui appartengono, dovrebbe preparare, se pur parzialmente, all'esercizio di una professione, dovrebbe aiutare a conseguire una coscienza critica che è la base della convivenza civile e della struttura democratica della società e dello Stato*. Per Dewey (1982) *«l'educazione è un processo sociale, la scuola è una forma di vita comunitaria in cui si accentuano tutti i fattori particolarmente atti a rendere il fanciullo partecipe delle risorse ereditate dalla gente e a metterlo in grado di servirsi delle sue capacità per fini sociali»* e ancora *«il vero centro dell'apprendimento non è nella scienza o nella letteratura, nella storia o nella geografia, ma nelle attività sociali del fanciullo»*.

4. Proposta didattica

La proposta didattica per i DSA deve essere formulata attenendosi alle normative scolastiche¹² con l'utilizzo dei documenti consigliati, Diagnosi Funzionale (DF)¹³ – Profilo Dinamico Funzionale (PDF)¹⁴ – Piano Educativo Individualizzato (PEI)¹⁵, che rappresentano un veicolo di inclusione atto a favorire l'avvio e la realizzazione di un processo positivo di inserimento attivo nella vita di relazione-apprendimento legata a tutti gli ambienti cui afferisce il soggetto autistico.

La stesura di un piano di lavoro, riportato poi nel PEI (lanes & Celi, 2001), deve prevedere una *valutazione iniziale* atta a raccogliere informazioni dettagliate sulle diverse aree di funzione poiché, come per tutti i disabili, le persone autistiche presentano dei profili estremamente disomogenei. Significativa è la conoscenza dell'*ambiente* che concorre a determinare condizioni idonee, o sfavorevoli, alla costruzione del benessere dell'allievo. È necessario definire poi obiettivi da perseguire, strategie da utilizzare e modalità di verifica e valutazione dei risultati ottenuti.

La valutazione degli elementi a disposizione induce a proporre come paradigma di riferimento il Modello Strutturale Integrato (MSI) (Ariano, 2005).

Nel MSI l'uomo viene considerato come un'unità gerarchicamente organizzata in relazione con gli altri e con il mondo ed inserito in un orizzonte da cui riceve e dà senso.

Agisce in base a quattro *linguaggi di esistenza* (Tab.6):

- Linguaggio corporeo;
- Linguaggio emotivo;
- Linguaggio fantastico;
- Linguaggio razionale.

12 Vedi Legge 104/92 cit.

13 Descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap.

14 descrizione delle difficoltà e dello sviluppo potenziale dell'alunno diversamente abile nei tempi brevi (sei mesi) e medi (due anni).

15 In esso vengono descritti gli interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'educazione, all'istruzione ed alla integrazione scolastica

Linguaggio corporeo	Il soggetto, identificandosi con il suo corpo, instaura una comunicazione non verbale che consente agli altri, attraverso il suo linguaggio, di leggere il proprio corpo e quello degli altri (lettura del non verbale); consente di entrare in contatto in modo empatico con se stessi (propriocezione) o con gli altri (lettura empatica somatica); permette di far emergere sensazioni, emozioni, fantasie e pensieri.
Linguaggio emotivo	Tutto ciò che esiste è in relazione a qualcos'altro o a qualcun altro. Perché una relazione possa essere definita <i>emozione</i> deve essere vissuta come occasione di crescita o di pericolo per l'idea che ogni soggetto ha di sé. Nel MSI si ipotizzano quattro tipi di relazioni emotive fondamentali: rabbia, paura, tristezza, gioia. La legge del linguaggio emotivo è quella dell'esserci (dasein), una legge attraverso cui si salvaguarda il modo singolare, soggettivo, di ogni individuo di posizionarsi nell'universo.
Linguaggio fantastico	L'uomo vive anche nelle immagini che produce. La sua peculiarità è che per interpretare la sfera fantastica è necessario tener conto della soggettività dei postulati di partenza. La legge del linguaggio fantastico è la <i>polivalenza</i> : ogni immagine può acquistare mille significati in base al postulato di partenza che si sceglie per interpretarla.
Linguaggio razionale	Si ipotizza che non esiste una realtà obiettiva in sé, unica e uguale per tutti, ma ognuno struttura la realtà secondo la sua storia. Il linguaggio razionale ha la funzione fondamentale di permettere agli uomini di costruire un mondo di significati condivisi dal gruppo di appartenenza.

Tab. 6 – Linguaggi di esistenza

La poliedricità dell'approccio presuppone però l'identificazione del corpo del soggetto autistico come un *corpo muto* menomato a percepire i concetti già a livello di *linguaggio corporeo*. L'assenza di manifesti bisogni, non lo spinge ad inventare formule (sviluppare l'attività mentale) per appagarli. Ciò gli impedisce di avere delle emozioni e lo rende incapace di vivere in relazione. Il *corpo muto* dell'autistico è quindi *il corpo che ha le cose ma non sa cosa sono*. È quindi un corpo che non ha schemi corporei e non riesce a costruirli spontaneamente; non avendo tali schemi, di conseguenza non ha emozioni né tantomeno bisogni, quindi neanche la funzionalità osteo-muscolare si sviluppa adeguatamente.

La tonicità corporea è riferita alla concezione strutturalista di Piaget che vede lo sviluppo come una progressione di stadi (Petter, 1984). Nello stadio senso-motorio (0-24 mesi), l'interazione con l'ambiente si basa unicamente sulla percezio-

ne e su azioni palesi. Si acquisisce *un'intelligenza senso-motoria* che utilizza mezzi e fini percettivamente presenti e non immagini ed azioni mentali.

Assume quindi importanza il linguaggio non verbale o analogico.

Il concetto corporeo (Bocchi, 2001) si struttura:

- Mediante stimoli corporei, cominciando a costruire schemi corporei ed emotivi semplici;
- Stimolando l'individuazione di un bisogno e trasformandolo in concetto corporeo (movimento che si organizza per ottenere uno scopo);
- Mediante stimoli corporei, sia forti che delicati, allo scopo di ottenere reazioni sia fisiche che emotive;
- Ponendosi di fronte al soggetto, cercando di contattare lo sguardo fissandolo negli occhi;
- Proponendo giochi corporei con l'ausilio di foulard colorati (concetto topologici di: dentro/fuori; sotto/sopra; ci sono/non ci sono; dove sono, cercami, reciprocità, alternanza);
- Toccando varie parti del corpo con colpetti di varia intensità;
- Rotolando su un materasso;
- Creando un ostacolo da superare o schivare, associando a tale azione una emozione (rabbia, pianto).

Pertanto gli obiettivi da perseguire sono i seguenti:

- Acquisizione di schemi corporei naturali: espressione del volto, tono, vocalizzazioni, spazio, contatto corporeo, gestualità, postura;
- Schemi emotivi: controllo delle emozioni, gestione della respirazione;
- Schemi cognitivi: acquisizione del linguaggio verbale, della memoria, dell'attenzione.

La proposta operativa si prefigge di trasformare gli stimoli da afinalistici a finalistici, in un contesto di riconoscimento delle proposte che tenderanno a far emergere le capacità del soggetto ed a strutturare il mondo dei concetti.

L'attività motoria e sportiva risulterà di fondamentale importanza per la rilevazione del coinvolgimento del soggetto nelle diverse attività. La finalità specifica è quella di *stimolare il corpo muto*, che non deve limitarsi ad assumere un ruolo passivo di *corpo subito* ma deve poi superare il vincolo stadiale per passare al *corpo vissuto e poi al percepito*.

L'attività (Salvitti, 2001) deve facilitare la trasformazione da *corpo muto a corpo vivo* e ciò può verificarsi attraverso il gioco, favorendo l'esplicazione di funzioni esplorative, simboliche, organizzative, costruttive, regolative.

Lo sport ed in particolare quello di squadra, come ad esempio il basket, agiscono sulla *armonizzazione sistemica* in quanto avendo come obiettivo principale l'armonizzazione di tutti i sistemi di vita in cui è inserito il bambino, offre un ulteriore contesto esperienziale: una palestra che è anche *palestra di vita*, nel quale il soggetto può apprendere nuove abilità dal punto di vista cognitivo, affettivo e relazionale divertendosi. Inoltre, vengono trasmesse al bambino una serie di nuove competenze che gli permettono di essere autonomo nella gestione dei suoi spazi nella vita quotidiana. Il gioco di squadra agisce anche sulla dimensione educativa dell'*evoluzione del comportamento*. Il contesto altamente strutturato e la sequenza delle esercitazioni proposte stimola da una parte l'acquisizione di nuovi comportamenti funzionali alla crescita, dall'altra la riduzione dei comportamenti ritenuti non funzionali. È infatti possibile osservare l'attenuazione e/o la graduale scomparsa delle stereotipie tipiche dei bambini autistici e la comparsa di capacità coordinative ed abilità corporee.

Dal punto di vista operativo, dapprima vengono individuati i bisogni e le esigenze del bambino autistico e i comportamenti su cui è necessario intervenire, in modo da insegnargli condotte più funzionali che sostituiscano quelle disadattive; poi, in seguito, mediante l'intervento programmato, viene attivata l'acquisizione del nuovo comportamento, ponendo attenzione affinché quest'ultimo sia *armonizzato* rispetto alle attitudini del bambino e affinché possa *fondersi* con le sue stesse caratteristiche e essere un nuovo strumento atto a testimoniare l'esistenza al mondo.

Ad esempio gli obiettivi non sono finalizzati solo all'acquisizione del *fare canestro* nel basket, o del *tiro in porta* nel calcio, ma all'acquisizione di nuove competenze senso-motorie che possa utilizzare nella vita quotidiana. Oltre a far riconoscere e condividere le emozioni, risultano importanti i rinforzi, che non dovrebbero mai essere eccessivi: essi vengono espressi con cenni di incoraggiamento, con elogi a voce alta.

Lo sport di squadra, inoltre, agisce anche sulla *comunicazione progressiva*, offrendo diverse occasioni di espressione attraverso la comunicazione verbale e non verbale. Si attiva la tecnica della *ridefinizione ambientale*, guidando il bambino sia verso una migliore acquisizione del concetto di spazio (fisico e relazionale) che, attraverso la scansione delle attività, del tempo. Le nozioni e le relazioni spazio-tempo si elaborano progressivamente in sintonia con la maturazione delle condotte motorie e nervose oggettivate dall'esperienza muscolare e cinestetica.

I movimenti permettono di rapportarsi con l'ambiente, in tutta la sua globalità e nei suoi particolari, sviluppando il senso di orientamento con le variabili angolari, di curva, direzione e velocità. Gli esercizi-gioco consentono lo spostamento finalizzato del corpo nello spazio, accrescendo tutte le forme di sensibilità. L'attività sportiva favorisce lo *sviluppo dinamico corporeo* integrando l'approccio relazionale che privilegia il contatto corporeo diretto con modalità soft. È importante che attraverso il contatto non si trasmetta aggressività, emozione specifica che produrrebbe ulteriore chiusura-reazione negativa.

Attraverso l'esperienza motoria, il soggetto autistico ha la possibilità di migliorare la coordinazione, la resistenza, la forza e la velocità; impara inoltre a superare la *fatica*, che è uno dei primi ostacoli per la riabilitazione fisica. Il basket, ma anche sport individuali come l'atletica leggera, è fondamentale per migliorare il tono dei gruppi muscolari, per riprendere coscienza e controllo del proprio corpo e per riorganizzare gli schemi motori. La migliore percezione dello schema corporeo guida il bambino verso la capacità di *interiorizzare* le proprie azioni ed il riconoscimento del proprio corpo e la strutturazione fra corpo e spazio sono capacità atte a controllare le variazioni del movimento (Le Boulch, 1971).

Conclusioni

L'utilizzo del corpo risulta essere un fondamentale strumento di esplorazione e di comunicazione con l'ambiente, con la creazione di canali comunicativi alternativi a quello verbale. Lo sport quindi, da attività ludica primaria diventa vero e proprio mezzo di conoscenza, di apprendimento, di esplorazione dello spazio in relazione al proprio corpo, di consapevolezza delle proprie azioni e reazioni. Sotto questo profilo l'attività motoria diventa lo strumento indispensabile per inquadrare la personalità del bambino autistico, per individuare le componenti psicologiche e caratteriali, per favorire le attività espressive e stimolare la spinta creativa.

Il fine preminente dell'attività sportiva è, dunque, quella di educare l'Io del bambino autistico attraverso l'atto motorio con l'obiettivo finale di poter svolgere l'attività sportiva in un contesto di inclusione. Il movimento, il gioco costituiscono il primo ponte di contatto fra il fanciullo e la realtà.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association, (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4th edition. Washington, DC.: American Psychiatric Press.
- Andolfi, M. (2005). *I pionieri della terapia familiare*. Milano: Franco Angeli.
- Ariano, G. (2000). *Diventare uomo. L'antropologia della psicoterapia d'integrazione strutturale*. Roma: Armando.
- Ariano, G. (2002). *Comprendere i sogni. Una grammatica per gli infiniti significati*. Roma: Armando.
- Ariano, G. (2005). *Dolore per la crescita. Antropopatologia della psicoterapia d'integrazione strutturale*. Roma: Armando.
- Baer, D.M., Wolf, M.M., Risley, T.R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.
- Baron-Cohen, S. (1997). *L'autismo e la lettura della mente*. Roma: Astrolabio.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a «Theory of Mind»? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Bettelheim, B. (1976). *La fortezza vuota: l'autismo infantile e la nascita del sé*. Milano: Garzanti.
- Bocchi, S., Caretti, S., Fiorini, G. (2003). *Corpo libero*. Torino: Petrini.
- Bonci, B. (2008). *Approccio Etologico*. In Cottini, L., Rosati, L. (a cura di). *Per una didattica speciale: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Canevaro, A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco: identità e linguaggi nell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Casale, M.A., Castellani, P.P., Saglio, F. (1991). *Il bambino handicappato e la scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cottini, L. (2002). *L'integrazione scolastica del bambino autistico*. Roma: Carrocci.
- Dewey, J. (1982). *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fenici, M. (2013). Il test della falsa credenza. *AphEx 8*, Periodico on-line.
- Ferretti, F.(a cura di) (2003). *La mente degli altri. Prospettive teoriche sull'autismo*. Roma: Editori Riuniti.
- Frith, U. (2005). *L'autismo: spiegazione di un enigma*. Roma: Laterza.
- Gori, M., Tanga, M. (1996). *Il corpo e l'azione motoria. Note per la costruzione di una nuova prassiologia*. Perugia: Calzetti e Mariucci.
- Grandin, T. (1995). *Pensare in Immagini*. Trento: Erickson (tr. It. 2002).
- Ianes, D., Celi, F. (2001). *Il piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- Le Boulch, J. (1971). *Educare con il movimento*. Roma: Armando.
- Lovaas, I. (1990). *L'autismo. Psicopedagogia speciale per autistici*. Torino: Omega.
- Mahler M. (1972), *Le psicosi infantili*. Torino: Boringhieri.
- Mahler, M., Pine, F., Bergman, A. (1978). *La nascita psicologica del bambino*. Torino: Boringhieri.
- Marcelli, D. (1999). *Psicopatologia del bambino*. Milano: Masson.
- Monti, B. (2004). Approcci educativi e terapeutici per l'integrazione «comunicativa» e sociale delle persone autistiche. *Handicap & Scuola*, anno 19, n. 115
- Pear, J., Martin. G. (2000). *Strategie e tecniche per il cambiamento*. London (UK): McGraw-Hill Education
- Ricci, C., Romeo, A., Bellifemine, D. et al. (2014). *Il manuale ABA-VB – Applied Behavior Analysis and Verbal Behavior. Fondamenti, tecniche e programmi di intervento*. Trento: Erickson.
- Salvitti, C. (2007). *L'alunno autistico va a scuola. Proposte di intervento didattico*. Cosenza: Pellegrini.
- Salvitti, C. (2001). *La pratica dell'attività motoria con disabili mentali adolescenti e adulti*. Tirrenia: Edizioni Del Cerro.
- Spensley, S. (1997). *Frances Tustin. Per una teoria psicoanalitica dell'autismo*. Roma: Armando.
- Temali, D., Maj, M., Catalano, F. et al. (2003). *ICD-10. Classificazione delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*. Milano: Masson.
- Timbergen, N., Timbergen, E. (1989). *Bambini autistici*. Milano: Adelphi.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.

Ripensare la Buona Scuola
Rethinking the “Good School”





Ripensare il setting della classe tradizionale per includere i Bisogni Educativi Speciali e realizzare una nuova classe inclusiva

Re-designing the traditional classroom setting in order to include the Special Educational Needs and create a new inclusive classroom

Silvio Bagnariol

Università Ca' Foscari Venezia

silvio.bagnariol@unive.it

ABSTRACT

The setting in parallel rows of the traditional classroom facilitates the mechanisms of “micro-exclusion” (D’Alessio, 2011) and “periphery” (Dovigo, 2007) of all students, especially of those with Special Educational Needs. Indeed, the usual setting of the classroom facilitates only few education opportunities (D’Alonzo, 2012), that produces “isolation of the context” (Ellerani, 2014) in particular way of the students with any problem of “Human Functioning” (Ianes & Macchia, 2009). Instead, in the new inclusive classroom should be created learning agentive contexts (Sen, 2000) in which promote self-learning and the ecology of the action (Morin, 2005) of all students.

For this purpose, new fully inclusive settings (Booth & Ainscow, 2008) can be achieved by modifying the geometry of the classroom, by enriching the traditional setting or by a new-design. Without radical intervention on the building but thanks to the acquisition of new inclusive skills of the teachers, this solution allows to differentiate the whole space of the classroom in different places of learning: the places to learn in mini-group, where the students find the objects of action, the analog source material and the new technologies. Therefore, the classroom becomes a single multimodal context of learning where the students with Special Educational Needs use their strategic languages and develop their talents (Margiotta, 1997).

Il setting a file parallele dell’attuale classe tradizionale facilita i meccanismi di “micro-esclusione” (D’Alessio, 2011) e di “periferizzazione” (Dovigo, 2007) di tutti gli studenti, in particolare di quelli con Bisogni Educativi Speciali. L’attuale disposizione dello spazio classe favorisce infatti solo alcune possibilità formative (D’Alonzo, 2012) che producono l’“isolamento del contesto” (Ellerani, 2014) proprio degli studenti con qualche problema di “Human Functioning” (Ianes & Macchia, 2009). Nella nuova classe inclusiva si dovrebbero invece poter realizzare contesti di apprendimento agentivi (Sen, 2000) in cui promuovere l’autoapprendimento e l’ecologia dell’azione (Morin, 2005) di tutti gli studenti. A tale scopo, nuovi setting pienamente inclusivi (Booth & Ainscow, 2008) si possono realizzare attraverso la modificazione della geometria dell’aula, l’arricchimento del setting tradizionale o la sua ri-progettazione. Senza interventi strutturali radicali ma con l’acquisizione di nuove competenze inclusive da parte dei docenti, quest’ultima soluzione consente di differenziare lo spazio complessivo dell’aula in diversi luoghi dell’apprendimento: luoghi per apprendere in mini-gruppo, in cui trovare gli oggetti dell’azione, i materiali analogici e le nuove tecnologie. L’aula diventa allora un unico contesto multimodale di apprendimento in cui anche gli studenti con Bisogni Educativi Speciali utilizzano i propri linguaggi strategici e sviluppano i loro talenti (Margiotta, 1997).

KEYWORDS

Classe Inclusiva, Setting, Bisogni Educativi Speciali.
Inclusive Classroom, Setting, Special Educational Needs.

1. Introduzione

Il processo di *inclusione* oggi non può essere considerato come il semplice *inserimento* dello studente con disabilità e di tutti quelli con Bisogni Educativi Speciali nella struttura scolastica. Per dirsi tale l'inclusione scolastica dovrebbe permettere la "*reciproca permeabilità dei rapporti fra alunni con disabilità e con i loro compagni*" (Nocera, n.d), *la partecipazione di ciascun alunno in difficoltà come membro attivo della classe* (Parolin Hierro, 2010), *fornire uguali opportunità di apprendimento a tutti gli studenti* (Booth & Ainscow, 2008), consentire lo sviluppo dei *talenti* (Margiotta, 1997) di tutti in *situazioni di apprendimento comuni* (Dovigo, 2007).

Tuttavia gli attuali *setting* della classi tradizionali – soprattutto nella secondaria di secondo grado – costituiscono dei *vincoli materiali* (Vayer & Duval, 1992) che causano alcuni veri e propri *limiti formativi*, tra i quali: una didattica trasmissiva spesso *ex cathedra*, l'apprendimento di tipo passivo, l'utilizzo del linguaggio verbale come *medium* prevalente per l'apprendimento, l'assenza di utilizzo delle TIC nella didattica inclusiva, il *mancato sviluppo dei processi operativo-agentivi*.

2. Motivazione

In questa cornice si inserisce il tema del *ripensamento degli spazi per l'apprendimento*, in particolare della *classe come luogo complesso in cui sviluppare l'ecologia dell'azione* (Morin, 2005) di *tutti gli studenti*.

Nella classe inclusiva il bisogno "normale" e quello "speciale" dovrebbero coesistere e fondare assieme la "speciale normalità" (Ianes, 2006) che comprende sia la "normalità" – intesa come bisogno di essere come gli altri – che la "specialità" – intesa come accoglimento dei bisogni speciali propri di ciascun ragazzo, specie se disabile (ibidem).

La *nuova classe inclusiva* deve quindi poter valorizzare e sviluppare le *intelligenze*, gli *stili cognitivi*, le *capacitazioni* (Sen, 2000) e i *talenti* (Margiotta, 1997) non solo degli studenti con Bisogni Educativi Speciali ma di *tutti gli studenti*: "se in una classe vi sono molti e diversi Bisogni Educativi Speciali dovranno essere attivate molte risorse, e le risorse normali prima di tutto" (Ianes, 2006, p. 47).

Per superare il rischio di "*isolamento del contesto*" (Ellerani, 2014), si dovrebbe partire dal progettare *nuovi ambienti di apprendimento* rispetto a quelli tradizionali, capaci di diventare *luoghi delle opportunità formative* e delle *potenzialità d'azione* (ibidem) di ciascun studente, di promuovere l'"*agency*", cioè la libertà fondamentale di scegliere e di agire (Sen, 2000), e diventare quindi "*contesti agentivi*" (Ellerani, 2014).

3. Posizione del problema

Come evidenzia Ianes (2011), "*oggi il processo di integrazione non si discute ma spesso è insoddisfacente nella sua realizzazione*" e "*siamo ancora lontani dall'inclusione*, cioè dal riconoscere e dal rispondere efficacemente ai diritti di individualizzazione di tutti gli alunni che hanno una qualche difficoltà di funzionamento" (Ianes & Macchia, 2009, p. 13).

Setting poco inclusivi producono il nascere di meccanismi di "*micro-esclusione*" (D'Alessio, 2011) e di "*periferizzazione*" (Dovigo, 2007) degli alunni percepiti come diversi e in difficoltà di apprendimento: in queste classi è molto diffuso l'"*effetto condominio*" – lo studente sta in classe ma svolge attività diverse dai compagni- e l'"*effetto della comparsa*" – in cui lo studente partecipa alle attività

comuni *marginalmente* (ibidem). A questi meccanismi si sommano quelli di “push-out” e di “pull-out” (D’Alessio, 2011) che *spingono al di fuori della classe* lo studente con Bisogni Educativi Speciali perché lo spazio esterno è più arricchito di quello della classe o perché i docenti non riescono a lavorare in co-teaching all’interno del setting tradizionale. In entrambi i casi si preferisce assegnare delle attività individualizzate o personalizzate in altri luoghi, *al di fuori del contesto classe*, più che realizzare situazioni di apprendimento inclusive in un ambiente di apprendimento qualificato e progettato a tale scopo.

4. Setting tradizionale e limiti inclusivi per i Bisogni Educativi Speciali

D’Alonzo (2012) individua sei modi per disporre lo spazio per gli alunni con problemi (pp. 156–157) all’interno della classe tradizionale della scuola secondaria:

- La collocazione a *controllo costante* (Fig. 1);
- La collocazione a *controllo variabile* (Fig. 2);
- La collocazione *tutoring* (Fig. 3);
- La collocazione *libera*;
- La collocazione *minor danno*;
- La collocazione *con il sostegno*.

Nelle prime cinque soluzioni è presente in classe solo il docente curricolare “I₁”.

Nella collocazione a *controllo costante* (Fig. 1) – lo studente con disabilità “D” è seduto in un banco vicino alla cattedra, separato dai compagni; nella collocazione a *controllo variabile* (Fig. 2) – lo studente con disabilità è seduto assieme agli altri compagni; nella collocazione a *tutoring* (Fig. 3) – è seduto a fianco ad un compagno particolarmente bravo e sensibile che riesce ad aiutarlo nell’apprendimento; nella collocazione *libera* e a *minor danno* – è lasciato libero di sedersi dove preferisce pur di non recare danno al resto della classe.



Fig. 1 – Collocazione a controllo costante



Fig. 2 – Collocazione a controllo variabile

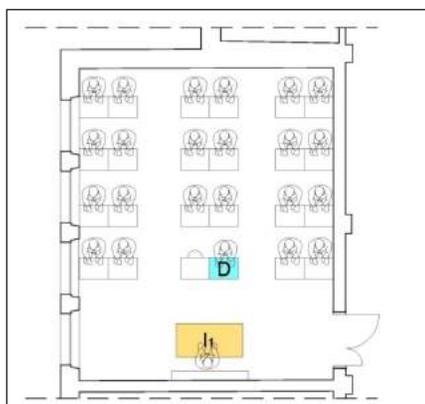


Fig. 3 – Collocazione a tutoring

Nella *collocazione con il sostegno "I₂"*, lo studente si avvale del suo supporto in classe e i quindi i docenti sono in compresenza (I₁ e I₂).

Per questa tipologia è necessario pensare a due micro-spazi all'interno della classe: quello dello studente con disabilità e quello del docente di sostegno. A seconda del peso compositivo di questi due spazi, della tipologia di disabilità e quindi del maggiore o minor grado di individualizzazione, *il setting della classe tradizionale può inoltre essere adattato per dare luogo a differenti soluzioni:*

- Setting a *controllo costante con il docente di sostegno lontano dai compagni* (Fig. 4);
 - Setting a *controllo costante con il docente di sostegno nel gruppo dei compagni* (Fig. 5);
 - Setting a *controllo variabile del docente di sostegno* (Fig. 6).
- Il setting a *controllo costante con il docente di sostegno lontano dai compagni* (Fig. 4) è l'omologo di quello a controllo costante senza docente di sostegno visto precedentemente (Fig. 1) e si rende necessario in casi di particolare complessità. Tale situazione è altamente segregante per lo studente con disabilità, perché pur essendo seduto nella stesso ambiente, lo pone in un micro-luogo visibilmente differente dal resto dei compagni.
 - Il setting a *controllo costante con il docente di sostegno nel gruppo dei compagni* (Fig. 5) viene utilizzato per quei casi in cui serve un intervento fortemente individualizzato: il docente di sostegno si siede in un banco a fianco dello studente con disabilità e lo aiuta durante le spiegazioni del docente.
 - Il limite di questo modello sta nel fatto che oltre a determinarsi una probabile micro-esclusione durante le ore di spiegazione del docente I₁, appena il docente di sostegno I₂ finisce le sue ore con lo studente, il banco a fianco si svuota lasciando lo studente isolato dal resto dei compagni.
 - Il setting a *controllo variabile del docente di sostegno* (Fig. 6) presuppone un intervento poco invasivo del docente di sostegno, applicabile nei casi di lieve gravità, per cui il suo intervento può rivelarsi utile anche per tutta la classe.
 - Lo studente con disabilità siede di fronte al docente curricolare con gli altri studenti e a fianco a sé ha la presenza costante di un compagno di banco.
 - Il docente di sostegno può anche sedersi a fianco del docente curricolare e quando lo ritiene necessario interviene con lo studente con disabilità per temporanei interventi individualizzati.

- Se si accorda con il docente curricolare si possono realizzare interventi di *co-teaching* e di *didattica attiva* utili anche a tutti gli studenti in difficoltà e con Bisogni Educativi Speciali della classe.

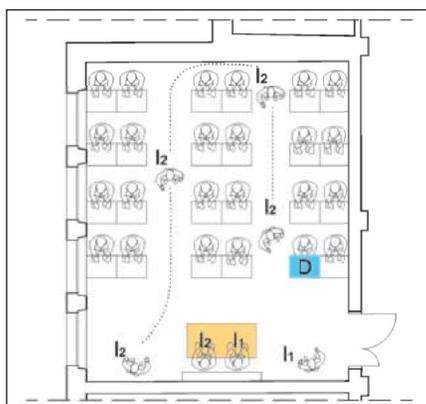


Fig. 4 – Collocazione a “controllo costante con il docente di sostegno lontano dai compagni”

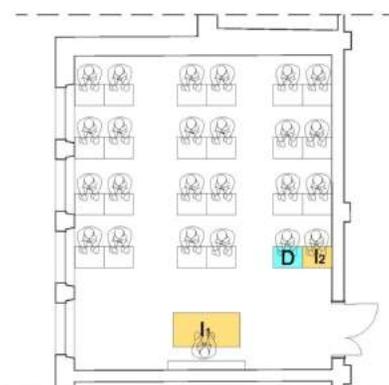


Fig. 5 – Collocazione a “controllo costante con il docente di sostegno nel gruppo dei compagni”



Fig. 6 – Collocazione a “controllo variabile del docente di sostegno”

Le diverse tipologie dell'intervento del sostegno all'interno della classe appena descritte, hanno fatto emergere alcune necessità strettamente connesse al setting di apprendimento, quali:

- Progettare gli *spazi per gli studenti con disabilità e in genere per tutti quelli con Bisogni Educativi Speciali*;
- Progettare gli *spazi per l'insegnante di sostegno*;
- Pensare alle modalità didattiche durante la compresenza;
- Pensare ad una *didattica per l'integrazione* dello studente con disabilità e allo stesso tempo per tutti gli studenti, *pienamente inclusiva* (Booth & Ainscow, 2008).

5. Possibili setting per la nuova classe inclusiva

Si individuano qui tre modalità per modificare il setting della classe per farlo diventare *maggiormente inclusivo*:

- a) Arricchire il setting tradizionale (Fig. 7 e 8);
 - b) Diversificare la geometria dell'aula (Fig. 9 e 10).
 - c) Disporre i banchi a "isole" (Fig. 11, 12 e 13);
- a) *Arricchimento del setting tradizionale*. È una soluzione ibrida tra il setting tradizionale e un'ecologia complessiva della classe. Si tratta di arricchire il setting abituale della classe creando uno "spazio aumentato" (Vayer & Duval, 1992, p. 16) su uno o più lati di quello occupato comunemente dai banchi della classe (Fig. 7 e Fig. 8).

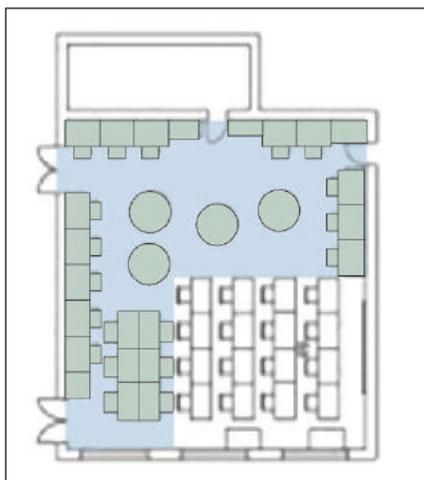


Fig. 7 – Esempio di classe tradizionale arricchita su due lati. Stuebing S., Celsi J.C., Cousineau L.K., 1995.

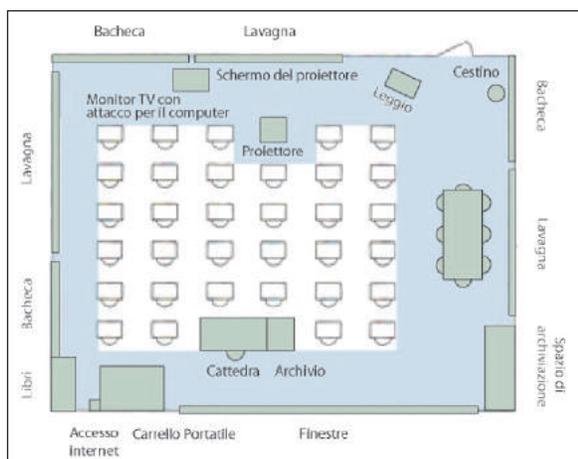
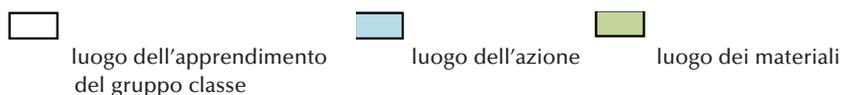


Fig. 8 – Esempio di classe tradizionale arricchita su tre lati. Emmer & Evertson, 2013



I luoghi per l'apprendimento all'interno dello spazio classe in questo modello diventano essenzialmente tre: il *luogo dell'apprendimento del gruppo classe*, il *luogo dell'azione* e il *luogo degli oggetti dell'azione*, rispettivamente di colore bianco, azzurro e verde in figura 7 e 8.

I tre luoghi assumono valenze formative differenti a seconda del loro peso compositivo, della loro geometria e quindi del loro rapporto spaziale.

Decisa la composizione, la buona riuscita dell'arricchimento della classe tradizionale si evince dalla flessibilità di utilizzo degli arredi (banchi, cattedra, carrelli, proiettori mobili, scaffali), dalla varietà di materiali e soprattutto dalla possibilità formativa che questi elementi riescono a sviluppare.

Questa soluzione permette di creare situazioni di apprendimento per tutti gli studenti, lasciando tuttavia un certo grado di differenziazione tra zone per gli studenti "normodotati" e quelli con "Bisogni Educativi Speciali".

Ulteriore elemento di debolezza di questa soluzione sta nel fatto che per essere realizzata necessita di aule notevolmente più ampie di quelle attuali.

b) *Diversificazione della geometria dell'aula* (Fig. 9). La geometria rettangolare dell'aula è sostituita qui da una forma differente, ad esempio ad "L", come nel caso della scuola montessoriana a Delft realizzata dall'architetto Hermann Hertzberger.

Lo spazio qui è stato suddiviso in aree di lavoro con scopi e gradi di intimità differenti, organizzati secondo un movimento a "spirale" (Fig. 10).

È proprio la forma a "L" che permette un grado di intimità crescente dall'esterno verso l'interno: dalla *hall* esterna alla classe, si passa in uno spazio-filtro, chiamato *spazio-soglia* (1) cioè ad uno spazio di transizione che appartiene sia alla classe sia al resto della scuola.

Da esso in cui si accede a due tipologie di spazi, uno per il *lavoro creativo* e di gruppo (3) con la supervisione del docente e uno *spazio-studio* più interno (2) in cui gli studenti apprendono completamente in maniera autonoma. In questo modo gli studenti possono contemporaneamente svolgere una plu-

ralità di attività con modalità di apprendimento differenti ma senza disturbar-
si fra loro.

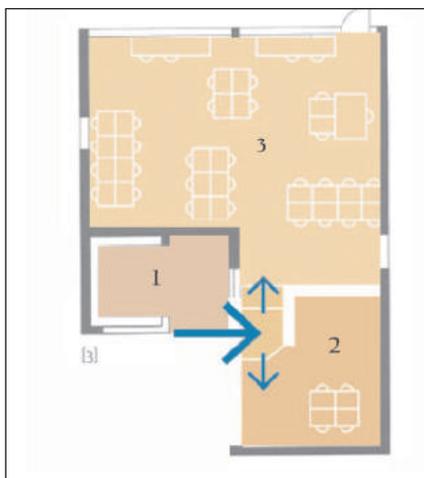


Fig. 9 – Pianta della classe montessoriana a Delft dell'architetto Hertzberger (1960-1981)

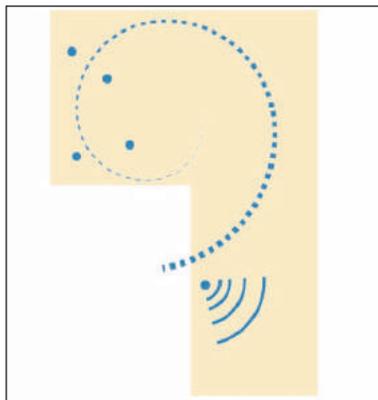


Fig. 10 – Schema a spirale della classe montessoriana a Delft dell'architetto Hertzberger (1960-1981)

Rispetto al rettangolo tradizionale, questa geometria permette meglio l'articolazione in luoghi funzionali che possono dare vita a molteplici situazioni di apprendimento.

Per ottenere questo risultato tuttavia la superficie della classe è stata anche qui notevolmente aumentata rispetto a quella di una classe tradizionale e i differenti spazi sono facilmente individualizzabili anche grazie a un diverso livello del piano di calpestio.

Oltre alla geometria variabile in pianta quindi, l'architetto ha saputo opportunamente variare anche la *sezione architettonica*, attribuendo ad ogni ambiente della classe una differente altezza.

Questa soluzione può essere adottata nella creazione di nuove scuole o ristrutturando opportunamente quelle esistenti ma solo con importanti interventi e costi di realizzazione.

C) *Disposizione dei banchi a "isole"*. In questa disposizione (Fig. 11, 12 e 13) gli studenti si trovano a studiare attorno ad un grande tavolo o a più banchi riuniti e a formare una serie di "isole" autonome (Parmigiani, 2014, p. 77) opportunamente separate fra loro. Rispetto alla tipologia precedente qui *tutta l'aula diventa un possibile spazio d'azione*, in cui sono situati gli *oggetti dell'azione*, come gli arredi, i materiali e le tecnologie.

In figura 11 i gruppi di banchi sono disposti al *centro* dell'aula, mentre quelli per collocare gli strumenti e le tecnologie sono messi sul suo *perimetro*.

In figura 12 i gruppi di banchi sono disposti sul *perimetro* dell'aula, mentre la cattedra e gli altri banchi sono disposti al centro per collocare gli strumenti e le tecnologie.

In figura 13 la logica compositiva è la stessa di quella in figura 12, ma i gruppi di banchi messi a *spina di pesce* formano un *invito* per accedere e uscire dai tavoli di lavoro verso le diverse isole dei materiali. Con queste dimensioni della stanza la soluzione non è attuabile per motivi di sicurezza, in quanto non lascia libera la via di fuga verso la porta.

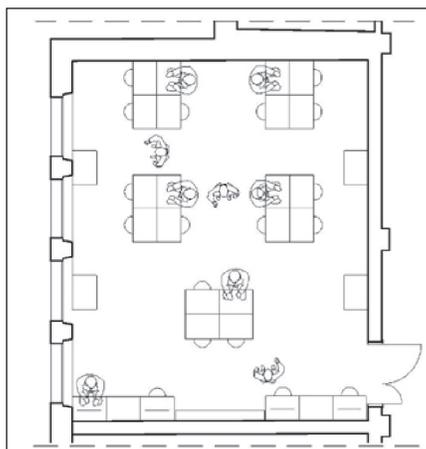


Fig. 11 – Disposizione degli arredi a "isole" – banchi al centro

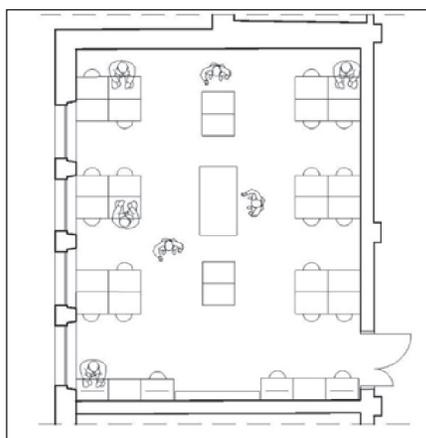


Fig. 12 – Disposizione degli arredi a "isole" – banchi alla periferia

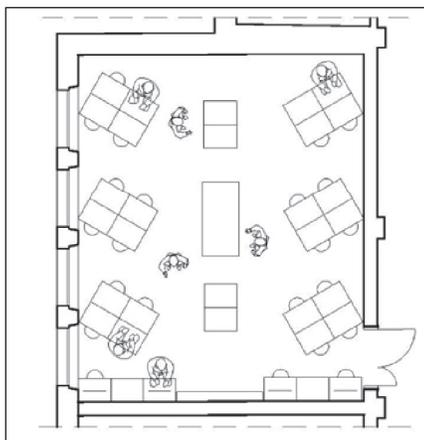


Fig. 13 – Disposizione degli arredi a “isole” – banchi a spina di pesce

Rispetto all’arricchimento del setting tradizionale la disposizione dei banchi ad isole presenta alcuni vantaggi:

- Poter costruire un setting di apprendimento nuovo all’interno dei vincoli architettonici dell’aula tradizionale;
- Favorire la creazione di un clima pienamente inclusivo (booth & ainscow, 2008);
- Ottenere i risultati di cui sopra ma senza particolari costi aggiuntivi.

6. Conclusioni

I nuovi setting di apprendimento potrebbero permettere agli studenti di sviluppare l’*apprendimento attivo*, l’*imprenditività* (Tessaro, 2014), l’*interazione e la comunicazione*, lo sviluppo delle *capacitazioni* (Margiotta, 2014), la *libertà di movimento*.

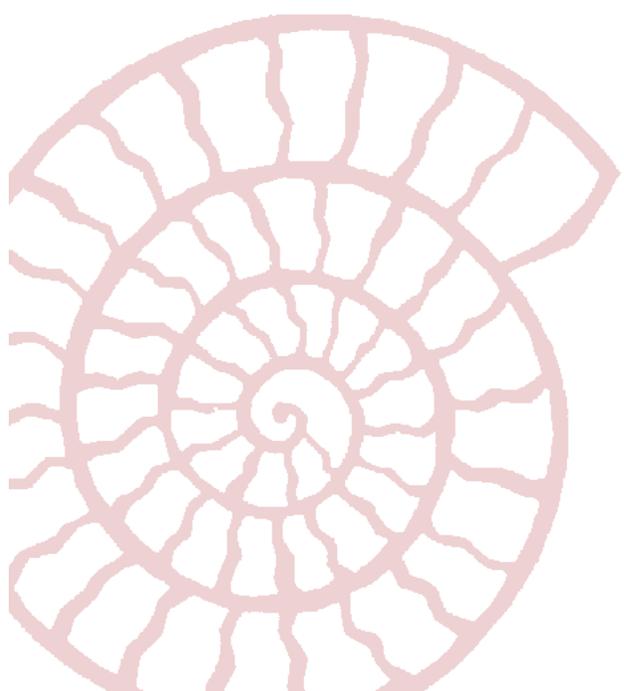
La sfida dell’organizzazione della classe inclusiva potrebbe realizzarsi nel momento in cui si riesca a pensare al *soggetto educando* – l’*ambiente* – la *mediazione dei pari* (i compagni) e *gli oggetti culturali*, come “un’unica configurazione pedagogica” (Baldacci, 2014, p. 111).

Per raggiungere tale scopo il docente di sostegno e quello curricolare dovrebbero dotarsi di *nuove competenze nella progettazione e costruzione della classe inclusiva* tra cui: progettare gli spazi per lo studente con disabilità; progettare gli spazi per l’insegnante di sostegno; progettare e realizzare la didattica durante la compresenza; progettare e realizzare la didattica per l’integrazione dello studente con disabilità e allo stesso tempo pienamente inclusiva per tutti gli studenti della classe.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Tr. It. L’index per l’inclusione. Trento: Erickson, 2008.
- D’Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: a critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

- D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti Scuola.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ellerani, P. (2014). *Interdipendenze e contesti capacitanti per l'innovazione e lo sviluppo*. In atti del Convegno IX Edizione Summer SIREF, 11-12-13 Settembre 2014, Roma.
- Emmer, E., T., & Evertson, C.M. (2013). *Didattica e gestione della classe. Creare un ambiente di apprendimento efficace nella scuola secondaria*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- lanes, D. (2006). *La Speciale normalità. Strategie di inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2011). Note a margine del Rapporto: Gli alunni con disabilità nella scuola italiana, bilancio e proposte, in *Difficoltà di apprendimento*, 17, 1, Oct. 2011, pp. 21-32.
- lanes, D. e Macchia, V. (2009). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson
- Margiotta, U. (A cura di). (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, capacitazione e formazione: dopo il welfare. In Alessandrini G. (a cura di). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 39-63). Milano: Franco Angeli.
- Morin, E. (2005). *Etica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nocera S. (n.d). *Inserimento, integrazione, inclusione ... Parole che cambiano, o situazioni nuove?* Disponibile da: <http://www.fondazionequalandi.it/inserimento-integrazione-inclusione>.
- Parmigiani, D. (2014). (a cura di). *L'aula scolastica, come si insegna, come si impara*. Milano: Franco Angeli.
- Parolin Hierro, I. C. (a cura di). (2006). *Aprendendo a incluir e incluyendo para aprender*. Trad it. *Imparare ad includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva*. Erickson, Trento, 2010.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Stuebing S., Celsi J.C. & Cousineau L. K. (1995). *Environments that Support New Modes of Learning: The Results of Two Interactive Workshops*. Cupertino CA: Apple Computer Inc.
- Tessaro, F. (2014). *L'imprenditorialità nei preadolescenti. La formazione di una competenza negata*. In atti del Convegno IX Edizione Summer SIREF, 11-12-13 Settembre 2014, Roma.
- Vayer, P., & Duval, A. (1992). *Verso un'ecologia della classe. Ricerche sugli arredi, gli spazi, i territori e gli oggetti della classe*. Roma: Armando.





Le questioni poste dall'integralismo islamico e i principi della cittadinanza planetaria

The questions asked by the islamic fundamentalism and the principles of planetary citizenship

Guglielmo Borgia

MIUR

guglielmo.borgia@istruzione.it

ABSTRACT

The first part of this new millennium presents us a political and economic context in which the so-called globalized society is rising from the ranks setting as its first foundation the constitution of planetary citizenship, considered the first principle for the affirmation of human rights and of civil co-habitation, in order to realise pacification, solidarity and equality among peoples. Unfortunately this rising "Global Village" is still continuously tormented by so many conflicts, destructiveness, inequalities and injustices. Among peoples a climate of generalised violence and creeping terror prevails, causing in the "citizens" of the planet bewilderment, distrust, insecurity and anxiety. Therefore, the planetary citizenship is continually threatened by a strong competitiveness and individualism making human beings threatening and threatened, it follows that many layers of the world population do not feel ensured their fundamental rights. In such a direction, the educational action can represent the keystone that works as a critical force of emancipation of consciences and avoids the flattening on ideological positions that undermine at the base the ongoing process of promotion of civil co-habitation, safeguard of human rights and the constitution of a planetary citizenship as guarantee of global peace and fundamental rights of the human being.

La prima parte di questo inizio millennio ci presenta un panorama politico ed economico dove si fa strada la cosiddetta società globalizzata che pone come suo primo fondamento la costituzione della cittadinanza planetaria, considerata principio primo per l'affermazione dei diritti umani e della convivenza civile, al fine di realizzare la pacificazione, la solidarietà e l'uguaglianza tra i popoli. Purtroppo questo nascente "Villaggio Globale" è ancora continuamente travagliato da tanti conflitti, distruttività, disuguaglianze e ingiustizie. Aleggia tra i popoli un clima di violenza generalizzata e un terrore strisciante, causando nei "cittadini" del pianeta smarrimento, diffidenza, insicurezza e inquietudine. Dunque, la cittadinanza planetaria è continuamente minacciata da una forte competitività e individualismo che rendono gli uomini minacciosi e minacciati, ne consegue che molti strati della popolazione mondiale non si sentono garantiti nei loro diritti fondamentali. In tale direzione, l'azione educativa può rappresentare la chiave di volta per operare come forza critica di emancipazione delle coscienze ed evitare l'appiattimento su posizioni ideologiche che minano alla base il processo in atto di promozione della convivenza civile, di salvaguardia dei diritti umani e della costituzione di una cittadinanza planetaria come garanzia della pace globale e dei diritti fondamentali della persona umana.

KEYWORDS

Fundamentalism, Globalization, Planetary Citizenship, social justice, education for civil coexistence.

Integralismo, Globalizzazione, Cittadinanza Planetaria, Giustizia sociale, educazione alla convivenza civile.

Introduzione

L'attuale contesto socio-culturale mostra scenari eterogenei e complessi, giacché la nostra società si configura sempre più quale multietnica, multiculturale e multireligiosa. L'era della globalizzazione, della digitalizzazione, del web 2.0 e dell'enorme uso dei mezzi di comunicazione di massa, sembra aver accorciato le distanze e abbattuto antichi steccati, pertanto, la società del XXI secolo esige che sia superata la ristretta concezione regionalista e nazionalista degli stati. Sicché, ormai pare ampiamente condivisa l'affermazione di McLuhan (1962), secondo il quale il mondo si configura come un unico "villaggio". I fautori di questa nuova "comunità globale" hanno auspicato una migliore convivenza tra i popoli, intravedendo in essa la possibilità di realizzare i principi cosmopoliti annunciati a partire dall'illuminismo. La realtà odierna, invece, è solo parzialmente cosmopolita, in quanto, per un verso la nostra realtà appare sempre più eterogenea e variegata per cultura, religione, etnia e capace di entrare in contatto virtuale con il mondo intero; dall'altro canto, non si assiste alla realizzazione di quel principio d'integrazione capace di portare gli uomini a convivere democraticamente nel rispetto dei diritti umani, fondati sulla dignità della persona e sui principi della cittadinanza planetaria. A fondamento dei diritti umani e della cittadinanza planetaria sta proprio il concetto di dignità della persona che assume valenze diverse a seconda del contesto culturale in cui viene usato. Infatti, le diverse realtà culturali condizionano, in maniera rilevante, il valore attribuito ai diritti umani, soprattutto in questo momento storico nel quale le interazioni tra popoli appaiono molto forti. A partire dai fatti dell'11 settembre fino alle tragiche stragi terroristiche di Parigi, del novembre 2015, e agli episodi intimidatori in Germania, nel mondo occidentale è scattato un atteggiamento di difesa che ha, tragicamente, condotto la maggior parte della popolazione mondiale a riflettere sul principio di convivenza democratica, suscitando il convincimento che la pacificazione tra i popoli non fosse affatto scontata. Dopo l'evento delle "Torri Gemelle", e i vari atti di terrorismo che sono seguiti, più o meno cruenti, fino ai nostri giorni, la prima reazione non è stata di riflettere sul fatto che forse i "sacri diritti" sanciti dalla carta ONU del 1948 non sono stati ancora ben interiorizzati, quanto, invece, di approntare una sorta di difesa pregiudiziale di tale mondo. Sicché sono stati in molti a pensare che anche uno stato democratico, il quale in genere si basa sul rispetto della legge e dei diritti umani, possa venire giustificato se limita i diritti fondamentali del cittadino di fronte al pericolo subdolo del terrorismo. È indiscutibile, al contrario, che i diritti umani siano da rispettare sempre e comunque, perché hanno un valore oggettivo, in quanto legati alla naturalità della persona. Si tratta, quindi, di inquadrare i diritti umani all'interno della relazione tra le persone, recuperando il fondamentale rapporto dialettico tra la persona singola e l'ambiente socio-culturale, tra uno stato laico e le diversificate forme di culture e di religiosità, tra una singola religione e le multiformi presenze religiose, attraverso un proficuo percorso di dialogo interreligioso e interculturale che tramite l'educazione conduca gli uomini verso la cancellazione dei fondamentalismi e la realizzazione di una reale cittadinanza planetaria, fondata sull'etica dei diritti umani. L'Italia non è esente dal clima socioculturale generatosi dopo i vari fatti terroristici che si sono susseguiti a partire dall'11 settembre. La presenza d'immigrati e dei loro figli nelle scuole, i continui arrivi di immigrati clandestini, i rapporti fra italiani ed extracomunitari, i continui episodi d'intolleranza nella quotidianità, rappresentano altrettanti elementi che sollecitano la società, nel suo complesso, la scuola e la comunità scientifica, in particolare, ad interrogarsi sul da farsi per sensibilizzare le persone al rispetto dei diritti umani e per costruire relazioni più civili tra i diversi membri della società. Da queste riflessioni nasce l'idea di affrontare lo studio sulla convivenza civile e democratica, sulle proble-

matiche poste dall'integralismo islamico e sulla possibilità di realizzare una cittadinanza planetaria per un mondo globale realmente pacificato. In questo percorso capire quale deve essere il ruolo dell'educazione e della scuola, dove si può imparare ad interiorizzare i principi democratici e della convivenza civile, dove si deve educare le giovani generazioni a con-vivere per essere uomini liberi.

1. Dai fatti dell'11 settembre 2001 alla strage di Parigi 2015. Un impatto traumatico sul mondo Occidentale

L'11 settembre 2001 è considerata una data che sancisce una svolta epocale nel panorama delle relazioni internazionali a livello politico, sociale, economico e religioso. Il "villaggio globale" improvvisamente si trova nuovamente diviso, il sogno di unificazione del globo attraverso un'interdipendenza economica, politica, massmediale, socio-relazionale, si infrange proprio sulla nazione simbolo del benessere e del pluralismo sociale, gli Stati Uniti. In pochi minuti il mondo intero sembrava che fosse stato messo in ginocchio, ogni certezza economica, sociale, politica e democratica, la sicurezza e la pace sembrava che fossero crollati insieme con le due torri. Il mondo intero restò attonito e sbigottito, mai prima di allora si era verificata una simile catastrofe, mai nessuno aveva osato colpire a morte la prima potenza mondiale, l'impatto a livello internazionale sarà devastante.

Il crollo delle "Torri Gemelle" ha generato, in parallelo, lo squartamento socio-economico e politico del mondo, i legami geopolitici e i principi delle relazioni internazionali non hanno più esistenza, nella gente c'è la percezione del terrore che si è moltiplicata vertiginosamente, soprattutto a causa del plateale shock mediatico da parte di bin Laden che da subito ha occupato gli schermi televisivi, generando tensione e sconvolgente paura di attentati ovunque. Si comincia a fare strada una specie di razzismo strisciante, la gente comincia a essere paurosa e diffidente verso lo straniero e in particolare verso il musulmano, come afferma M. Massari (2006, p. 16) comincia a diffondersi un sentimento di *islamofobia*¹.

Dall'evento 11 settembre in poi, a livello planetario, si è avvertito ovunque un clima di terrore strisciante, un senso di insicurezza e inquietudine che si è acuito ancora di più con l'evento delle stragi di Parigi e con gli atti intimidatori verificatesi in Germania all'inizio del corrente anno.

Nella società, oltre al danno economico, oltre alle problematiche di diplomazia internazionale, oltre alla continua minaccia di un conflitto tra stati, gli eventi terroristici in quest'ultimi 15 anni hanno generato un senso di inquietudine, paura, senso di minaccia. Al di là di qualsiasi valutazione obiettiva della realtà, tale fe-

1 La Massari ha condotto una ricerca sul sentimento, più o meno manifesto, di esclusione razziale nei confronti dello straniero, nella fattispecie musulmano. Nel saggio *Islamofobia* (cit.) sostiene che: «Con l'11 settembre, la diffusione di un profondo senso di insicurezza e di paura e la percezione del rischio come di una dimensione assolutamente imprescindibile della nostra società hanno acquisito una valenza ancora più stringente nella vita di donne e uomini che vivono in un mondo sempre più interdipendente. Eppure, spesso ci troviamo a constatare la diffusione di tendenze a erigere barriere, ad attuare strategie di messa a distanza, a ridurre le occasioni di scambio nei confronti del mondo esterno a noi e, in particolare, degli altri. Questi altri assumono sembianze più disparate: il diverso, lo straniero, il migrante, il deviante, il debole, lo sconosciuto e, più di recente, l'islamico, il musulmano».

nomeno è presente anche, in maniera rilevante, nei giovani, in merito a ciò Lavanco e Romano (2005, pp. 125-126) affermano che: «Le stragi di natura terroristica portano ad un dolore collettivo che rende estremamente difficile elaborare e comprendere un evento, qual è l'attacco terroristico, le cui cause sembrano al di fuori del dominio soggettivo e che produce uno stato mentale di disorientamento profondo e una crescita dell'aspettativa di una minaccia imminente ed imprevedibile... Non si tratta soltanto di paura, ma di un senso di insicurezza e di una preoccupazione costante. "Preoccuparsi" significa "occuparsi-prima", vale a dire "avere paura anticipatamente».

Dunque, a partire dall'attacco alle "Torri Gemelle", dopo ogni evento terroristico si diffonde un generale senso di insicurezza anche fra le giovani generazioni, in quanto si infrange un mito, il mito occidentale del benessere, della sicurezza, della democrazia, della libertà senza confini, della cittadinanza planetaria. Il mancato senso di sicurezza si traduce in un forte atteggiamento di ansia, smarrimento e inquietudine che potrebbe scadere in fanatismo e chiusura verso l'altro, verso lo straniero in generale.

I vari attacchi terroristici che si sono susseguiti in questa parte di inizio millennio, non sono stati solo un attentato alla politica economica dell'Occidente e alla realizzazione di una cittadinanza planetaria in nome di una diffusa globalizzazione, i fatti ci dimostrano come sia stato un barbaro attentato all'umanità, perché ha minato dal basso i rapporti tra gli uomini e ha generato una specie di ansia collettiva che rischia di scadere in una vera e propria paranoia di paura nei confronti dello straniero e del musulmano in particolare. In termini diversi, gli attacchi terroristici stanno rappresentando un modo violento e tragico per affermare un certo integralismo islamico ormai tramontato e anacronistico, persino nel mondo arabo più evoluto ed emancipato, dove ad esempio l'ISIS sta seminando terrore e violenza a danno degli equilibri e del futuro per una pacifica convivenza di questi popoli.

2. Cause e problematiche che hanno riacutizzato l'integralismo islamico

L'integralismo religioso, in un dato contesto sociale e culturale, si manifesta quando ci si sente minacciati nei fondamenti della fede e della tradizione culturale dagli elementi di novità che vengono introdotti come naturali processi di evoluzione e di emancipazione. Il generale clima sociale e i diversi accadimenti di matrice terroristica che si stanno susseguendo sulla scena mondiale hanno portato in auge il discorso sull'integralismo islamico e sulle conseguenti pretese espansionistiche poste in essere dai movimenti islamici più estremisti, i quali si presentano come i difensori della originaria fede islamica contro il nemico comune identificato con l'occidente.

2.1. I fondamenti dell'integralismo islamico

Nel terzo millennio, per la cultura occidentale, parlare ancora di integralismo religioso e di "guerra santa", come pretesto per difendere l'integrità della dottrina religiosa islamica, suona un po' anacronistico, purtroppo gli atti terroristici degli ultimi 15 anni stanno, invece, dimostrando che l'intransigenza religiosa islamica è diventata più forte e violenta di prima, diffondendo a livello planetario un generale clima di terrore e minaccia nei confronti di tutti i paesi occidentali. Il fondamentalismo islamico non deve essere identificato con l'Islam in quanto religione, pertanto, bisogna richiamare cause e fatti storici che ne hanno determinato l'origine. L'ideale integralista, sinteticamente, propone una professione radicale della fede

islamica e un ritorno ai fondamenti originari, risalenti alla “fondazione” (Guidè, 2012, p. 5) della religione islamica, con specifico riferimento al profeta Maometto e i suoi successori. Dunque, nei movimenti integralisti vi è un forte intreccio tra religione islamica e ideologia fondamentalista. (Guidè, 2012, p. 6) Di conseguenza, per un corretto approccio al mondo musulmano è importante specificare e tenere in giusta considerazione che l’Islam è una religione, mentre l’islamismo è un’ideologia. Infatti, questo si presenta con le caratteristiche di un’ideologia politico-sociale di tipo totalitario (Clémentine Larroque, 2015) che pone ha fondamento una visione radicalizzata e integralista dell’Islam. Quindi, ai nostri giorni i movimenti islamici cercano di imporre, soprattutto nei territori mediorientali, una visione politica dell’Islam come alternativa al concetto di stato sperimentato durante la colonizzazione. In questo panorama diversificato di gruppi e movimenti islamici vi sono quelli più moderati e altri più intransigenti, questi, ultimamente, stanno tendendo la conquista del potere attraverso la violenza e il terrore, alimentato da una massiccia strumentalizzazione delle dottrina religiosa dell’Islam.

L’ascesa e il successo del movimento integralista si è intensificato a causa della malvista presenza occidentale nei territori mediorientali, presentandosi come movimento reazionario a una politica di sfruttamento e di vessazione dell’occidente, considerato come causa dello sfaldamento dello stato islamico e dell’islam come religione. Un’altra causa è da riscontrare nel processo di decolonizzazione, allorquando al dominio occidentale si sostituirono poteri totalitari a forte impronta occidentale. Questo processo di occidentalizzazione di diversi popoli arabi, fu malvisto da coloro che si sentirono minacciati nei loro fondamenti tradizionali, finendo per identificare tutto l’occidente come un potenziale nemico da combattere in quanto incarnazione di “satana”.

2.2. Le aree e i cittadini di serie B

Gli occidentali hanno spiegato le ragioni del loro sviluppo economico e della loro evoluzione sociale, evidenziando la netta differenza con le popolazioni asiatiche e mediorientali in termini di migliori condizioni dei propri regimi politici. In altre parole, si è sostenuto il fatto che in Occidente vi fosse maggiore libertà, pertanto, maggiori occasioni di sviluppo economico e industriale e, quindi, migliori condizioni per implementare i principi della democrazia, della libertà e del progresso sociale.

Gli storici occidentali, spesso, hanno volutamente messo in evidenza una realtà socio-politica dagli specchi deformanti che hanno permesso di affermare la loro superiorità sul selvaggio, il primitivo e l’orientale, questo è il punto di partenza dal quale ha origine il mito dell’occidente progressista.

Le colonie dell’area mediorientale divenute indipendenti e i paesi del Terzo mondo erano convinti di poter applicare al loro contesto i modelli dei paesi avanzati dell’Occidente e di raggiungere rapidamente i livelli dell’industrializzazione, del progresso sociale e democratico occidentale. La realtà sarà completamente diversa, nonostante vi sia stata un’apprezzabile evoluzione del livello produttivo, economico e tecnologico, gli esperti sostengono che non si può parlare di un vero e proprio decollo industriale e tanto meno di uno sviluppo socio-politico e culturale generalizzato.

Il panorama che ne è scaturito gli economisti lo definiscono a “macchia di leopardo”, con agglomerati urbani molto evoluti e vastissime aree rurali caratterizzate dalla persistenza di una realtà economia, sociale e culturale arcaica.

Le cause di questo gap sono da riscontrare nella diversa impostazione dell’azienda moderna, la quale ha sempre un crescente bisogno di capitali per poter competere con la concorrenza, un’altra causa potrebbe essere individuata

nel ruolo svolto dalle grandi multinazionali che in questi luoghi hanno il solo interesse di investire a basso costo per poterne ricavare il massimo profitto, quindi, sono interessati a mantenere questi stati nella situazione di minorità e semi-dipendenza. Infatti, se da un lato hanno portato in questi territori un certo benessere, per l'altro hanno rappresentato solo l'espressione del neocolonialismo occidentale, finendo con l'agevolare il processo di sottosviluppo e generando una diversa dipendenza in nome del progresso, dell'emancipazione e della salvaguardia dei diritti universali della persona umana. «Nel nome dell'universalismo dei diritti si realizza, in realtà, il dominio dell'Occidente sull'intero pianeta.». (Barcellona, 2001, p. 131) Esasperando, così, una situazione che già all'indomani del processo di decolonizzazione si presentava alquanto spinosa. Di riflesso, alla voce colonialismo vengono connessi, e in modo particolarmente esplicito da parte degli ex-colonizzati, quei sistemi di differenze e disuguaglianze che hanno informato o legittimato le pratiche di subordinazione, segregazione e violenza coloniali: differenza tra bianco e nero o tra bianco e "di colore", tra civilizzato e selvaggio, progredito e primitivo, sviluppato e sottosviluppato, occidentale e non occidentale. Questa situazione, sostengono gli esperti, nel tempo ha alimentato una specie di odio strisciante nei confronti degli occidentali, inficiando, così, le basi per la costruzione di quella agognata cittadinanza planetaria e di sana convivenza civile tra gli uomini e tra i popoli.

L'ideologia che l'Europa e tutto l'occidente ha imposto, e continua a imporre, è, spesso, produttrice della subalternità delle masse postcoloniali, ridotte all'attesa infinita di una modernità che esiste solo nell'irraggiungibile futuro narrato dall'ideologia che lo promette, oscurando la realtà della modernità vissuta. La "subalternità" diventa qui un referente che collega esperienze e soggettività, rimaste inaccessibili alla modernità o da essa escluse e al suo razionalismo autoritario, includendovi quelle situate nel domestico, nel femminile, nell'affettivo, nella dimensione locale o in quella marginale. Il dibattito a livello mondiale ha messo in evidenza i punti di convergenza con le forme di riproduzione del potere, proprie dei codici coloniali: potere degli uomini sulle donne, delle istituzioni sui malati, dei rappresentanti sui rappresentati, dei cittadini sui non-cittadini; poteri che si articolano con altri poteri e dominazioni di classe, casta, religione, ecc. «Il mondo è al tempo stesso spettacolarmente ricco e disperatamente povero. La vita contemporanea è caratterizzata da un'opulenza senza precedenti, e il controllo sulle risorse, la conoscenza e la tecnologia che noi adesso diamo per scontate sono qualcosa che per i nostri antenati sarebbe difficile anche solo immaginare. Ma il mondo in cui viviamo è anche un mondo di spaventevole povertà e terrificanti privazioni. Un numero sconvolgente di bambini è malnutrito, mal vestito, mal curato, non sa leggere e scrivere e si ammala di malattie incurabili... In base al luogo in cui nascono, i bambini possono avere i mezzi e le strutture per vivere nella prosperità, oppure avere ottime probabilità di vivere una vita di privazioni senza speranza.» (Amartya Sen, 2006, p. 122)

3. I nemici tra noi e il timore continuo

Gli eventi drammatici degli ultimi atti terroristici, le recrudescenze del fondamentalismo islamico e in special modo quello più radicale e fanatico, propagandato negli ultimi anni dal movimento per l'istituzione dell'*Islamic State of Iraq and Syria*, ISIS, hanno posto in essere la delicata questione dei rapporti fra Occidente e Islam, in particolar modo hanno rimesso in discussione la faccenda sulla sicurezza, in quanto gli attentati terroristici hanno dato avvio ad un conflitto globale, generando timore e pregiudizi nei confronti degli stranieri, nella fattispecie i musulmani.

Dai vari proclami e rivendicazioni fatti dai movimenti fondamentalisti emerge una terrificante strategia del terrore. Le giustificazioni degli attentati e le incitazioni sortiscono un effetto positivo nel mondo arabo, dove generano rabbia e odio a causa di problemi ancora non risolti. Infatti, si fa riferimento alla questione palestinese, siriana e irachena per accaparrarsi le simpatie del mondo islamico, si attaccano i regimi moderati del mondo arabo, apostrofandoli come traditori e amici conniventi degli Stati Uniti e dell'Occidente, ricollegando i mali e i disordini del Medio Oriente alla politica imperialistica degli occidentali nei territori arabi. Infine, si richiama a raccolta tutti i musulmani del mondo per combattere il nemico di Dio, "Satana", identificato con il potere perverso dell'Occidente. L'esortazione è rivolta non solo alle varie organizzazioni, ma anche ai singoli fedeli musulmani, invitandoli a schierarsi a favore dell'unica fede, quella islamica, contro la miscredenza Occidentale. In altri termini, i fondamentalisti islamici pensano ad una guerra non convenzionale, vale a dire tra una potenza, quella occidentale, e coloro che credono ciecamente alle distorsioni dell'Islam, questi chiedono che siano combattenti non solo coloro che si addestrano nei campi terroristici ma tutti i fedeli islamici, toccando il tasto della religione. L'appello è che ogni musulmano deve far trionfare la religione dell'Islam che, a parere loro, è continuamente offesa e oltraggiata dagli occidentali.

Alla luce di quanto detto va tenuto in considerazione il fatto che in pochi anni l'Islam è diventato la seconda presenza religiosa in Europa, pertanto, il vecchio continente è diventato, secondo gli esperti, uno spazio che deve essere considerato anche di tradizione musulmana. Questo fenomeno, se da un lato può rappresentare una ricchezza culturale, dall'altro incute timore e preoccupazione per una sicurezza continuamente minacciata, proprio alla luce degli ultimi attentati il senso di generale di insicurezza si è acuito, generando inquietudine e smarrimento sociale. Infatti, le continue rivendicazioni e minacce fatte dall'ISIS e le diverse cellule terroristiche scoperte in Europa hanno portato la comunità europea a sentirsi minacciati in casa propria. Questa serie di avvenimenti convergenti stanno deteriorando i rapporti di convivenza con gli immigrati musulmani nel continente europeo, generando un generale clima di paura strisciante e diffidenza verso lo straniero musulmano che potrebbero sfociare in razzismo e xenofobia anche verso persone cittadini europei che sono insediati nei nostri territori da diverse generazioni. «La paura, quindi, spinge all'intolleranza e al rifiuto dell'altro, e lo straniero, configurato e percepito in termini di minaccia, diventa nemico.» (Massari, 2006, p. 17). Ma c'è anche chi si spinge oltre, ponendo l'accento sulla deriva del mondo post-ideologico si intravede in questo fanatismo religioso il pericolo di uno scontro tra civiltà, fortemente connotate sul piano religioso. La visione sembra però largamente lontana dalla realtà, anche se gli ultimi attentati terroristici e gli interventi militari, soprattutto in Siria, non fanno pensare in maniera ottimistica.

L'estremismo islamico ha le sue organizzazioni internazionali e gode di un alone di simpatie e di sostegno che si allarga a macchia d'olio soprattutto nel mondo arabo, ma anche nell'Islam in genere, però non coincide sempre con la comunità dei credenti islamici. Sul piano religioso è assurdo un giudizio di pericolosità rispetto all'Islam, il quale ha prodotto semi di una civiltà ben più ricca e sfaccettata rispetto alle sue componenti oscurantiste. «Se l'unica identità di un musulmano fosse la sua religione, allora ovviamente tutti i giudizi morali e politici della persona dovrebbero essere specificamente legati a una valutazione religiosa...La religione non è, né può essere, l'identità onnicomprensiva di un individuo». (Amartya Sen, 2006, p. 83) Quindi, secondo Amartya Sen (2006, p. 83), bisogna tenere in considerazione le diverse affiliazioni che un individuo o un gruppo ha all'interno di una civiltà o religione, assumendo un atteggiamento di disponibilità a distinguere tra la varietà di associazioni e di affiliazioni di una persona di fede musulmana.

La logica dello scontro di civiltà non corrisponde alla realtà e inoltre, può condurre ad esiti potenzialmente perversi. Qualsiasi civiltà porta con sé valori e limiti che devono crescere e confrontarsi nel processo della storia.

4. Educare alla democrazia e alla convivenza civile nella società globale

Il terzo millennio ci presenta la dinamicità di un mondo globale che pone in essere scenari relazionali sfaccettati e complessi. Il bisogno di una diffusa democrazia, di una reale convivenza tra i popoli, il rispetto delle regole e dei diritti sociali, chiamano in causa l'educazione come possibile soluzione per arginare la dilagante crisi di democrazia, di pace e libertà che sta invalidando il processo di convivenza democratica e pace globale. «Se nel XXI secolo avremo ancora democrazia, allora questa dovrà adattarsi alla globalizzazione e alle altre innumerevoli sfide che la stanno sfiancando» (Prandini, 2015, p. 11) Stiamo vivendo in una realtà sociale globalizzata che interpella ogni cittadino a ripensare il suo rapporto con la diversità e la reciprocità, cioè con l'alterità, quali fondamenti per una nuova cittadinanza planetaria. In questo scenario, pare che l'educazione alla diversità e alla reciprocità, in quanto dimensioni costitutive dell'alterità, rappresentano i fondamenti per implementare la cittadinanza planetaria e sostanziare positivamente il processo di globalizzazione in atto, al fine di attivare una reale democrazia globale, fondata sull'etica dei diritti umani e della dignità della persona, alimentata continuamente dalla partecipazione attiva di tutti nella promozione della giustizia sociale, al di là della costituzione di uno Stato globale (Amartya Sen, 2013, p. 33). «Riuscire a pensare travalicando i confini nazionali e porsi coscientemente problemi sulla giustizia globale può rafforzare i canali che già esistono per migliorare la libertà umana e la giustizia sociale e può aprirne di nuovi al servizio di questa causa così importante. I problemi che dobbiamo affrontare oggi possono essere cospicui e difficili, ma la sfida di superare queste avversità globali non è solo un impegno necessario, può anche essere un'entusiasmante impresa globale» (Amartya Sen, 2013, p. 34) per porre, così, le basi solide nella costruzione di una "città planetaria". In questo essere nel mondo, in questo contribuire all'incivilimento, alla socializzazione, alla democratizzazione dei popoli, viene invocata l'opera dell'educazione. Infatti, c'è ferma convinzione che grazie all'educazione sia possibile la conversione dell'uomo alla sua identità razionale e la riconduzione della storia al suo significato autentico. L'educazione viene vista come processo privilegiato per l'umanizzazione dell'uomo e come catalizzazione dei processi sociali e democratici.

Infatti, la storia ci insegna che le civiltà, i popoli, le nazioni nascono, si sviluppano e tramontano, però questo susseguirsi non è un evento superficiale e caduco, ciascuna realtà nel tempo che scorre penetra a fondo nell'arenile dell'umanità, così nel ritmo del tempo che passa, nel susseguirsi dei popoli e delle civiltà, l'umanità prosegue il suo cammino della storia. L'uomo nel suo essere nel mondo è chiamato a sorreggere e a spingere in avanti le nuove generazioni, quest'ultime sono chiamate a valorizzare il passato e i traguardi raggiunti da coloro che li hanno preceduti, per andare oltre. Solo così si potrà assicurare una convivenza migliore in un mondo in continuo cambiamento.

Il nostro tempo, infatti, ci presenta una società più complessa rispetto alle epoche precedenti, almeno così dicono gli esperti, in quanto, l'uomo vive e si sviluppa non in base agli istinti primari ma alle sue capacità di elaborare una cultura. Pertanto, oggi, ci troviamo di fronte alle tendenze di una società contemporanea che mostra i tratti di una complessità tanto problematica e polivalente da non riuscire più a trovare la propria identità, rifugiandosi, spesso, nell'affermazione di un universalismo dei diritti umani che tutto norma e tutto relativizza. Così finisce per soffocare i suoi membri in una parvenza democratica che rischia

di svuotare di ogni significato oggettivo la dignità della persona umana. La società odierna sembra aver contezza di una democrazia identificata in un sistema di regole e di meccanismi da rispettare, ma senza un riferimento a valori oggettivi e contenuti sostanziali che fungano da sfondo orientativo. Senza il necessario riferimento al bene comune e al rispetto della dignità della persona umana si naviga nel mare della complessità senza bussola, rischiando di perdersi.

Il processo educativo è altro rispetto ad un atteggiamento di controllo sugli educanti, esso non può realizzarsi esclusivamente nella realtà di una norma, l'educazione è un processo relazionale che in tale dimensione istaura un rapporto interpersonale tra identità che, interagendo, si scambiano esperienze feconde, un rapporto tra un tu ed un io che nell'incontro cercano di costruire un mondo migliore. Di conseguenza, il discorso sulla cittadinanza planetaria e sulla giustizia sociale ruota attorno al pilastro dell'educazione come prassi privilegiata per attivare processi di emancipazione sociale dell'uomo. «L'educazione non istituisce, ma feconda e orienta l'umanità dell'uomo che cresce, anzitutto accogliendolo e ascoltandolo» (Corradini, 1983, p. 7).

Il riconoscimento dei diritti fondamentali dell'uomo rappresenta l'espressione diretta della dignità della persona umana, in quanto, valorizzazione della forza etica sulla quale si fonda il vivere civile. La caratteristica principale della persona umana è l'autopossesso, cioè, l'uomo deve poter esercitare da sé la propria attività, egli è un essere libero, il quale non subisce nessun dominio da realtà esterne, solo l'uomo è padrone e soggetto del proprio divenire. «L'uomo è misura di ogni diritto e della sua etica; in altri termini i diritti dell'uomo esprimono l'alterità e l'assoluto di ogni uomo, la sua identità unica, non intercambiabile, e la sua unicità. Un'unicità non dovuta a segni distintivi, un'unicità che non viene cancellata dalla storia, ma resta concreta e si rafforza nella misura in cui la persona rivendica i suoi diritti come modi diversi della libertà...alla base dei diritti umani dell'uomo c'è un uomo contestualizzato, con una sua cultura, con le proprie radici, con una sua storia personale intesa come dialettica di libertà e limite, di finitezza e di superamento di sé, con una precisa identità nazionale, culturale, linguistica, etnica, religiosa, un'identità-eredità e un'identità-libertà.» (Gandolfi, 2006, pp. 15-16).

Nell'agire quotidiano ognuno di noi si mette in movimento, in relazione con gli altri, costruendo rapporti interpersonali che tessono la storia, una storia di relazioni con l'altro.

Il riconoscimento dell'altro come valore vuol dire avere contezza della categoria della differenza e interiorizzarla, per passare dalla logica della tolleranza a quella dell'accoglienza e della convivenza civile.

In questo processo dialettico ed emancipativo, l'educazione è chiamata a fare in modo che le persone comprendano con criticità l'evolversi dei fatti storici che sono alla base delle contraddizioni e delle tensioni tra i popoli, come pur i mezzi atti a superare dette contraddizioni che risultano essere ostacoli alla realizzazione della pace globale e della cittadinanza planetaria. Affermare l'universalità e l'indivisibilità dei diritti dell'uomo nel terzo millennio sembra essere una cosa ovvia e scontata, cioè qualcosa che la nostra società si pensa abbia interiorizzato e metabolizzato. I tragici fatti quotidiani che la cronaca registra mettono in chiarezza la mancanza di rispetto per la dignità della persona, evidenziando una generale ingiustizia sociale a livello planetario. Di conseguenza, risulta importante fare in modo che si attivi un dialogo fra le società che trascenda il monolitismo degli stati e assumi una dimensione universale, quella identica universalità e trascendenza dei diritti dell'uomo.

5. Educazione e cittadinanza planetaria

Negli ultimi venti anni il tema della cittadinanza planetaria, così pure la relativa concezione della convivenza democratica globale, ha trovato un rinnovato interesse. L'era planetaria (Morin, 1994) ha inizio con la scoperta del nuovo mondo, successivamente dopo il processo di decolonizzazione e la caduta del muro di Berlino la globalizzazione ha riportato in auge il concetto di cittadinanza planetaria che sotto la spinta del progresso scientifico, economico e tecnologico ha prodotto un divenire planetario comune tra i cittadini del mondo (Morin, 1994), alimentando l'idea dell'istituzione di un mondo e di una democrazia globale che potesse garantire a tutti la convivenza pacifica, il progresso, l'emancipazione democratica e sociale dei popoli.

A questo concetto sono state collegate rilevanti questioni di natura filosofico-politica e sociologica attinenti, sia alle problematiche specifiche dello Stato sociale (il contrattualismo, i diritti, la società giusta, l'etica pubblica), sia a quelle concernenti il futuro della nostra società come realtà multiculturale e globale. A livello generale, la discussione contemporanea ha trasformato la cittadinanza e la convivenza democratica da problema di natura schiettamente politica, in una questione anche eminentemente sociale. Essa, infatti, ha dato per acquisito che la figura del cittadino si caratterizza per la partecipazione attiva alla vita politica dello Stato, e da qui ha puntato, soprattutto, a rivalutare l'aspetto egualitario ed emancipativo della cittadinanza. Questa diviene espressione di una solidarietà sociale che chiede di ridefinire l'identità nazionale, anche su basi diverse da quelle strettamente culturali. La concezione democratico-popolare viene sviluppata in senso individualistico da Rousseau, egli capovolge i termini della relazione e intende il cittadino come soggetto attivo, fonte del potere sovrano. Il "contratto sociale", per Rousseau, costituisce l'associazione che difende e protegge "le persone e i beni degli associati". L'ideale del "contratto sociale" ha ispirato lo stato democratico fino ai giorni nostri. Nel dibattito attorno al concetto di cittadinanza, l'idea di cittadinanza sociale contribuisce a costruire non già un tipo astratto di cittadino, bensì la persona concreta che interagisce con gli altri. Quindi, nella prospettiva sociale, la cittadinanza diviene uno strumento per valutare l'effettivo grado di eguaglianza materiale sostenuta dal Welfare State, o Stato sociale. Alla base di questa concezione democratica dello stato ci stanno i diritti umani, la solidarietà e la dignità della persona.

Questa stessa prospettiva fornisce la base di partenza per gli autori di ispirazione più marcatamente cosmopolitica che quasi si contrappone alla prospettiva propriamente politica, poiché mette in secondo piano il carattere dell'appartenenza nazionale ed enfatizza, invece, le potenzialità universalistiche e cosmopolitiche della cittadinanza, l'individuo in quanto tale è visto come "cittadino del mondo". La concezione di una cittadinanza globale sembra ruotare attorno ai tratti normativi propri dell'argomentazione morale, mediante la quale si intende fondare un'etica comune per la società planetaria.

A questo punto, però, per dare maggiore concretezza e fondamento alla promozione di una cittadinanza planetaria, sempre tesa tra la dimensione locale e globale, risulta essere fondamentale l'educazione ai diritti umani e alla partecipazione responsabile, nella dimensione costitutiva della formazione generale che la famiglia, la scuola, la comunità civile sono chiamate a dare per concorrere alla costruzione di un ordine sociale fondato sull'accoglienza, la solidarietà, il dialogo, su strutture sociali, politiche ed economiche più rispettose della dignità delle persone e dei gruppi umani. I riferimenti a questi valori occorre che diventino le linee ispiratrici di stili di vita e di concreta esperienza quotidiana. La famiglia, la scuola, le associazioni, le parrocchie, se vissute come "comunità educante", sono chiamate ad essere in grado di far maturare esperienze significati-

ve, sia sul piano teorico-conoscitivo, sia a livello dei percorsi praticabili, in cui teoria e prassi possono trovare una profonda sintesi nella coscienza e nella vita di ogni persona che abita la “città dell’uomo”.

In tal senso, però, per rendere efficace e proficua l’azione educativa verso una significativa cittadinanza planetaria, è necessario chiamare in causa la pedagogia come guida, anche a livello ideologico e socio-politico, la quale «...si presenta come scienza in costante confronto con la vita, che nasce nel concreto agire educativo, intenzionale e conferendogli significato; in tal senso, essa genera un sapere dotato di senso, capace di dialogare con l’effettivo divenire umano e di orientarlo in modo critico, progettuale e teleologico» (Bossio, 2013, pp. 9-10). In altri termini, la pedagogia attraverso il suo approccio critico alla realtà può condurre l’uomo dell’era post-moderna verso l’acquisizione di una coscienza critica emancipativa, capace di orientarlo nel mare della complessità di una società globale che, ultimamente, sta rischiando di appiattirsi in vecchi localismi, invece di aprirsi alla dimensione planetaria, questa apertura deve essere, però, sempre tesa, tra la dimensione locale e globale, altrimenti si rischia di vanificare l’opera emancipativa dell’educazione.

Conclusioni

Da diversi anni ormai è in atto il cosiddetto processo di globalizzazione che sta delineando una realtà sociale sovranazionale, presentandoci un mondo allargato che sotto la bandiera dei diritti umani propone a tutti i suoi abitanti una cittadinanza planetaria, affinché si possa vivere pacificamente e trarne benefici e condizioni migliori di vita. Questo è l’auspicio, ma la società del terzo millennio sta manifestando, contemporaneamente, tutta la sua complessità e a volte incapacità a gestire i rapporti di convivenza tra i popoli e gli abitanti di questa nuova “Città Globale”.

La diaspora europea dell’Islam con la crescente europeizzazione delle comunità musulmane hanno fatto emergere una serie di conseguenze sul piano identitario e politico, sia per gli immigrati, sia per gli autoctoni.

I vari attentati, in particolare gli ultimi di Parigi e le diverse minacce ad opera dei movimenti fondamentalisti stanno portato i governi europei a ripensare anche la politica d’integrazione e la regolamentazione degli immigrati, specialmente quelli di area musulmana. Il processo avviato è inarrestabile e il terrore non può condizionare una politica europea, generalizzando e attuando misure restrittive uniche per tutti. È importante, invece, fare acquisire la consapevolezza critica del concetto di cittadinanza che non può diventare uno slogan propagandistico. La cittadinanza planetaria e la convivenza civile deve passare, sia attraverso il dibattito concettuale e politico, sia attraverso la quotidianità di una vita vissuta all’insegna dei diritti umani, dell’accoglienza della diversità e del riconoscimento dell’altro, pertanto, l’alterità deve diventare un paradigma pedagogico ed educativo di riferimento nella prassi formativa. In altri termini, il concetto di cittadinanza deve trasformarsi da passiva e formale attribuzione giuridica, in attiva partecipazione alla vita sociale e politica, ogni persona deve sentirsi parte del tutto e non ospite, ogni persona deve sentirsi utile alla costruzione della “città globale”, altrimenti a nulla serviranno le rivendicazioni di spazi e diritti.

La “città globale” e la società post-moderna sono le nuove realtà attorno alle quali ruotano le grandi trasformazioni socio-culturali del XXI secolo, ma, contemporaneamente, rappresentano il luogo della contraddizione, proprio perché si presentano come realtà complesse a forte impronta multiculturale. È in questa nuova società che bisogna educare i suoi abitanti ad essere cittadini planetari, capaci di promuovere e vivere la convivenza civile e la giustizia sociale, secondo la

logica dei diritti umani. In tal senso, diventa significativo il contributo che la riflessione pedagogica può offrire al dibattito critico sui concetti di cittadinanza, di convivenza civile, di giustizia sociale, di diritti umani e di alterità.

In altri termini, si chiede alla pedagogia di mettere in circolo un pensiero critico sul concetto di cittadinanza planetaria che nella prassi educativa quotidiana sappia poi tradursi in azioni concrete che conducano i cittadini della "Città Globale" al riconoscimento dell'alterità come ricchezza e non come un limite, al fine di attivare un progetto comune di umanità. Quindi, saper ricercare criticamente vie e possibilità per abitare il mondo da cittadini liberi, in un continuo processo emancipativo di democrazia e giustizia sociale planetaria.

Riferimenti bibliografici

- Barcellona, P. (2001). *Le passioni negate: Globalismo e diritti umani*. Troina: Città Aperta.
- Bossio, F. (2012). *Fondamenti di pedagogia interculturale: Itinerari educativi tra identità, alterità e riconoscimento*. Roma: Armando.
- Corradini, L. (1983). *Educare nella scuola: Cultura-Comunità-curricolo*. Brescia: La Scuola.
- Clémentine Larroque, A. (2014). *Géopolitique des islamismes*. Parigi: PUF. Trad.it. (2015). *Geopolitica dell'islamismo: L'integralismo musulmano nel mondo*. Roma: Fuoco
- Gandolfi, S. (2006). *Il diritto all'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Guidère, M. (2012). *Historical Dictionary of Islamic Fundamentalism*. Lanham: Scarecrow Press.
- Lavanco, G. e Novara, C. (2005). *Marginalia: Psicologia di comunità e ricerche-intervento sul disagio giovanile*. Milano: Franco Angeli.
- Massari, M. (2006). *Islamofobia: La paura e l'Islam*. Roma-Bari: Laterza.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto. Trad. it. (1976). *La galassia Gutenberg: Nascita dell'uomo tipografico*. Roma: Armando.
- Morin, E., Kern, A.B. (1994). *Terra-Patria*, Milano: Raffaello Cortina.
- Prandini, R. (a cura di). (2013). *Esperimenti di nuova democrazia: tra globalizzazione e localizzazione*. Roma: Armando.
- Sen, K. A. (2006). *Identity and Violence: The illusion of Destiny*. New York-London: W.W. Norton e Company. Trad. it. (2006). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, K.A., Gilardone, M., Drydyk, J., Lowry, C. (2011). *Against Injustice*. Winter: Indigo. Trad.it. *Sull'ingiustizia*. Trento: Erickson.



Futuro anteriore.
Pro-programmare, pro-gettare e pro-muovere la fiducia
in un sistema educativo/formativo complesso
Future perfect.
To program, to plan and to promote the trust
in a complex educational system

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

ABSTRACT

The school of the 21st. century gathers the opportunities and the risks of the post-modern complexity and teachers/trainers must know how to face the multiform facets of this operational iper-context. Beyond the fundamental knowledge of the disciplinary contents, they have above all to know how to direct educationally the future for perturbing it in intentional way, drawing to the baggage of organizational-progettual competences that they have for a best human and civil promotion of their students.

To go towards into the future means to attend to the connection between today and tomorrow with the same care that we constantly set in recomposing all the passages that have formed our identity.

La scuola del XXI secolo si misura con le opportunità ed i rischi della complessità post-moderna e ad insegnanti/formatori corre l'obbligo di saper fronteggiare le multiformi sfaccettature di un simile iper-contesto operativo. Essi, al di là della preliminare padronanza dei contenuti disciplinari, devono soprattutto saper orientare educativamente il futuro, "perturbarlo" intenzionalmente, attingendo al bagaglio di competenze organizzativo-progettuali di cui sono portatori per una migliore promozione umana e civile dei propri allievi.

Andare incontro al futuro vuol dire preoccuparsi del nesso fra l'oggi e il domani con la stessa cura che poniamo costantemente nel ricomporre tutti i passaggi che hanno formato la nostra identità.

KEYWORDS

Future, Intentionality, Complexity, Laboratory, Partecipation.
Futuro, Intenzionalità, Complessità, Laboratorio, Partecipazione.

1. Il paziente calcolo dell'educare

Affrontare il tema dell'educazione, in tempi "ecologicamente" così cupi, dà l'impressione di versare acqua in un secchio sfondato, fatica sprecata (cfr. Furedi, 2009); ciò nonostante, alta è la consapevolezza che si tratti in ogni caso di un qualcosa di molto importante per il consesso civile. Vittorino Andreoli, in un suo libro, infatti, scrive: "Educazione e educare sono ormai parole vuote, ridotte a recipienti destinati a contenere qualsiasi cosa: oggetti ancora buoni, e poi tanti rifiuti. Eppure – continua lo psichiatra – risuonano come fossero parole sacre" (Andreoli, 2014, p. 5). Lasciare, pertanto, in uno stato d'abbandono questi concetti ed il loro nobile portato umanistico sarebbe come commettere un grave errore, per il quale, come sottolineava già nel 1699 John Locke, non si dovrebbe perdonare con facilità (cfr. Locke, 1992, p. 2). Al fine di limitare, se non evitare, simili cadute, guardare lontano, avere degli obiettivi, prefissarsi delle mete, ponderare passi e rischi, calcolare e mettere in conto tutti gli elementi opportuni per raggiungere uno scopo, soprattutto in campo educativo, ha una rilevanza fondamentale. Non si tratta certo di tramutarsi in una sorta di veggenti della didattica, come fossimo degli oracoli o profeti esperti in percorsi formativi, ma di attingere a tutte quelle competenze di cui si è attrezzati, di far riferimento alle proprie esperienze pregresse e d'essere capaci di pre-vedere l'iter da far compiere a chi ci è affidato, esercitando tutta la professionalità che questo richiede. Carla Xodo ricorda come quella progettuale non sia "una competenza semplice, alla portata di tutti, immediatamente conseguibile. Va per questo preparata da apprendimenti mirati atti a guidare il soggetto verso quelle conoscenze indispensabili a manipolare con autonomia l'intreccio progettuale. La professionalità educativa si contraddistingue, pertanto, come competenza complessa. In quanto tale è il traguardo di un impegnativo percorso formativo che si completa in situazione pratica con l'apporto conoscitivo dell'esperienza" (Xodo, 2004, p. 17). Si tratta di prendersi cura del futuro, di quello dei più giovani. Sentire una tale responsabilità induce insegnanti, formatori, educatori o chiunque abbia simili compiti di guida e promozione a farsi carico di tutti i passaggi che servono al fine di instradare i ragazzi sui sentieri delle loro vite. Quella del futuro è una fra le categorie pedagogicamente più rilevanti, che segnano a fondo lo stesso vocabolario di questa disciplina: "La dimensione del futuro caratterizza esplicitamente qualsiasi autentico discorso pedagogico, in contrapposizione al discorso proprio delle varie scienze ad orientamento naturalistico, il cui interesse fondamentale è rivolto alle dimensioni del presente e del passato" (Bertolini, 1996, p. 219).

Educare impone visione, anzi pre-visione. Educare è rivolgere lo sguardo in avanti mentre, tenendo per mano chi è meno esperto, si prosegue nel cammino quotidiano della formazione personale e sociale, che ci riguarda tutti. Educare è impegnarsi, assumersi una grande responsabilità, nei riguardi di chi abbiamo di fronte, della collettività tutta e di noi stessi. "Il valore delle pratiche educative – scrive un docente dell'Università del Sacro Cuore – implica la coltivazione della memoria e la trasmissione del sapere alle giovani generazioni. Educare dice del futuro, della speranza per l'avvenire nell'irreversibilità del tempo della vita. L'azione educativa costituisce un testamento che affida alla relazione umana attuale disposizioni e valori perché sopravvivano all'istante che fugge e orientino il domani". (Malavasi, 2008, p. 17).

Il futuro di cui si occupano queste note, però, non è un "futuro semplice". Si tratta, piuttosto, di un tempo a venire che si sostanzia in un'azione intenzionale e predittiva che richiede due fasi. Quello che contrassegna l'operato pedagogico è più che altro un "futuro anteriore". Nella lingua latina questo modo di coniugare i verbi si chiamava *futurum exactum*, come a significare che nessun evento venturo sarà possibile se prima non se ne pongono in essere degli altri. Per restare su que-

sto parallelismo pedagogico-grammaticale, è utile rammentare che tale tempo verbale, il futuro anteriore appunto, indica lo stretto rapporto sussistente fra anteriorità e posteriorità. Esso si usa sia per esprimere un'azione futura che avviene prima di un'altra espressa al futuro, sia per esprimere un dubbio o un'incertezza oppure una supposizione al passato. Fra queste forme, l'uso della prima, specie nel parlato, appare in declino poiché perlopiù non ci si preoccupa granché di esprimere proprio il nesso/vincolo di anteriorità tra due azioni ancora di là da venire e si usa indistintamente, in modo inappropriato, il futuro semplice. Questa *nonchalance* linguistica, ormai piuttosto diffusa, ossia quella di bypassare il futuro anteriore utilizzando comunque quello semplice, significa qualcosa di più del normale movimento che interessa le strutture verbali-grammaticali nella loro mobilità costante. Essa, piuttosto, tradisce quasi una frenesia nel rincorrere quel che deve ancora esserci; è un precorrere gli eventi senza consentire al tempo di ben scandire i suoi rintocchi. Il futuro, al contrario, va preparato pazientemente, con intenzionalità ed accuratezza e, specie nelle questioni educative, in omaggio ad una scansione che corrobora qualsiasi atto pro-grammatico, pro-spettico, pro-gettuale: "Tutta l'arte della pedagogia – annota uno dei più incisivi filosofi del '900, sulla scorta dell'*Emilio* – è un calcolo della pazienza, che lascia all'opera della natura il tempo di compiersi, e rispetta il suo ritmo e l'ordine delle sue tappe" (Derrida, 2006, p. 210). Il futuro va preparato, non subito!

2. Per-turbare l'evento educazione

Riscrivere il futuro, per chi assume compiti educativi, vuol dire adoperarsi per limitare i danni circa gli aspetti potenzialmente deleteri dell'imprevisto. Non per onnipotenza prospettica, ma per vigilare sulle forme che assumeranno le aurore del domani. Significa adottare tutti quegli accorgimenti pedagogici atti a ri-disegnare i contorni del possibile, pur sempre consapevoli che l'avvenire è portatore di grandi aperture. "Il futuro – come spiegava Popper – è aperto. Esso non è predeterminato. Di conseguenza, nessuno lo può prevedere – eccetto che per caso. Le possibilità che giacciono nel futuro, si tratti di possibilità buone o cattive, sono imprevedibili. Quando dico che 'l'ottimismo è dovere', questo non implica soltanto che il futuro è aperto, ma anche che noi tutti lo plasmiamo attraverso quello che facciamo: noi tutti siamo corresponsabili" (Popper, 1996, p. 297). È proprio la convinzione della vastità degli spazi fruibili che ci esorta a sforzarsi di vedere oltre, per orientarci, per non brancolare nel buio. Chi educa guida e per farlo occorrono esperienza, competenza e fiuto. La responsabilità che ci si assume educando è così elevata da imporci di proiettarci più in là, per abbozzare un percorso che sia il più fluido e mirato possibile. È chiaro che "non abbiamo sufficiente conoscenza del modo in cui il presente sfocerà nel futuro" (Bateson, 1984, p. 46), ma la nostra umanità si misura proprio nell'andare incontro al non ancora, pronti ad affrontare la vastità delle più insidiose incognite.

Tracciare le coordinate venture dei passi da far compiere agli educandi vuol dire spianare un iter meno accidentato. Non comprendere ciò significa essere pedagogicamente miopi, votarsi ad un pericoloso immobilismo: "Tutte le forme organizzative che non abbiano una dimensione del futuro (progettualità, ottimismo, fiducia, risolvibilità dei problemi) sono o si presentano come statiche e in condizioni di stasi o di stallo" (Marchetta, 1991, p. 41). Per scongiurare ciò è auspicabile un incremento di attenzioni per la dimensione pro-gettuale, nella consapevolezza che l'avvenire degli studenti passa da un incremento delle capacità e delle competenze organizzative di chi insegna, da un mutamento di prospettiva, acquisibile anche tramite un potenziamento del momento laboratoriale. "Il laboratorio è dunque – come afferma una delle pedagogiste più attente a tale

aspetto formativo – la validazione della teoria ed il suo ampliamento nel tempo e nello spazio. Il laboratorio è la parte vivente della teoria, non una sua alternativa. Esso è la ricerca circoscritta, limitata ad una frazione di esplorazione intellettuale e pratica che ha solo questo campo di effettuazione. Il laboratorio non è teoria e non è ricerca, ma della teoria e della ricerca si avvale per dare un contributo unico allo sviluppo della conoscenza ed al miglioramento della vita sociale. [...] il laboratorio offre alla teoria una mano per la comprensione del concetto messo in situazione, mentre tende l'altra mano alla ricerca per dimostrare come l'azione fa vivere il concetto, portandolo dal cielo alla terra" (Chistolini, 2006, p. 23). Fare è porre in essere, scavalcare l'*empasse*. Il futuro è un accattivante canovaccio in attesa d'un progetto. Assumere pedagogicamente una mentalità progettuale è sapersi immedesimare in situazioni "ingegneristiche", in cui l'edificare procede da un'idea-guida che determina perimetro, contorno e volume dell'opera che, giorno dopo giorno, ci si erge dinanzi.

Le competenze-chiave di cittadinanza, infatti, suggeriscono ai professionisti della formazione di spingersi oltre il momento trasmissivo, per favorire un esercizio costante alla riflessione critica, mai disgiunta dall'azione trasformatrice di situazioni sempre nuove e, per dirla con Bauman, "liquide". Il tesoro dell'educazione è quel dono che va pensato/predisposto anzitempo, per inserirsi ed integrarsi al meglio in una società che ci esorta a sforzarci di progettare per non rimanere al palo, storditi, bensì animati dal quel capitale sociale indispensabile che è la fiducia.

3. Ideare/progettare/costruire l'edificio di una cittadinanza comune

È sulla scorta della conduzione del laboratorio di *Progettazione formativa e programmazione curricolare*, svolto in seno al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, realizzato nell'a.a. 2013/14 presso la sede di Matera dell'Università della Basilicata, che questo contributo ha preso le mosse. In tale circostanza sono stati affrontati preliminarmente taluni concetti di natura pedagogica come programma/progetto, piano di studi/curricolo, programmazione/progettazione (cfr. Bramanti, 1998; Lastrucci, 2006; Righetti, 2007; Capperucci, 2008; Cattaneo, 2011). A questi sono stati altresì affiancati le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione nonché alcuni dei modelli di programmazione/progettazione presenti in letteratura. L'attività didattica ha posto le consiste in situazione critico-applicativa, atta a sviluppare/incrementare e collegialmente e individualmente le loro conoscenze/abilità progettuali al fine di stimolarne capacità di ideazione, pianificazione, confronto, revisione e valutazione degli interventi di gestione di quella complessità formativa di cui abbiamo l'obbligo di pre-occuparci (cfr. Cambi et al., 1995; Morin, 1999 e 2001). Più che di assimilazione, oggi, c'è bisogno di essere educati alla comprensione (cfr. Ceruti, 2010, p. 14-15). Per far ciò coniugare curricolo e *formae mentis*, sulla scorta degli studi sull'apprendimento di Gardner, appare ormai come un'esigenza formativa ineludibile (cfr. Sala, 2008, pp. 7-11). Il futuro lo si può affrontare in più maniere, applicando diversi approcci e che si esprimono in vario modo, ma sono la plasticità/elasticità, il sapersi adattare ed essere pronti a rintracciare altri percorsi che determinano le condizioni del buon esito.

Nell'attività in questione è stata primariamente assunta come metafora-guida quella della "costruzione edile". Dopo aver quindi in breve presentato alle studentesse alcune delle più importanti realizzazioni di un architetto materano come Ettore Stella (cfr. Acito, 2011), le stesse sono state pertanto poste in condizione (con l'ausilio di tutti quegli strumenti professionali della quotidiana attività didattica: riviste e periodici specializzati, dizionari ed enciclopedie di scienze dell'educazione, nonché la consultazione del web e testi vari) di sondare il conte-

sto-territorio, scavare nelle loro conoscenze ed esperienze per gettare le fondamenta dell'intervento educativo-didattico, puntellare gli snodi nevralgici dell'impalcatura adottata avvalendosi di quei 4 indispensabili "pilastri dell'educazione" che formano nel segno della conoscenza, del fare, del convivere e dell'essere (cfr. Delors, 1997) ed innalzare sinergicamente l'edificio dentro cui far confluire, come collaudo, obiettivi e finalità formative prefissati. Le fondamenta pedagogiche su cui si sono sviluppate le predette attività laboratoriali si ergevano principalmente sui concetti di persona e di cittadinanza attiva. Particolare attenzione, inoltre, è stata posta alle 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente, come da Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006: Imparare ad imparare – Progettare – Comunicare – Collaborare e partecipare – Agire in modo autonomo e responsabile – Risolvere problemi – Individuare collegamenti e relazioni – Acquisire ed interpretare l'informazione.

L'assetto laboratoriale ha consentito a tutte le allieve, molte delle quali già in servizio presso scuole lucane e pugliesi, di interagire sia col docente sia fra loro con maggiore padronanza e consapevolezza. La partecipazione alle attività predisposte, il colloquio e l'interazione costante che si sono venuti a creare (anche tramite attività integrative successive al lavoro in presenza), l'uso di più strumenti multimediali e la costituzione di sotto-gruppi hanno favorito un autentico spirito collaborativo. Le uscite sul territorio, il lavoro di squadra e l'assunzione di ruoli, lo scambio di informazioni, le simulazioni e le considerazioni espresse dalle corsiste sulle attività fruite a fine corso, inoltre, hanno sancito ancora una volta che per affrontare il domani, riformulandone i connotati in termini educativi/formativi, bisogna maggiormente puntare sulla dimensione della partecipazione. Chiunque si assuma il compito di educare deve aver chiaro che per farlo occorre collegarsi agli altri, intraprendere insieme un percorso comune, in cui la collaborazione è la stessa direzione verso cui procedere. Lavorare in laboratorio implica un'attività di concettualizzazione e di specializzazione, significa creare competenze (cfr. Baldacci, 2010), promuovere una propensione alla sfera progettuale, favorire l'applicazione, ampliare il bagaglio di conoscenze e implementare la generalizzazione, raffinare il momento dell'auto/etero valutazione, ma anche problematizzare e divulgare il meglio di ciò che emerso in situazione. È un essenziale banco di prova.

Conclusioni

Nella difficile fase storica attuale l'Occidente appare in affanno, vive come una perdurante condizione di crisi che non gli consente di riprendere fiato, di ridargli slancio per affrontare le sfide odierne. In questo scenario non proprio roseo, però, la Pedagogia ed i suoi cultori non possono retrocedere, nonostante la cultura contemporanea l'abbia spesso relegata ad un ruolo marginale (cfr. Massa, 1987). Questa disciplina non deve tacere, non può accettare una tale squalifica compiuta in nome del trionfo della tecnica e dell'affannosa rincorsa all'utile, al mero profitto. La sua vocazione umanistica, fortemente protesa all'emancipazione personale e sociale, ci esorta a dar testimonianza diretta della sua capacità di farsi strumento di convivenza democratica, di tolleranza e di immaginazione del futuro (cfr. De Giacinto, 1983). Essa è epistemologicamente rivolta in avanti e coglie il meglio della tradizione, osserva criticamente ciò che la circonda (sia rispetto agli altri saperi che al contesto socio-politico di cui è parte attiva), ma soprattutto vive/critica/pensa/indica/agisce in un'ottica multi-prospettica: il suo sguardo teleologico è un orizzonte vasto ed operativo. È azione che tramuta, in meglio. Le dimensioni del pro-gettare, pro-grammare e pro-muovere chiamano dunque in causa tutte le risorse di cui siamo in possesso, per non lasciarci immobilizzare. La Pedagogia pulsa, vive, cammina; è costantemente al passo.

Nel 1950 uno dei padri costituenti più illustri così iniziava il suo intervento ad un Congresso: “Cari colleghi, noi siamo qui insegnanti di tutti gli ordini di scuola, dalle elementari alle Università, affratellati in questo esercizio quotidiano di altruismo, in questa devozione giornaliera al domani, all’avvenire che noi prepariamo e che non vedremo, che è l’insegnamento” (Calamandrei, 2008, p. 83). Occorre avere e dar fiducia, quindi; ma quest’ultima non giunge, così, all’improvviso: è un capitale sociale che matura solo col tempo e la formazione umana, seminando, coltivando, prendendosi cura di ogni possibilità di anticipazione, di tutti i passi da compiere, in particolar modo di quelli ancora da realizzare. L’educazione non deve solo far aderire i più giovani nel segno del passato, ma deve altresì “rispondere a domande come per che cosa e perché viviamo insieme, e fornire a ciascuno, per tutta la vita, la capacità di svolgere un ruolo attivo nel progettare il futuro della società” (Delors, 1997, p. 52). È una questione di partecipazione civica e democratica, senza le quali ogni sforzo assumerebbe le sembianze di un oscuro limbo a-dimensionale.

Riferimenti bibliografici

- Acito, L. (2011). *Modernità ai margini. Ettore Stella 1915-1951*. Milano: Mondadori Electa.
- Andreoli, V. (2014). *L’educazione (im)possibile. Orientarsi in una società senza padri*. Milano: Rizzoli.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010.
- Bateson, G., (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell’educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bramanti, D. (Eds.). (1998). *Progettazione formativa e valutazione*. Roma: Carocci.
- Calamandrei, P. (2008). *Per la scuola*. Palermo: Sellerio.
- Cambi, F., Cives, G. e Fornaca, R. (1995). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Capperucci, D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Cattaneo, P. (2011). *Progettare situazioni formative. Tra vincoli, risorse e creatività*. Torino: Il Capitello.
- Ceruti, M. (2010). Educare alla complessità. *L’école vâldotaine*, 85, 14-15.
- Chistolini, S. (2006). *Scienza e formazione. Manuale del laboratorio universitario di pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- De Giacinto, S. (1983). *L’isola delle parole trasparenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Delors, J. (1997). *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’educazione per il ventunesimo secolo*. Roma: Armando.
- Derrida, J. (2006). *Della grammatologia*. Milano: Jaca Book.
- Furedi, F. (2009). *Fatica sprecata. Perché la scuola oggi non funziona*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lastrucci, E. (2006). *Progettare, programmare e valutare l’attività formativa*. Roma: Anicia.
- Locke, J. (1992). *Pensieri sull’educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Malavasi, P. (2008). *Vita*. Scuola Italiana Moderna. 17, 2008.
- Marchetta, U. (1991). *Il sistema scuola: itinerari attraverso il caleidoscopio. Strategie psicologiche per gli operatori*. Palermo: Grifo.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Popper, K. (1996). *Tutta la vita è risolvere problemi*. Milano: Rusconi.
- Righetti, M. (2007). *Organizzazione e progettazione formativa*. Milano: Franco Angeli.
- Sala, R. (2008). *Intelligenze multiple e curriculum scolastico*. Scuola e Didattica. LIV, 6, 7-11.
- Xodo, C. (2004). *La competenza del progettare*. Nuova Secondaria. XXI, 9, 16-17.

La didattica enattiva per una scuola dell'inclusione

Enactive teaching for an inclusive school

Francesca Coin
Università Ca' Foscari, Venezia
francesca.coin85@unive.it

ABSTRACT

The sudden increase in number of foreign pupils has shaken the school to its foundations. Much has already been done to manage the phenomenon in its initial emergency phase but a lot remains to be done in order to co-exist peacefully in this new, but stable, situation. Many experts argue that foreign students do not require special education, only an approach that interprets individual differences as richness. The aim of this work is to study the change in teaching approaches used in classes with foreign students of five primary schools in Venice and Brescia. Through semi-structured interviews with teachers, information about different aspects of classroom life, as well as teachers' personal considerations, was collected. Pupils were also tested on their current level of five specific forms of thought process. Results show the recognition of difficulties linked to the presence of students with different backgrounds, as well as the teachers' spontaneous attempts to adopt approaches that are more inclusive, such as enactive teaching. Additionally, it emerged that those who adopted this new approach obtained positive results, enabling a more marked development in the students' different forms of thought process.

Il repentino aumento del numero di alunni con cittadinanza non italiana ha scosso fino alle fondamenta la scuola. Molto è stato finora fatto per gestire il fenomeno nella sua iniziale fase di emergenza, ma molto resta ancora da fare per poter convivere serenamente in questa nuova, ma ormai stabile, situazione. In molti sostengono che gli allievi stranieri non necessitano di una didattica speciale, ma di una mentalità che interpreta le differenze individuali come ricchezza. L'obiettivo di questo lavoro è stato studiare il cambiamento dei modelli didattici utilizzati nelle classi con alunni stranieri di 5 istituti di scuola primaria di Venezia e Brescia. Mediante intervista semi-strutturata con le insegnanti, sono state raccolte informazioni su aspetti della vita in classe e considerazioni personali. Agli alunni sono state somministrate delle prove indaganti il livello attuale di cinque specifiche tipologie di pensiero. Dai dati raccolti emerge il riconoscimento delle difficoltà legate alla presenza di alunni con profili disomogenei e il tentativo spontaneo delle insegnanti di adottare modelli più inclusivi, come la didattica enattiva. Inoltre, chi adotta tale approccio, ottiene risultati positivi, favorendo nei propri allievi uno sviluppo più marcato delle diverse forme di pensiero.

KEYWORDS

Enactive Teaching, Stranger Pupils, Inclusion.
Didattica Enattiva, Alunni Stranieri, Inclusione.

1. Il contesto

La popolazione di allievi che frequenta le nostre scuole sta subendo un drastico cambiamento negli ultimi anni: le classi sono sempre più disomogenee, gli allievi si differenziano per lingua madre, cultura, conoscenze e abilità pregresse. Riuscire a venire incontro alle esigenze di tutti, diventa per gli insegnanti ogni giorno più complesso ed oneroso. È pertanto necessario rivedere gli approcci utilizzati, sviluppare prassi condivise, chiare ed efficaci, che forniscano sia delle linee guida globali, che dei consigli pratici per la didattica quotidiana. È fondamentale non lasciare soli gli insegnanti a gestire questa complessa situazione, a sperimentare piccole strategie che restano confinate all'interno della classe o dell'istituto. Molto è già stato fatto in questa direzione, alcune tecniche si sono rivelate più efficaci di altre e meritano di essere diffuse e messe a disposizione di tutti coloro si trovano ad affrontare la medesima situazione. Dopo un ventennio trascorso a stabilire linee guida per la gestione del fenomeno e delle problematiche ad esso correlate, la situazione si è rivelata ormai troppo stabile per essere trattata come una condizione di emergenza. «L'Italia si trova oggi ad un bivio in cui scegliere tra una visione ancora emergenziale e funzionalistica dell'immigrazione, limitando il ruolo delle istituzioni all'assorbimento degli immigrati e al loro adattamento al sistema sociale, oppure affidare all'istruzione il compito di costruire le condizioni per una vera uguaglianza di opportunità tra tutti i cittadini, di qualsiasi origine e provenienza sociale ed etnica» (Catarci & Fiorucci, 2013, p. 10) Immigrazione e scuola hanno intrapreso un lungo percorso di mutuo cambiamento: i nuovi arrivati non costituiscono più pochi elementi di diversità che vanno ad intaccare la situazione di normalità, ma la loro presenza stessa è considerata consuetudine. «Le differenze sono una caratteristica globale ed ontologica della classe (non un'eccezione) e vanno viste come ricchezza da valorizzare» (Rossi, 2013, p. 142). La scuola da monoculturale è diventata multiculturale e richiede quindi un approccio multiculturale. È necessario sviluppare un «pensiero multidimensionale per contrastare la tendenza ad eliminare tutto ciò che non è noto o inquadrabile entro le nostre categorie mentali» concorda Miriam Traversi (Green, 2000, p. 10).

Alla luce di questo fenomeno, ci si interroga su come la scuola reagisca alle sempre più pressanti e differenziate necessità di alunni così diversi tra loro, in particolar modo nella figura degli insegnanti, che si trovano a dover scegliere o adattare i modelli didattici che ritengono più idonei per i propri allievi. Si ipotizza che molti insegnanti siano ormai consapevoli che modelli didattici che tendono ad ignorare le differenze individuali, come l'approccio trasmissivo, o al contrario, modelli che tendano a sottolineare con enfasi la diversità, come l'approccio costruttivista, risultano ormai poco idonei per lavorare con una popolazione di alunni così fortemente disomogenea e siano in cerca di modelli maggiormente inclusivi.

2. La ricerca

2.1. Obiettivi

L'obiettivo del nostro lavoro è stato, dunque, studiare il cambiamento in atto riguardante i modelli didattici utilizzati nelle classi composte da alunni con cittadinanze diverse; scoprire verso quale orientamento vertono gli insegnanti e come il loro approccio e le loro credenze influiscono sullo sviluppo degli allievi.

Ciascuna classe presenta delle caratteristiche particolari e non è quindi possibile delineare un modello predefinito che risulti immediatamente appropriato,

senza necessità di opportuni adeguamenti. Si è deciso, pertanto, di considerare tre macro-aree che racchiudono gli approcci didattici predominanti in Italia al momento, piuttosto che modelli più mirati e definiti ma meno riconoscibili nella diretta azione degli insegnanti. Sono stati selezionati il modello di didattica trasmissiva (Bottero, 2007; 2013), intesa come approccio più tradizionale, il modello costruttivista (Varani, 2002; 2004), che attualmente gode della più ampia diffusione nella scuola primaria, e il modello di matrice enattiva (Begg, 2013; Rossi, 2011), ritenuto meno conosciuto e maggiormente innovativo.

La tesi sostenuta è che ciò di cui necessitano questi allievi non sia una didattica speciale, studiata apposta per loro, che ne metta in evidenza la diversità, ma una rappresentazione nuova della scuola che li identifichi come parte integrante del sistema e non come una minoranza problematica. Non è sufficiente fermarsi alle fasi di “accoglienza” e “integrazione”, è necessario proseguire oltre, verso la “fase dell’inclusione”, perché questi bambini siano riconosciuti come reali componenti della classe e non come ospiti di passaggio (Favaro, 2010). Si suppone, quindi, che un modello capace di interpretare le differenze individuali come normale costituente della classe, fonte di ricchezza da vivere, piuttosto che un ostacolo da combattere o una sfida da intraprendere, possa rivelarsi la via più semplice e spontanea per diffondere questa visione positiva della situazione (Perla, 2013). Il modello di didattica enattiva, proprio per le sue caratteristiche di apertura ed inclusività, potrebbe rivelarsi il più idoneo alle attuali circostanze.

2.2. Partecipanti

Al progetto di ricerca hanno partecipato cinque istituti di scuola primaria delle province di Venezia e Brescia. Le aree di interesse sono state selezionate in quanto Lombardia e Veneto risultano essere tra le regioni italiane con il più elevato numero di alunni stranieri. La scuola primaria è stata considerata oggetto di interesse, in quanto è il livello scolastico che ospita il numero più elevato di alunni con cittadinanza non italiana e spesso accoglie un elevato numero di neo arrivati nel paese. Alle scuole partecipanti è stata richiesta la collaborazione di alunni e insegnanti appartenenti alle classi 3°, 4° e 5°. In totale sono stati coinvolti 34 insegnanti e 659 bambini.

2.3. Gli strumenti

La prima parte della ricerca ha avuto per protagoniste le insegnanti. Attraverso un’intervista semi-strutturata, condotta individualmente, sono state raccolte informazioni riguardanti alcuni aspetti della vita in classe e alcune considerazioni personali delle insegnanti. Le risposte sono state, quindi, esaminate mediante l’analisi qualitativa del contenuto, in particolare attraverso la tecnica di analisi delle frequenze (Gemini & Russo, 1998), con lo scopo di definire l’approccio di riferimento delle risposte date e di delineare il profilo di orientamento di ogni insegnante, sulla base dei tre modelli precedentemente indicati.

In un secondo momento sono state somministrate agli alunni delle prove aventi lo scopo di indagare il livello attuale del bambino riguardo cinque specifiche tipologie di pensiero, il cui sviluppo secondo Andy Begg (Begg, 2013) viene promosso in maniera differente dai diversi approcci didattici: il pensiero critico, il pensiero creativo, il pensiero metacognitivo, il pensiero emotivo ed il pensiero contemplativo. La maggior parte delle prove aveva forma di questionari a risposta multipla; la prova indagante il pensiero creativo consisteva, invece, nella produzione di alcuni disegni. Per quanto riguarda il pensiero metacognitivo e il pensiero creati-

vo, sono state utilizzate prove standardizzate, rispettivamente il questionario “Io e la mia mente” (Friso, Dusi e Cornoldi, 2013) e il Test del pensiero Creativo Divergente (TCD) (Williams, 1994). Per le altre forme di pensiero sono state utilizzate prove appositamente ideate o adattamenti di prove esistenti.

Attraverso opportune indagini statistiche, si è cercato di studiare eventuali correlazioni tra l’approccio didattico utilizzato e alcune caratteristiche della classe e dell’insegnante, nonché di indagare l’influenza che l’approccio didattico sostenuto dall’insegnante esercita sugli alunni, in particolar modo sullo sviluppo delle forme di pensiero menzionate.

2.4. Analisi dei dati

Dai dati raccolti emerge che il riconoscimento delle difficoltà legate alla presenza di alunni con profili altamente disomogenei sia diffuso, ma si riconosce anche una forte volontà di mettersi in gioco: la maggior parte delle insegnanti (67%) riporta, come prevedibile, un’inclinazione verso il profilo costruttivista (Fig. 1), ma il 20% rivela un orientamento tipicamente enattivo. Nessuna di loro ha ammesso di avere conoscenze formali relative a questo approccio e questo dato mette in evidenza la spontaneità del fenomeno, rendendo la percentuale, ancor più indicativa. Solamente il 9% ha mostrato una concezione palesemente trasmissiva, mentre non è stato possibile identificare il profilo di una insegnante, poiché le sue risposte si dividevano equamente tra due approcci differenti.

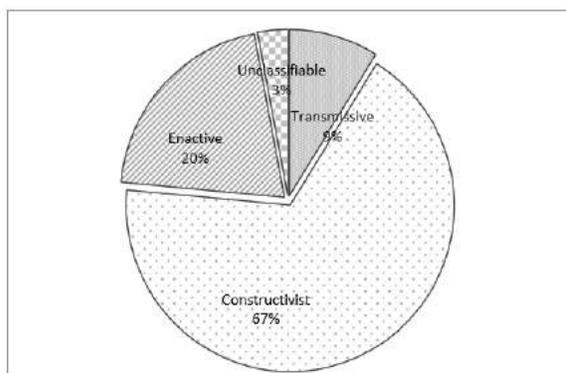


Figura 1. Percentuale profilo insegnanti

L’approccio di matrice enattiva appare ancora più diffuso se si analizza la frequenza complessiva delle risposte: molte insegnanti, infatti, pur mostrando un profilo globale di approcci diversi, riportano anche molte affermazioni riferibili a concezioni dell’enattivismo (30% delle risposte totali). In particolare, le domande che hanno ricevuto il maggior numero di risposte di stampo enattivo, sono state “Come considera la presenza di alunni stranieri nella sua classe?” (67% di risposte enattive) e “Cosa significa insegnare?” (44%). Questo dettaglio avvalorava ulteriormente l’ipotesi che il cambiamento nel paradigma didattico delle insegnanti sia legato all’aumento di alunni con cittadinanza non italiana.

Non si rilevano correlazioni significative tra l’approccio dell’insegnante e le caratteristiche dell’istituto e della classe: le insegnanti di profilo enattivo risultano equamente distribuite secondo dimensione dell’istituto, ampiezza e composizione della classe e questo suggerisce che tale approccio sia potenzialmente

condivisibile da qualsiasi insegnante, senza limitazioni legate al contesto lavorativo. Allo stesso modo, esperienze pregresse, hobbies ed attività extrascolastiche influenzano la motivazione e la sensibilità delle insegnanti, rendendole più attente o passionali rispetto a certe tematiche, ma non sembrano influenzare direttamente la scelta dell'approccio didattico. Le caratteristiche anagrafiche dell'insegnante indicano, invece, che la didattica enattiva è prediletta da insegnanti giovani ma con un alto livello di esperienza.

Non è stato possibile mettere a confronto l'approccio delle insegnanti con le categorie riferite alle caratteristiche degli ambienti, degli strumenti e delle attività utilizzati, poiché molte insegnanti hanno lamentato una scarsa autonomia di scelta in relazione a questi fattori, spesso dovuta a rigide normative, burocrazie e problemi logistici.

I dati raccolti mediante le prove somministrate agli alunni mostrano un trend di sviluppo del pensiero con un incremento più marcato tra la classe 3° e la 4° ed un rallentamento tra la 4° e la 5°.

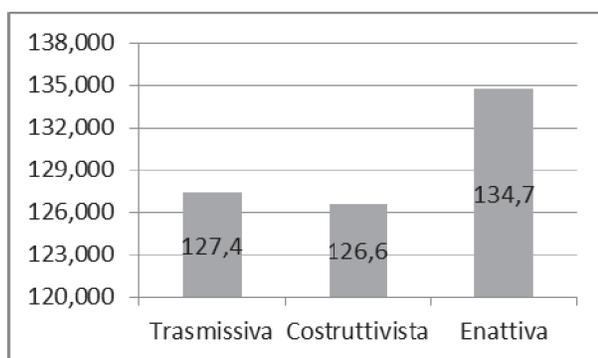


Figura 2. Confronto tra punteggi medi nei diversi approcci didattici

Dimostrano, inoltre, che i bambini seguiti da docenti che portano in aula concezioni tipiche dell'approccio enattivo, ottengono punteggi medi, complessivi delle varie prove, significativamente più elevati (Fig. 2) rispetto alle classi in cui lavorano docenti che seguono altri modelli didattici. Tale differenza di punteggi è visibile in tutte le fasce d'età e indipendentemente dalla cittadinanza di origine degli alunni, a riconferma di una certa stabilità del fenomeno. Inoltre, i punteggi medi delle classi con insegnanti enattive sono superiori in tutte le forme di pensiero indagate, in particolare in riferimento al pensiero creativo e al pensiero emotivo. Questi dati confermano quanto affermato da Begg (Begg, 2013): l'approccio enattivo permette uno sviluppo più marcato e globale delle principali forme di pensiero.

Oltre all'approccio dell'insegnante, i punteggi degli alunni sembrano risentire di un altro fattore: la presenza di un numero intermedio di bambini stranieri. Le classi con pochi alunni di nazionalità non italiana riportano punteggi più elevati rispetto alle classi che accolgono numerosi studenti stranieri. Le classi in cui almeno metà degli allievi ha origini non italiane sembrano trovare un loro equilibrio, mentre le problematiche più evidenti si presentano nelle classi con un numero intermedio di alunni stranieri, indicato tra 5 e 10. Tale calo nei punteggi potrebbe essere legato alle difficoltà dell'insegnante, impegnata a non penalizzare né il gruppo di maggioranza, né la minoranza problematica. La didattica enattiva mostra le sue potenzialità proprio in queste classi, apportando notevoli benefici ad entrambi i gruppi. La presenza cospicua di alunni stranieri ha un effetto eviden-

te sia sui bambini di origine italiana che sui bambini di origine straniera, segnalando che nelle classi con pochi alunni stranieri è più facile applicare strategie efficaci per tutti gli allievi. La condizione intermedia risulta difficile per entrambi i gruppi di alunni. Indagando se vi siano differenze su come l'approccio dell'insegnante si ripercuota sugli alunni di origine italiana rispetto a quelli di origine straniera, si nota come, sebbene venga mantenuta la prevedibile differenza di punteggi tra i due gruppi, a favore degli alunni nativi, le classi con insegnanti di approccio enattivo ottengono punteggi migliori per entrambi i gruppi.

Conclusioni

Dalle risposte, che le insegnanti hanno fornito durante l'intervista, si può rilevare il riconoscimento delle difficoltà legate alla attuale situazione: il 47% delle insegnanti, infatti, riporta la disomogeneità tra i profili dei bambini, per quanto concerne livelli cognitivi, competenze linguistiche e conoscenze pregresse, come la fonte principale di difficoltà incontrate con la classe. È emerso anche che molte docenti vivono con ansia e frustrazione l'impossibilità di soddisfare le esigenze di tutti i loro alunni, tuttavia, si riscontra anche la forte volontà di sperimentare nuove soluzioni. Spontaneamente riconoscono che la risoluzione a questa problematica non è da ricercare in particolari strategie di integrazione, che cercano senza successo di omologare gli alunni stranieri al resto della classe, bensì in una nuova visione del gruppo classe, che valorizzi il contributo individuale di ciascun partecipante senza cadere in sterili confronti. Il cambiamento di mentalità esordiente tende ad interpretare le differenze individuali come fonti di contributi e di ricchezza culturale, nonché ad incoraggiare la partecipazione attiva di tutti, nel rispetto delle esigenze personali. È evidente che la maggior parte delle insegnanti riconosca l'inappropriatezza del modello trasmissivo rispetto alla situazione attuale e che molte di loro siano alla ricerca di modelli maggiormente collettivisti ed inclusivi rispetto a quello costruttivista. «Non è negando le differenze che le si combatte, ma modificando l'immagine della norma» (Pontiggia, 2000, pp. 41-42). «Il processo dell'esclusione sembra nascere proprio dalla scelta di assumere la "normalità" come modello di riferimento e di adoperarsi con opportuni supporti e aiuti affinché l'alunno [...] possa adattarsi, integrarsi, "assimilarsi" e trovare una qualche collocazione in una scuola strutturata in modo "normale". [...] La vera scelta sarebbe quella di reagire alla strutturazione della realtà ordinaria e quotidiana, percepita come normale, e di predisporre intenzionalmente e in modo progettuale, una diversa realtà inclusiva, non uniformante, non routinaria, non omologante, ma basata sulla valorizzazione della differenza» (Vinci, 2013, p. 86).

Spesso le insegnanti che sviluppano convinzioni di questa natura, più innovative ed inclusive, riportano inconsapevolmente risposte tipiche del modello enattivo. Suggestiscono, infatti, spontaneamente di interpretare la diversità, come una fonte di vantaggi e ricchezze per la classe, piuttosto che come problematica, e un approccio che valorizza il contributo individuale senza soffermarsi troppo sulla diversità, come la didattica enattiva, sembra essere la risposta spontanea a questa necessità.

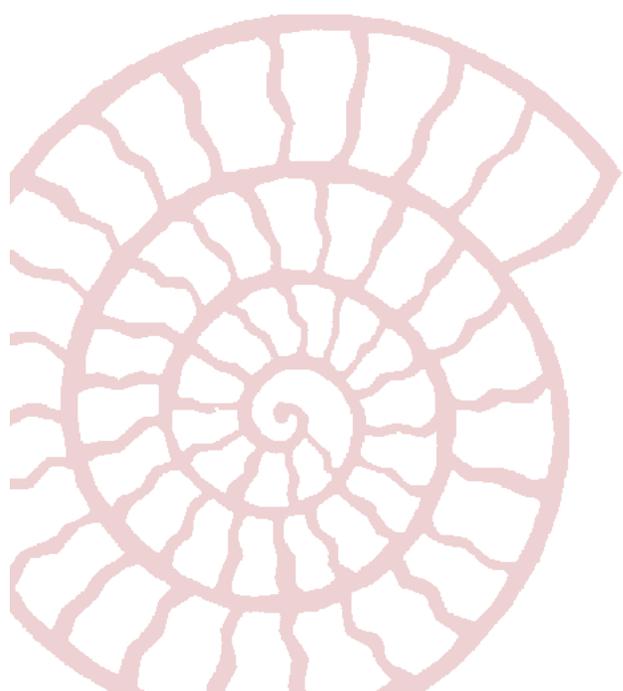
Purtroppo, accade frequentemente che della loro forte volontà innovativa non rimangano che delle convinzioni: non sono libere di realizzare appieno le attività d'aula che desidererebbero, in quanto finiscono per scontrarsi con normative, burocrazie, problemi logistici e mentalità di vecchio stampo che limitano l'autonomia di applicazione del loro approccio. Nelle aule di insegnanti che hanno spontaneamente sviluppato un approccio di matrice enattiva, il contributo di ciascuno viene riconosciuto e valorizzato e gli alunni si sentono liberi di espri-

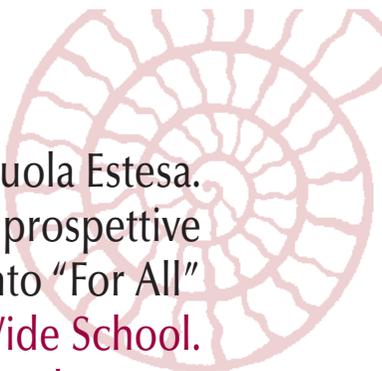
mersi e di partecipare. Si vengono così a creare ambienti ricchi di relazioni stimolanti e positive, che si possono riscontrare anche nei punteggi più elevati alle prove somministrate.

Riuscire a creare un ambiente sereno ed accogliente, in cui tutti i componenti della classe, insegnante incluso, possano lavorare ed apprendere con successo dovrebbe essere l'obiettivo primario che spinge ricerca e scuola verso una fruttuosa collaborazione. Riconoscere nell'operato spontaneo delle insegnanti un approccio chiaro ed efficace, può concorrere a rafforzare il cambiamento esordiente, che già sta dimostrando la propria validità in questo contesto.

Riferimenti bibliografici

- Begg, A. (2013). Interpreting enactivism for learning and teaching. *Education Sciences and Society*, 1(1991), 81–96.
- Bottero, E. (2007). *Il metodo di insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Bottero, E. (2013). Il metodo didattico in classe: una scelta ineludibile. *Problemi Attuali Dell'istruzione in Contesto Europeo. Costatazioni E Prospettive*. Retrieved from: <http://www.enricobottero.com/insegnare/wp-content/uploads/2013/11/Metodi-di-insegnamento1.pdf>. [Ultima consultazione 10/10/2016].
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2013). *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*. Retrieved from: <http://www.creifos.org/pdf/orientamenti-interculturali.pdf>. [Ultima consultazione 10/10/2016].
- Favaro, G. (2010). *Per una scuola dell'inclusione*, 1–14. Retrieved from: [http://www.cremi.it/pdf/per_una_scuola_dell'inclusione.pdf](http://www.cremi.it/pdf/per_una_scuola_dell_inclusione.pdf). [Ultima consultazione 10/10/2016].
- Friso, G., Drusi, S., & Cornoldi, C. (2013). Il questionario «Io e la mia mente»: standardizzazione di uno strumento per la valutazione delle abilità metacognitive. *Difficoltà Di Apprendimento*, 18(3), 355–367.
- Gemini, L., & Russo, G. (1998). L'analisi del contenuto. In: Cipolla C. *Il ciclo metodologico della ricerca sociale* (pp. 326–348). Milano: Franco Angeli.
- Green, P. (2000). *Alunni immigrati nelle scuole europee: dall'accoglienza al successo scolastico*. Trento: Erickson.
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pontiggia G. (2000). *Nati due volte*. Milano: Mondadori.
- Rossi, P. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P. (2013). Progettare per la personalizzazione e l'inclusione. In *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Varani, A. (2002). Didattica costruttivista e Tecnologie dell' Informazione e della Comunicazione: una sinergia potente. *Call for Comments*. Retrieved from: <http://www.icferaripontremoli.it/materiale/2marzo/Nuova%20cartella/3%20Costruttivismo.pdf>. [Ultima consultazione 10/10/2016].
- Varani, A. (2004). La scuola tra didattica e formazione. *Dirigenti – Scuola*, 3.
- Vinci, V. (2013). Uno sguardo critico-decostruttivo sulla prospettiva integrazionista dell'educazione speciale: verso un'alfabeto dell'inclusione. In *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- William, F. (1994). *TCD Test del pensiero creativo e divergente*. Trento: Erickson.





Un'idea di "Buona Scuola": la Scuola Estesa.
Dalle prospettive emergenziali alle prospettive
di sviluppo e di apprendimento "For All"
About the "Good School": the Wide School.
From emergency perspectives to the development
and learning perspectives "For All"

Paola Damiani

Università degli studi di Torino

paola.damiani@unito.it

ABSTRACT

Changes and stresses of the current school don't guarantee the improvement of teaching-learning processes and people's life. It's therefore essential to engage in reflexive processes, to safeguard the critical issues and to develop change's resources, from institutional framework. The article proposes a proactive reading about the recent and discussed Law 107/2015, the so called "Buona Scuola", to support the construction of methodological devices and learning models to "frame and redefine" actions and processes, that are often differential and fragmentary, for some type of students, usually considered "critical and emergency".

Non sempre i cambiamenti e le sollecitazioni ai quali la scuola attuale è continuamente sottoposta favoriscono il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento e della vita delle persone. Risulta pertanto essenziale avviare processi sistematici di riflessione, al fine di presidiare le criticità e valorizzare le potenzialità del cambiamento, a partire dai quadri normativi di riferimento. L'articolo intende proporre una lettura proattiva di alcuni aspetti della recente e discussa Legge 107/2015, al fine di supportare la costruzione di dispositivi metodologici e di meta-modelli formativi in grado di "incorniciare e ridefinire" azioni e processi, spesso differenziali e frammentati, a favore di alcune categorie di studenti considerate "problematiche ed emergenziali".

KEYWORDS

"Good School"; Wide School; Change; Inclusive education.
Buona Scuola; Scuola Estesa; Cambiamento; Didattica Inclusiva.

1. La “Buona Scuola” come *Wide school*

Partendo dalla consapevolezza che per affrontare un tema complesso e problematico come quello della “Buona Scuola”, assunto definitivamente dalla recente Legge 107 del 13 Luglio 2015, non si può che selezionare un ambito parziale e provvisorio entro il quale iniziare a riflettere, si intende qui presentare un’idea di Buona Scuola “utile e sostenibile”, che può essere sintetizzata attraverso il neologismo di “*Scuola Estesa*”.

L’aggettivo “estesa”, nella sua accezione ampia e multidimensionale, ne rappresenta la qualità e la progettualità e deve essere inteso in prospettiva dinamica, problematica e teleologica, per la concretizzazione di un cambiamento migliorativo della scuola in senso “autenticamente buono”.

Una prima connotazione del concetto di *Scuola Estesa* si può riferire alla configurazione delle relazioni tra scuola ed extrascuola, per quanto concerne gli aspetti comunicativi, materiali, temporali e spaziali (reali e virtuali), che realizzano l’interconnessione tra il sistema scolastico e gli altri sistemi e contesti formativi. Il comma 1 dell’articolo unico della Legge 107, nel ribadire il pieno riconoscimento della centralità della scuola nella società attuale della conoscenza, evidenzia al contempo la necessità di realizzare una *scuola che esca dalla scuola*; una scuola aperta intesa come un laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva.

Il valore dell’apertura al mondo reale e alle risorse educative prossimali, distali e globali è stato ampiamente tematizzato dalla letteratura pedagogica degli ultimi anni, anche se non ancora pienamente concretizzato nella quotidianità delle prassi degli istituti scolastici. La pedagogia speciale ha contribuito significativamente alla costruzione di una visione sinergica per la definizione di un progetto di vita degli studenti, per la scuola e oltre la scuola (Linee Guida sull’integrazione scolastica degli alunni con disabilità, MIUR 2009; Ianes, Cramerotti, 2009), anche se essenzialmente riferito agli studenti con disabilità. Il concetto di progetto di vita, letto all’interno del paradigma della Qualità della Vita (Renwick, Brown, 1996; Schalock, Verdugo Alonso, 2002), sposta il focus verso una prospettiva formativa multidimensionale e longitudinale, rivolta a tutte le persone: il progetto di vita si può compiere soltanto attraverso processi e azioni che si realizzano nello spazio e nel tempo, per l’intero arco della vita e in tutti i contesti significativi per la sua esistenza. Una buona Qualità di Vita “long-life” dovrebbe configurarsi come l’elemento di riferimento per orientare le molteplici attività di formazione volte all’inclusione sociale, all’autonomia e alla ricerca di un lavoro soddisfacente per gli allievi con bisogni educativi speciali (Caldin 2015; Ianes e Cramerotti, 2009), così come per tutti gli altri.

Il recente campo di ricerca sulle relazioni tra il *Capability Approach* e l’*Educational* (cfr. Alessandrini, a cura di, 2014) ribadisce la necessità di estendere gli obiettivi formativi curriculari, oltre la scuola e i contenuti disciplinari in senso stretto, per tutti gli studenti, secondo traiettorie originali: occorre assumersi la responsabilità e la cura degli studenti in termini di libertà/capacità di sviluppo e di apprendimento (Palmieri, 2000), considerando non soltanto le libertà (autonomie) che lo studente guadagna nel contesto-classe e scuola, ma anche le libertà che potrà avere in futuro nel contesto-mondo (Sen, 2001) come cittadino in grado di orientare autonomamente la propria razionalità (Nussbaum, 2002).

Nella medesima prospettiva, il manifesto di Morin (2015) per cambiare l’educazione obbliga a ripensare in modo radicale la missione dell’insegnamento e ciò che è insegnato: conoscere la conoscenza per “insegnare a vivere” diviene l’oggetto prioritario del cambiamento. Si tratta di un oggetto certamente non nuovo, ma non ancora o non sempre pienamente realizzato, sulle cui ragioni occorrerebbe soffermarsi ulteriormente.

La seconda connotazione di *Scuola Estesa* riguarda le sue dimensioni organizzative, strategiche e metodologiche. Il provvedimento legislativo sulla Buona Scuola intende disciplinare l'autonomia delle istituzioni scolastiche dotandole delle risorse umane, materiali e finanziarie, nonché della flessibilità, necessarie a realizzare le proprie scelte formative e organizzative (art. 1, commi 1-4).

L'esplicito richiamo alla flessibilità, quale principio strategico prioritario – insieme alla differenziazione e all'efficienza/efficacia – definisce l'orientamento delle azioni da intraprendere al fine di realizzare al meglio la finalità della scuola autonoma attuale: garantire il successo formativo di tutti gli allievi e le allieve, nel rispetto delle differenze individuali. Tale finalità, anche sotto la spinta dei fenomeni mediatici, dei processi di partecipazione delle famiglie, delle associazioni di genitori e, soprattutto, dei progressi in campi pedagogico e neuropsicologico (conoscenze *evidence based* sui processi di apprendimento, sugli stili di apprendimento, sui disturbi del neurosviluppo, ecc.) è di fatto diventata una *conditio sine qua non* che segna lo spartiacque di un nuovo modo “di pensare e di fare la scuola”, nonché di un nuovo e imprescindibile “dover sapere, dover fare e dover essere” dei docenti (Gomez Paloma, Damiani, 2015).

Nella concretezza dei contesti e delle azioni (si pensi alla gestione delle classi complesse, alla progettazioni di curricula per competenze verticali e interdisciplinari; ai processi di valutazione in itinere e conclusiva dei cicli; alla realizzazione dei processi di potenziamento, differenziazione e inclusione), emergono dialettiche che possono risultare problematiche, ma che al contempo costituiscono sfide ineludibili, come la messa in relazione delle dimensioni dell'efficacia/efficienza – anche alla luce delle comparazioni valutative dei sistemi scolastici nazionali e sovranazionali fondate su standard di prestazione – con le categorie della personalizzazione e dell'inclusione delle differenze (Chiosso, 2012). Nell'attuale fase della modernità, pluralismo e complessità hanno aperto le porte ai paradossi di uno spazio-tempo che unisce globalizzazione e individualizzazione (Manfredi e Saviano, 2014) e che tiene insieme modelli e paradigmi spesso molto differenti.

In effetti, la terza accezione dell'aggettivo *estesa* si riferisce proprio all'assunzione del paradigma delle differenze e della neurodiversità (Armstrong, 2011) per la descrizione della persona-studente e, conseguentemente, allo spostamento scientifico-culturale dal modello dell'integrazione al modello dell'inclusione (Pavone, 2012; Damiani in Pavone, 2015), con tutte le questioni aperte che tale rivoluzione paradigmatica comporta.

Il modello inclusivo prevede, infatti, l'allargamento delle attenzioni/protezioni specifiche per le fragilità e i bisogni formativi degli allievi con disabilità, alle fragilità degli altri allievi con bisogni educativi speciali, fino al superamento del concetto stesso di bisogno (Fornasa e Medeghini, 2012; Ainscow e Booth, 2014; Dovigo, 2014), per agganciare le differenze di tutti gli allievi e tutte le allieve e porre enfasi al ruolo facilitante od ostacolante del contesto. Occorre riconoscere che il processo inclusivo è in atto, in Italia come in Europa, ma il cammino è ancora lungo. In prospettiva, si potrebbe stressare ulteriormente il concetto di “differenze” estendendolo al di là degli allievi, a tutti i soggetti coinvolti nei processi educativi e formativi (famiglie, insegnanti, professionisti e cittadini dell'ex-trascuola) e a tutti i contesti (classi, scuole, famiglie, territori ...).

Infine, l'ultima accezione dell'idea di *Scuola Estesa* può essere ricondotta al processo a monte che rende possibile il funzionamento reale e quotidiano delle scuole, ovvero alla formazione dei suoi operatori, con particolare riferimento ai dirigenti scolastici e ai docenti. Il comma 124 della Legge 107 sancisce che la formazione in servizio dei docenti di ruolo sia obbligatoria, permanente e strutturale. Non occorre argomentare su quanto sia indispensabile ripensare i modelli formativi dei professionisti della scuola, compresi i meccanismi di selezione,

valutazione e premialità, intorno ai quali il dibattito è fervido (Previtali, 2014), ma ancora poco organico e, soprattutto, povero di euristiche valide e chiare.

La cornice della *Scuola Estesa* qui delineata consente di sottolineare la necessità di *estendere* contenuti e strategie di formazione dei docenti, per il potenziamento delle stesse competenze chiave-trasversali richieste agli studenti (capacità di collaborare; competenze comunicative e sociali; flessibilità; creatività; competenze organizzative e imprenditoriali...) e di presidiare lo sviluppo globale della personalità del docente oltre che del discente, attraverso dispositivi formativi in grado di favorire lo sviluppo di aspetti emotivo-relazionali, empatici, creativi, corporei, impliciti, espressivi, progettuali. Soltanto una formazione degli insegnanti estesa a tutte le dimensioni evolutive ed educative, al pensiero plurimo, alla competenza empatica, alla capacità di star bene con se stessi e con gli altri, alla capacità di tollerare le differenze e di affrontare incertezze e novità con la mente, con il cuore e con il corpo, consentirà di realizzare una scuola attualizzata "autenticamente buona". Varie ricerche (Boyer, 1990; Dufour, Eaker, 1998) hanno messo in evidenza come la dimensione di comunità, la cooperazione e la coesione tra i docenti abbiano implicazioni sullo sviluppo delle competenze disciplinari e di cittadinanza dei loro studenti.

I principi del cambiamento, dell'innovazione e dell'inclusione sono quindi dichiarati nelle cornici normative e costituiscono punti di non ritorno per le scuole e per tutti i soggetti che in esso vi operano. Occorre tuttavia presidiare il rischio che anche questa volta ai buoni intenti e alle buone dichiarazioni non seguano effettivi ed adeguati cambiamenti strutturali e sistematici delle istituzioni scolastiche (Bottani, 2015). Come sottolinea Ianes (2014), in questi ultimi anni la scuola e la didattica non sono cambiate con la stessa velocità e la stessa intensità con le quali si sono verificati novità e cambiamenti strutturali nella società.

2. Dalla pedagogia speciale per le emergenze alla pedagogia specializzata per tutti, attraverso la progettazione e la realizzazione di curricula inclusivi

Per favorire la concretizzazione della Buona Scuola secondo l'accezione della *Scuola Estesa* sopra descritta (e mitigare il rischio gattopardesco che "tutto cambi perché nulla cambi"), pare strategico e prioritario realizzare il passaggio dalle prospettive eccezionali, supportate e veicolate dalle progettazioni aggiuntive o speciali per alcune categorie di allievi o di situazioni "a rischio", alle prospettive di sviluppo e di apprendimento "For All", realizzabili attraverso la ri-progettazione curriculare ordinaria e generale.

Occorre modificare e allargare sguardi e policy per consentire il superamento di approcci emergenziali dedicati a problematiche interpretate come singole, "speciali", da eliminare il prima possibile (dalle cui esperienze risulta difficile imparare), a favore di approcci riflessivi ermeneutici, capacitanti, sistematici e regolari, in grado di comprendere, evidenziare e predisporre risorse (e libertà) per la gestione ordinaria delle complessità delle persone e dei contesti o, meglio, della relazione tra le persone e i contesti.

Come evidenzia Caldin (2015), ci si è ormai accorti che la maggior parte dei minori che frequentano le scuole nel mondo hanno problemi specifici e costituiscono una popolazione nella quale le dimensioni critiche o comunque necessitanti un intervento educativo individualizzato sovrastano quelle ordinarie. Tale passaggio può essere realizzato nelle scuole soltanto attraverso un approccio integrato, complesso, comunitario e com-partecipativo, che preveda il coinvolgimento attivo di tutti i soggetti adulti e studenti; della scuola e dei territori.

A partire dall'analisi di tre esperienze progettuali in atto presso le scuole del Piemonte, in tre ambiti considerati "eccezionali" e separati della vita scolastica

“normale” (o più semplicemente dal suo ideale), si è osservato come in realtà esse stiano convergendo verso un modello comune di intervento migliorativo-innovativo “generalizzato”, che vede come focus e denominatore comune l’assunzione del paradigma della didattica inclusiva.

Le sperimentazioni in oggetto si riferiscono a tre progetti di ricerca-azione, a livello inter-istituzionale (MIUR, Università, USR), che riguardano rispettivamente: la gestione degli allievi afferenti alla scuola in ospedale e all’istruzione domiciliare; la ri-progettazione di un percorso pluriennale per la prevenzione della dispersione scolastica (Progetto “Provaci ancora SAM”); la gestione degli allievi con BES nei licei scientifici e classici, con particolare riferimento alla questione della didattica delle discipline di indirizzo e alla loro valutazione.

Al termine del primo anno di sperimentazione, la constatazione di una sostanziale convergenza di finalità, obiettivi, strategie e strumenti nelle tre progettualità apre una riflessione sulla possibilità di comprendere e rileggere le singole esperienze entro un meta-modello culturale e concettuale, prima che operativo, in grado di ricomporre la complessità e l’unitarietà dei processi di cura e sviluppo, apprendimento e insegnamento, dichiarando i diversi livelli di assunzione di impegno e di responsabilità da parte di tutti i soggetti coinvolti.

In particolare, tale riflessione ha preso avvio dal riconoscimento, da parte dei docenti e dei diversi operatori (ricercatori, educatori, referenti di progetto), di una sorta di paradosso: una *comune* situazione di bisogno educativo *speciale* degli allievi “attivatori di progettualità eccezionali”. In effetti, per questi allievi, pur nella salvaguardia delle loro specificità, sono stati messi in campo strategie e strumenti didattici per migliorare la partecipazione e l’apprendimento – ovvero l’inclusione – a livello di sistema-classe e sistema-scuola da parte di tutti i soggetti coinvolti (docenti ospedalieri, docenti dei consigli di classe, famiglie, educatori, sanitari e studenti...), al fine di elevarli dalla categoria delle emergenze e presidiare la “rischiosa e frequente” dinamica della delega agli specialisti o ai professionisti e ai contesti altri.

Spesso, infatti, lo studente in ospedale diventa una responsabilità totale dei medici e dei docenti della scuola in ospedale, così come l’allievo a rischio dispersione scolastica “subisce” una presa in carico eccezionale e parallela da parte degli educatori (alla luce un progetto speciale), che vede un progressivo disimpegno dei docenti dei consigli di classe non direttamente coinvolti nel progetto; lo stesso tipo di dinamica di delega si riscontra quasi quotidianamente negli istituti scolastici nei confronti del docente referente per gli allievi con DSA (Disturbi Specifici dell’Apprendimento).

In tutti i casi si tratta di dinamiche semplificatrici ed escludenti, opposte a quelle indicate dalle cornici normative e pedagogiche della scuola attuale ed “Estesa”, prima delineate, la quale si caratterizza come una scuola-comunità aperta e accogliente.

Come sottolinea Canevaro (2015), la parola «inclusione» ci indica un chiaro impegno: non considerare chi ha bisogni speciali come appartenente a un mondo a parte.

La teoria assunta per il miglioramento delle tre sperimentazioni, attraverso una meta-progettazione integrata, si fonda sul presupposto che il modello della didattica inclusiva, una didattica unitaria, ma non univoca né uniformante, possa sostenere e veicolare il passaggio dalla pedagogia delle emergenze alla pedagogia dello sviluppo *For All*, in un’ottica di vantaggio e guadagno per i diversi soggetti e contesti coinvolti, attraverso una corrispondente assunzione di impegno e di corresponsabilità da parte di tutti. Dal punto di vista metodologico, sinteticamente, la *buona didattica* che si intende implementare nel corso dell’a.s. 2015-16 si fonda su principi comuni all’ *Universal Design for Learning* e alla Legge 107 (flessibilità, differenziazione, personalizzazione, accessibilità...) e si contrappo-

ne alla didattica trasmissiva e conformante, agganciata ai defunti programmi nozionistici; una didattica “inutile” per la vita e l’autonomia degli studenti. Come afferma Stella (2015), “molte delle cose insegnate non servono e molte altre i ragazzi non capiscono a che cosa servano”. La progettazione curriculare per nuclei fondanti disciplinari, essenziali e dotati di significato, offre una via di uscita a tale *bias*.

La necessità di insegnare un pensiero critico/consapevole sulle finalità con cui si possono usare le proprie abilità (Sen, 2001) si realizza nella didattica per problemi e per progetti – attraverso i compiti autentici, gli approcci laboratoriali, il *co-teaching* e la metacognizione – finalizzati all’attivazione di processi di capacitazione e di sviluppo globale della persona dell’allievo entro contesti comunitari estesi: gruppo-classe-scuola-territorio-reti (materiali e digitali).

L’approccio per problemi e progetti, fondato sul ciclo di apprendimento esperenziale (Kolb, 1984) può realizzare inclusione (Trincherò, 2013), consentendo di “imparare a vivere”; le strategie centrate su un problema aperto, sfidante, tratto dal mondo reale e carico di significato funzionano per tutti (Hattie, 2009). Tale approccio risulta funzionale allo spostamento di focus dall’individuo al contesto, alla rivalutazione inclusiva dei contesti “altri”, l’oltre-aula e l’oltre-scuola: il cortile, l’oratorio, il teatro e anche l’ospedale, in quanto contesti vitali e reali, possono diventare contesti formativi aperti/per tutti, attraverso le tecnologie (ad esempio attraverso collegamenti skype con i compagni ospedalizzati) o la partecipazione diretta di gruppi di studenti aperti e misti.

Un obiettivo di ricerca prioritario consiste nell’identificazione degli elementi fondativi caratterizzanti le “buone pratiche formative” – che nel paradigma inclusivo vengono meglio definite come pratiche “eque” (Ianes, Canevaro, 2015; Santi, 2015) – e nei modelli organizzativi coerenti, sulla base dell’evidenza di un forte collegamento tra modello organizzativo e curriculum scolastico e della relazione tra la dimensione di comunità e l’efficacia degli apprendimenti e della partecipazione dei soggetti (Orsi, 2002).

Oltre ai quadri normativi nazionali per l’inclusione scolastica (Legge 104/1992; Legge 170/2010; Dir. Min. 27/12/2012; Cir. Min. 6/2013), il modello assunto fa riferimento a i “Cinque messaggi per l’educazione inclusiva” dell’European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014), i quali definiscono orientamenti e principi delle azioni che le scuole devono intraprendere. In particolare, il secondo messaggio: “L’educazione inclusiva è un bene per tutti” mette a fuoco l’impatto educativo e sociale positivo dell’educazione inclusiva, mentre il terzo e il quarto (Professionisti altamente qualificati, Sistemi di sostegno e Meccanismi di finanziamento) mettono in luce l’importanza di avere professionisti adeguatamente formati (in particolare tra gli insegnanti), unitamente al bisogno di sistemi di sostegno da parte di tutti gli stakeholder. L’ultimo messaggio: “Dati attendibili” ribadisce l’importanza della cultura della documentazione e dei dati, nonché i vantaggi e limitazioni del loro uso.

Come evidenzia il testo europeo, la raccolta di dati significativi e di qualità richiede un approccio sistemico che prenda in considerazione l’alunno, il suo collocamento, l’insegnante, nonché le questioni inerenti alle risorse. I dati relativi al collocamento dell’alunno sono un punto di partenza utile e necessario, ma devono essere integrati con elementi chiari sul prodotto del sistema e sui suoi effetti; tuttavia, i dati relativi all’impatto dell’educazione inclusiva sono molto più difficili da raccogliere e spesso sono assenti nella raccolta dati dei vari paesi. La progettazione e l’implementazione dell’educazione inclusiva riguarda l’intero sistema educativo e tutti gli allievi: equità e qualità vanno di pari passo e l’educazione inclusiva deve essere vista come un concetto in evoluzione in cui le questioni relative alla diversità e alla democrazia divengono sempre più importanti (p. 7).

Alla luce di tali principi e considerazioni, particolare attenzione sarà dedicata

alla progettazione e alla realizzazione di modalità adeguate e articolate di monitoraggio e di valutazione degli esiti e dell'efficacia delle tre sperimentazioni piemontesi, in riferimento al loro impatto sulla qualità dei processi inclusivi.

In particolare, indicatori specifici di miglioramento, relativi sia al contesto generale sia alla qualità dei processi di apprendimento e di partecipazione degli studenti "in situazioni speciali", dovranno essere individuati entro la fine del prossimo anno scolastico, al fine di confermare la validità del meta-modello di progettazione identificato e di corroborare la teoria di partenza.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Armstrong, T. (2011). *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Boyer, L. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate, The Carnegie foundation for the advancement of teaching*. New York: Jossey Bass, John Wiley and Sons.
- Booth, T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Editore.
- Bottani, N. (2015). Introduzione sessione "Le chiavi per apprendere". Atti del Convegno ADi. Bologna, 27 febbraio.
- Caldin, R. (2015). *La promozione dell'inclusione e l'impegno «cooperativo», L'integrazione scolastica e sociale* Vol. 14, n. 3, settembre 2015. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2015). *Disabilità: un mondo di inclusioni, L'integrazione scolastica e sociale* Vol. 14, n. 3, settembre 2015. Trento: Erickson.
- Damiani, P. (2015). Il ruolo della scuola: la didattica in aula. L'azione didattica in classe (cap.10-11). In Pavone M. *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Dovigo, F., (2014). Introduzione. In Booth T., Ainscow M., *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Fornasa, W., Medeghini, R. (2012). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Angeli.
- Gomez Paloma, F., Damiani, P. (a cura di) (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., (2009). *Il Piano educativo individualizzato-Progetto di vita*. Trento, Erickson.
- Ianes, D. (2015). *La scuola inclusiva: differenze, equità e competenze*, Atti del Convegno "La qualità dell'integrazione scolastica, 13-14-15 novembre 2015.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Orsi, M. (2002). *Scuola, organizzazione, comunità*. Brescia: La Scuola.
- Renwick, R., Brown, I. (1996). Being, belonging, becoming: the Centre for Health Promotion model of quality of life. In Renwick, R., Brown, I. and Nagler, M. (eds). *Quality of*

- Life in Health Promotion and Rehabilitation: Conceptual Approaches, Issues, and Applications* (pp. 75–88). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Schalock, R. L., Verdugo Alonso M. A., (2006). *Manuale della Qualità della Vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini.
- Stella, G. (2015). "Con la legge 170/2010 gli studenti stanno meglio o peggio a scuola?" XV Congresso Nazionale Associazione Italiana Dislessia AID, Napoli, 15-16 maggio
- Trincherò, R. (2013). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: Franco Angeli.

Riferimenti sitografici

- European Agency for special needs and inclusive education "Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi". Available at: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf. [Ultima consultazione 11/06/2016].
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" (15G00122). Available at: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>. [Ultima consultazione 11/06/2016].
- Maifredi F., Saviano M. (2015), *Gli orizzonti della bioetica*, Articolo in Scienze e Ricerche. Available at: <http://www.scienze-ricerche.it/?p=1921>. [Ultima consultazione 11/06/2016].
- Previtali D. (2014), "Una buona idea di valutazione", slide. Available at: http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/MIUR%20271114_previtali.pdf. [Ultima consultazione 11/06/2016].
- Santi M. (2015), *Le prospettive dell'inclusione nella scuola italiana*, PAIDEIA Pratiche didattiche e percorsi interculturali. Available at: <http://www.aracneeditrice.it/pdf/9788854889613.pdf>. [Ultima consultazione 11/06/2016].



Il binomio fantastico della Buona-Scuola e la scuola dentro

The fantastic combination of good-School and the school inside

Francesca De Vitis

Università del Salento

francesca.devitis@unisalento.it

ABSTRACT

In the Report 2014 on the Good School reads: "Italy need a good school that developments in young people their creativity and encourage them to do things with their hands in the digital age. We need a good school because education is the only solution to the structural unemployment, the only answer to the new demand for skills expressed by economic and social changes. [...] Giving the country a good school means to provide it with a permanent mechanism innovation, development, and quality of democracy. A mechanism that feeds on the energy of new generations of citizens, trained and poised to do the 'Italian, Changing Europe, face the world. [...]". The theoretical part of this contribution by the pair of words Good School. Fantastic combination for a theoretical rethinking of the school environment itself, but also in school environments decontextualized. The discussion revolves around the keywords that are: creativity, educational innovation and process. Commonly we talk about the creative process, teaching process, educational process. In this contribution we try to track down the trans-processuality of creativity, and education as pedagogical innovation to a good school.

Nel Rapporto 2014 di presentazione della "Buona Scuola" si legge: "all'Italia serve una buona scuola che sviluppi nei ragazzi la loro creatività e li incoraggi a fare cose con le proprie mani nell'era digitale. Ci serve una buona scuola perché l'istruzione è l'unica soluzione strutturale alla disoccupazione, l'unica risposta alla nuova domanda di competenze espresse dai mutamenti economici e sociali.[...] Dare al Paese una Buona Scuola significa dotarlo di un meccanismo permanente di innovazione, sviluppo, e qualità della democrazia. Un meccanismo che si alimenta con l'energia di nuove generazioni di cittadini, istruiti e pronti a rifare l'Italia, cambiare l'Europa, affrontare il mondo.[...]". La riflessione teorica di questo contributo parte dalla coppia di parole Buona Scuola. Binomio fantastico per un ripensamento teorico dell'ambiente scolastico propriamente detto, ma anche di ambienti scolastici decontestualizzati. Il discorso ruota intorno alle seguenti parole chiave: creatività, istruzione, innovazione educativa e processo. Comunemente parliamo di processo creativo, processo d'istruzione, processo educativo. In questo contributo si cerca di rintracciare la trans-processualità di creatività, istruzione ed educazione quale innovazione pedagogica per una buona scuola.

KEYWORDS

Instruction, Creativity, Education, Process.
Istruzione, Creatività, Educazione, Processo.

1. Sulla coppia di parole *Buona-Scuola*

Proviamo ad accendere i motori della creatività e facciamo quell'esercizio tanto caro a G. Rodari di inventare delle storie associando delle parole, che siano significativamente molto lontane le une dalle altre. L'aggettivo "Buona" e il sostantivo "Scuola", paradossalmente, sono due parole che purtroppo oggi sono lontanissime, e sebbene non costituiscano il binomio fantastico propriamente detto, la loro lontananza oggi è tale da poter essere un buon esercizio di pratica pedagogica alla ricerca di una loro parentela. Il nostro sforzo immaginativo e fantastico sarà quello di pensare a queste due parole non nel loro significato usuale, ma liberate dal quotidiano di cui fanno parte.

Quando nella nostra mente pensiamo all'aggettivo "buona" affiorano pensieri che fanno evocare un qualcosa che ha a che fare con l'idea del bene, del giusto, dell'onestà, dell'efficienza, della competenza. Quando invece pensiamo alla parola "scuola" ci vengono in mente idee che chiamano in causa lo studio, le discipline, l'idea di ambiente, gli insegnanti, i compagni di classe, la campanella che suona.

Proviamo ad associare le due parole e cerchiamo di dare un significato che vada oltre l'effimero e ci consenta di fare un salto verso una qualche forma di innovazione educativa. Parlare di *Buona Scuola*, non dovrebbe soltanto richiamare alla mente il recente documento legislativo. La coppia di parole Buona-Scuola, dovrebbe far operare un salto di qualità. Condurre il pensiero verso una *trans-processualità* tra educazione, creatività ed istruzione al fine di pensare e progettare, appunto, una buona scuola che sia in grado di promuovere lo sviluppo di un modo di pensare che sia critico, creativo, divergente. La coppia di parole Buona-Scuola, per gli addetti ai lavori deve essere qualcosa di simile ad un *sassolino nello stagno*¹ che è in grado di smuovere, quando tocca il fondo anche quegli oggetti che ormai vi soggiacevano ricoperti di sabbia. La coppia di parole Buona-Scuola dovrebbe essere in grado di disseppellire la problematicità delle sue questioni legate a quelle che possiamo definire le quattro dimensioni essenziali su cui una *buona scuola*, deve erigersi: dimensione antropologia, dimensione metodologia, dimensione assiologia e dimensione epistemologica.

La coppia di parole *Buona-Scuola* ci offre materia prima, idee, occasioni di riflessioni *fantastiche*, per superare l'*ovvietà* della didattica tradizionale, e riconoscere il ruolo della creatività all'interno del sistema d'istruzione e del processo educativo e formativo, affinché ogni cittadino sia produttore di cultura e non soltanto fruitore, partecipando e promuovendo così valori di democrazia e di innovazione socio-economica. Occorre "usare la testa" liberamente per procedere verso la conoscenza attraverso piccoli progressi, prima sulla strada tracciata, poi trasgredendo, mettendo assieme opposti e lontani, immaginando sintesi e soluzioni non previste.

Perché è importante pensare il contesto scolastico come *buona-scuola*? Cer-

1 G. Rodari scriveva: "Un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla sua superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace o nel suo sonno, sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro. Altri movimenti invisibili si propagano in profondità, in tutte le direzioni, mentre il sasso precipita smuovendo alghe, spaventando pesci, causando sempre nuove agitazioni molecolari. Quando poi tocca il fondo, sommuove fanghiglia, urta gli oggetti che vi giacevano dimenticati, alcuni dei quali ora vengono disseppolti, altri ricoperti a turno di sabbia. Innumerevoli eventi, micro-eventi, si succedono in un tempo brevissimo. Forse nemmeno ad aver tempo e voglia si potrebbero registrare tutti, senza omissioni [...]".

tamente perché consente di pensare alla scuola non come l'insegnamento di una disciplina specifica, ovvero quella del pensiero critico, bensì consente di considerare l'ambiente scolastico come ambiente di maturazione di una capacità critica che deve accompagnare il soggetto durante l'intera formazione scolastica e con esso la maturazione di un pensiero libero che è la capacità indispensabile nella vita di un cittadino (Baldacci, in Crosato, 2015).

2. Una Buona Scuola è quella che educa alla comprensione

Gardner scrive: "Nella mia prospettiva pedagogica, le domande sono più importanti delle risposte; il sapere, e cosa ancora più importante, il comprendere devono scaturire dalla costante esplorazione di tali questioni [...] Sogno un mondo abitato da persone che abbiano un grado elevato di istruzione e una disciplina mentale sicura; che siano capaci di pensiero critico e creativo nonché di partecipazione attiva ai dibattiti su scoperte e scelte nuove, disposti ad affrontare rischi per quello in cui credono. [...] La mia speranza è che tutti noi sapremo usare nel migliore dei modi l'opportunità che ci viene offerta promuovendo quello che la nostra cultura ha stabilito essere il vero, il bello e il bene". (1999, 20-23).

Le riflessioni di Gardner rappresentano un tocco sano nell'attuale situazione della nostra scuola. Gardner ci parla della necessità di un elevato grado di istruzione e di una disciplina mentale sicura per tutte le persone, affinché siano in grado di reggere alla velocità del cambiamento delle nostre società e soprattutto siano messe nelle condizioni di appropriarsi dei migliori modi di pensare e di agire, e per questa via raggiungere la comprensione del proprio modo di vivere, del proprio essere nel mondo (ivi, 122).

Sulla base di queste premesse, Gardner elabora la sua teoria dell'educazione al comprendere, che non esclude l'alfabetizzazione culturale bensì integra nella trasmissione contenutistica disciplinare, il processo dei modi di pensare le discipline, a cui, tutti i giovani dovrebbero essere educati. Ciò significa, che nella prospettiva dell'insegnamento gardneriano, la disciplina rappresenta uno strumento di esercitazione del pensiero da parte dello studente che se ne serve al fine di comprendere il modo di pensare e di agire proprio di una specifica disciplina, e quindi di appropriarsi di quei meccanismi, al fine di comprenderli ed utilizzarli in situazioni nuove.

Per Gardner, lo studente comprende un concetto, una teoria, un'abilità quando è in grado di applicare tutto ciò a cui quello specifico concetto si riferisce ad una situazione nuova. Il riferimento di Gardner, alla comprensione è riferito ad una specifica abilità che il soggetto esercita durante una prestazione.

Non esiste per il nostro una via regia che conduca alla comprensione. Gardner, insieme ad altri colleghi, durante la realizzazione del Progetto Zero di Harvard² ne indica quattro che a loro giudizio sembrano essere particolarmente indicati per promuovere la comprensione.

2 Nel corso degli ultimi 15 anni H. Gardner è stato co-direttore del Progetto Zero di Harvard, e insieme ai suoi colleghi, ha studiato le implicazioni della teoria delle intelligenze multiple sull'insegnamento, l'apprendimento e il rendimento in classe, suggerendo nuove possibilità di coltivare le doti di ciascuno studente, riconoscendo grande importanza alle arti. Hanno lavorato sulla valutazione basata sulle prestazioni, sull'educazione al comprendere, e sull'uso delle intelligenze multiple con la finalità di costruire curricula, forme di insegnamento e di valutazione più personalizzati. In questi ultimi tempi Gardner ha intrapreso studi intensivi su casi esemplari di creatori e leader. Insieme ai suoi colleghi sta cercando di capire i rapporti tra professioni di frontiera ed etica.

Secondo le tesi di Gardner e dei suoi colleghi, per educare al comprendere è indispensabile che l'apprendimento avvenga dentro istituzioni specifiche. Intendendo per istituzioni l'attività pratica dell'apprendimento. Secondo il nostro, l'apprendistato è ricco di stimoli, di sani esempi di comprensione che vengono organizzati sulla specificità della relazione maestro-apprendista³. Il feedback restituito dall'apprendistato permette al nostro studente di verificare direttamente delle concezioni erranee. La verifica delle concezioni erranee rappresenta per Gardner, la seconda via per un'educazione al comprendere. La possibilità di verificare (oppure falsificare) le proprie convinzioni, teorie, concetti rappresenta la possibilità, se non di sradicare completamente quelle specifiche credenze, quantomeno di porle in discussione e cercare una loro migliore comprensione. Tornando alla definizione generale di cui abbiamo detto sopra, Gardner continua affermando che, affinché un'educazione al comprendere si realizzi è indispensabile offrire agli studenti degli ambienti che diano loro significative opportunità di applicazioni delle loro conoscenze, in modo da poter esibire le proprie capacità. Ambienti siffatti, rappresentano luoghi privilegiati di esercizio pratico delle proprie capacità di comprensione delle proprie conoscenze, che saranno utili non soltanto per la scuola ma per la vita. Educare al comprendere significa, infine, puntare sulla molteplicità dei punti di accesso alla comprensione sostenuta dal fatto che gli individui possiedono intelligenze diverse (ivi, 131-138) che consentono di apprendere attraverso la soluzione di problemi, durante la loro esplorazione. Sebbene queste quattro vie conducano verso lo sviluppo di una coscienza soggettiva della comprensione, è necessario secondo Gardner, tenere in considerazione, ciò che l'autore definisce *cast ideale*, che permette all'educazione al comprendere la sua realizzazione. Quando Gardner parla di cast ideale il suo riferimento è agli insegnanti che devono essere non soltanto preparati ma anche entusiasti della disciplina che insegnano; motivare gli studenti ad apprendere ed assumersi la responsabilità della propria crescita culturale; utilizzare la tecnologia come strumento d'aiuto; costruire il curricolo scolastico non prescindendo dai bisogni e dalle esigenze della cultura di riferimento, ma partendo dalle reali e specifiche esigenze della cultura di riferimento (ivi, pp. 139-143).

In Gardner, l'idea di scuola è fortemente orientata verso una trans-processualità della dimensione cognitiva (processo di istruzione), culturale (processo educativo) e motivazionale (processo creativo). La considerazione della forte transprocessualità potrebbe essere la base per la costruzione di un'idea di una Buona Scuola. Un Buona Scuola è quella che ci consente di porre la domanda e di esplorarla. Di avviare la ricerca della soluzione intorno a quella domanda e di riflettere sulla soluzione ottenuta al fine di comprendere se la soluzione trovata è l'unica soluzione possibile.

La ricerca della soluzione da un lato e la comprensione della soluzione dall'altro, sono manifestazioni di un pensiero che è in movimento, che è dinamico. È una combinazione di elasticità, originalità e capacità di accettare con prontezza idee che permettono di abbandonare gli schemi di pensiero abituali per schemi diversi e produttivi (Bruner, 2005).

3 H. Gardner scrive: "nel corso dell'apprendimento il giovane trascorre gran parte della giornata in compagnia di un maestro. Il maestro affronta i problemi nuovi non appena essi sorgono e in tal modo coinvolge l'apprendista nella ricerca della soluzione ad un livello adatto alle sue abilità ed alla sue conoscenze attuali. L'apprendista, [...] può avvantaggiarsi di molte occasioni per esibire le proprie capacità e soprattutto ricevere il feedback appropriato".

3. Una Buona Scuola in ambienti scolastici decontestualizzati

Il concetto di ambiente scolastico decontestualizzato appartiene sempre a Gardner. Secondo il quale, ogni scuola è decontestualizzata rispetto a ciò che intende insegnare e pretende che lo studente apprenda. L'insegnamento nozionistico e disciplinare non si premura allo stato attuale delle cose, di verificare quanto di una specifica disciplina appresa lo studente è in grado di comprendere e di utilizzare ai fini della sua vita pratica. Ciò che interessa è insegnare a leggere, scrivere e far di conto. Servendoci della coppia di parole Buona-Scuola, analizzeremo un tipo specifico di scuola che a nostra parere è decontestualizzata sia perché d'accordo con le ragioni di Gardner, ma anche perché è contestualizzata in un ambiente che poco fa pensare all'idea comune di scuola. Il riferimento è ad una *scuola dentro*, e riguarda la scuola all'interno degli istituti penitenziari per adulti. Può essere una *scuola dentro* una buona scuola? Intendendo per buona scuola quella che abbiamo iniziato a declinare secondo le caratteristiche specifiche dell'educazione al comprendere. Nel Documento redatto, nel 2010, dal Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria, ufficio Direzione Generale dei Detenuti e del Trattamento si legge: "Negli Istituti penali per adulti le attività istruttive sono state curate dal Ministero dell'Istruzione [...] È evidente che l'istruzione e la formazione acquistano una dimensione del tutto speciale per gli individui soggetti a restrizione della libertà personale poiché, in tale contesto, qualsiasi intervento deve essere finalizzato all'acquisizione di conoscenze/competenze in grado di favorire una riscoperta di sé in un'ottica propositiva che faciliti i percorsi di inclusione sociale ed il rientro nei processi lavorativi [...]". In un contesto così caratterizzato, appare evidente l'inadeguatezza di una concezione puramente sequenziale dell'istruzione e l'esigenza di delineare un'offerta formativa diversificata, breve e flessibile in sintonia con un progetto di sviluppo personale legato alle situazioni di vita concrete e contingenti. È, dunque, necessario un mutamento di prospettiva nella metodologia didattica che prefiguri percorsi modulari e personalizzabili utili a conseguire, contemporaneamente, competenze culturali di base e competenze tecnico-professionali utili e spendibili nella vita di relazione e nel mondo del lavoro.

L'attività formativa in favore degli adulti deve – pertanto – favorire la "riscoperta di sé" e delle proprie potenzialità mediante l'accesso a saperi e saper fare nuovi ed a modalità di apprendimento innovative rispetto alle abitudini consolidate e/o alle precedenti esperienze di formazione, anche favorendo la riscoperta di domande precedentemente abbandonate. Il soggetto adulto che rientra in formazione deve – dunque – essere aiutato ed accompagnato nel riconoscimento e nella giusta formulazione delle sue esigenze formative [...] al fine di riportare le ipotesi di progettualità individuale su un piano di realtà e concretezza". A questo riguardo, si deve segnalare che nel contesto penitenziario risultano ancora numericamente diffusi i corsi d'istruzione strutturati in maniera tradizionale, anche mediante l'istituzione di "pluriclassi", che non consentono di tener conto dei differenti livelli culturali di partenza e dei diversi tempi di permanenza all'interno dell'Istituzione penitenziaria.

Tale tipologia di corsi appare inadeguata a suscitare interessi reali in soggetti adulti con percorsi esistenziali caratterizzati dalla marginalità e, spesso, contraddistinti da esperienze di insuccessi scolastici e vicende lavorative caratterizzate da discontinuità, anche se va segnalato che sono le stesse caratteristiche del "penitenziario" a determinare difficoltà nell'organizzazione di percorsi formativi modulari e flessibili, tenuto conto delle esigenze di sicurezza alla base della separazione tra i diversi circuiti penitenziari, particolare quest'ultimo che determina profili di criticità nella realizzazione di un'adeguata coniugazione degli aspetti legati alla sicurezza con quelli di natura riabilitativa. Sotto questo profilo, si ritiene che l'obiettivo da perseguire sia il superamento dei tradizionali corsi di scuola prima-

ria (ex scuola elementare) e scuola secondaria di primo grado (ex scuola media) ancora significativamente diffusi all'interno degli Istituti penitenziari, estendendo alla pluralità delle attività istruttivo/formative (dunque anche ai corsi di istruzione secondaria superiore ed alla formazione tecnico/professionale) i modelli didattici e metodologici del sistema dell'EdA, allo scopo di superare la rigidità strutturale dei percorsi d'istruzione arricchendo – laddove possibile – le iniziative formative con esperienze extra curriculari in grado di sostenere la motivazione degli adulti in formazione e di superare l'ottica compensativa in favore dell'affermazione di un diritto all'istruzione ed alla formazione lungo tutto l'arco della vita" (Fratini).

Oggi, dalla fotografia che ci viene proposta, certamente la scuola dentro non è una buona scuola. Si persevera nell'utilizzo di una didattica tradizionale che può far leva soltanto sull'expertise dei suoi attori, gli insegnanti e gli allievi. Eppure la scuola dentro forse ancor più che la scuola fuori, ha tutte le caratteristiche per poter essere una Buona-Scuola sulla scia della possibile trans-processualità di istruzione, educazione e creatività in virtù di quello che è l'obiettivo pedagogico generale della scuola dentro, ovvero *favorire negli alunni la "riscoperta di sé" e delle proprie potenzialità mediante l'accesso a saperi e saper fare nuovi ed a modalità di apprendimento innovative rispetto alle abitudini consolidate e/o alle precedenti esperienze di formazione, anche favorendo la riscoperta di domande precedentemente abbandonate. È una scuola che può partire da domande condivise e cercare insieme ai suoi studenti le soluzioni. È una scuola a cui non interessano i problemi scolastici tradizionali (la disciplina, il curriculum, il voto, la verifica), ma è strettamente correlata al progetto di vita dei suoi studenti. È una scuola che cerca di insegnare ai suoi studenti la comprensione della disciplina piuttosto che la disciplina in sé. E l'insegnamento della comprensione della disciplina è orientato non alla conoscenza della stessa in quanto tale, bensì ad un suo utilizzo nella vita pratica in virtù di quello che è la ri-costruzione di un progetto di vita in precedenza deviato.*

Riferimenti bibliografici

- Bruner J. (2005). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.
- Bruner J. (1994). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Crosato C. (2015). *La buona scuola nasce dal pensiero critico. Intervista a M. Baldacci*. Available at: <http://ilrasoiiodioccam-micromega.blogautore.espresso.repubblica.it/files/2015/06/Baldacci-scuola-e-pensiero-critico.pdf>. [Ultima consultazione 11/6/2016].
- De Vitis F. (2016). *Imparare dentro a star bene fuori*. Roma: Anicia.
- De Vitis F. (2013). Opportunità di Apprendimento in Ambienti a limitata libertà personale. *Problematica Educativa. Formazione & Insegnamento*, XI, 3. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Vitis F. (2013). Scienze pedagogiche VS scienze del penitenziario. *Complessità del dialogo. Formazione & Insegnamento*, XI, 4. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Vitis F. (2011). Scuola e Carcere. Work in progress. *Formazione & Insegnamento*, IX, 3 Lecce: Pensa MultiMedia.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Fratini M. (2010). I rapporti tra scuola e Istituzione Penitenziaria. In Buffa P., Busuito C., Di Blasio G., Cecconi I., Leggieri G., Linsalata M., Longo G., Sarno M., *L'istruzione e la formazione nel contesto detentivo: verso un nuovo sistema integrato*. Roma: MIUR.
- Fratini M. (2016). *Istruzione e formazione professionale negli istituti penitenziari*. Roma: MIUR.
- Gardner H. (1999). *Sapere per Comprendere. Disciplina di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- MIUR (2015). Rapporto 2014 *La Buona Scuola Facciamo crescere il paese*. Available at: <https://la-buonascuola.gov.it/documenti/La%20Buona%20Scuola.pdf>. [Ultima consultazione 11/6/2016].
- Rodari G. (1973). *La Grammatica della Fantasia*. Torino.



L'active aging dei docenti per una "scuola capacitante"

The active aging of teachers for a school in perspective of capability development

Andrea Giacomelli

Università Ca' Foscari, Venezia

Andrea.giacomelli@unive.it

ABSTRACT

This article intends to address the issue of professional development of teachers in a view of active aging for a school in which the drive for innovation of educational practices requires a recursive professional action of discovery, experimentation and reflection in a multi-perspective view of the school context. It is therefore proposed a reflection on the need to detect the dynamics of correlation between possession of Innovator discovery skills (Christensen et al., 2011) and the organizational and relational conditions to enhance teacher's development capabilities for improvement of students' agency.

Il presente articolo intende affrontare lo sviluppo professionale dei docenti anziani in un'ottica di active aging per una "scuola capacitante" in cui la spinta all'innovazione delle pratiche educative richiede un agire professionale ricorsivo fatto di scoperta, sperimentazione, riflessione all'interno di una visione multi-prospettica del contesto scolastico. Si propone pertanto una riflessione sulla necessità di rilevare le dinamiche di correlazione tra il possesso delle discovery skills dell'innovatore (Christensen et al., 2011) e le condizioni organizzative e relazionali in chiave capacitativa dell'insegnante per lo sviluppo agenziale degli studenti.

KEYWORDS

Active Aging; Capability; Professional Development; Discovery Skills.
Invecchiamento Attivo; Capacitazione; Capacità di Scoperta.

1. L'active aging: la sfida della nuova società e della "buona scuola"

Le profonde trasformazioni demografiche caratterizzate da denatalità e allungamento della vita richiedono di intervenire urgentemente per favorire l'invecchiamento attivo (*active aging*¹) e la solidarietà tra le generazioni. Occorre intervenire oggi per evitare che il sistema sociale ed economico europeo diventi insostenibile nei prossimi decenni (Bandura, 1977). Bastano due indicatori ISTAT, l'*indice di vecchiaia*, che misura il rapporto tra over 65 e under 15, e l'*indice di dipendenza*, che misura il rapporto tra popolazione "non attiva" (somma degli over 65 e degli under 15) su quella "attiva" (popolazione in età compresa tra i 15 e i 64 anni), per comprendere il livello critico di invecchiamento dell'Unione Europea. L'indice di vecchiaia rilevato a livello europeo al 1° gennaio 2014, colloca l'Italia al secondo posto, dietro solo la Germania, con un valore pari al 151,4%. Se analizziamo invece l'indice di dipendenza, che fornisce una misura del grado di dipendenza economico-sociale tra le generazioni fuori e dentro il mercato del lavoro, il quadro non cambia: in questo caso l'Italia si colloca al 5° posto con un valore pari al 54,2%. Per fronteggiare l'acceleramento dell'invecchiamento della popolazione, l'Unione Europea, con la strategia "Europa 2020", mira a un maggior coinvolgimento della forza lavoro nel mercato del lavoro favorito da un'adeguata partecipazione alle opportunità di formazione continua e di sviluppo professionale. Tuttavia, gli attuali sforzi profusi a livello europeo non hanno garantito l'auspicato livello di attivazione degli over cinquantacinque. Se guardiamo alla presenza degli *older workers* nel mercato del lavoro europeo, rileviamo un tasso di occupazione dei lavoratori di età compresa tra i 55 e i 64 anni pari al 50,2% nel 2013 (fonte Eurostat), quindi poco al di sopra di quel 50% che la Strategia di Lisbona aveva fissato come obiettivo per l'anno 2010. Obiettivo non ancora raggiunto dall'Italia, che registra, sempre nel 2013, un tasso di occupazione degli *aged workers* pari solo al 42,7%. Se analizziamo poi la partecipazione di questa fascia di popolazione al sistema *Life Long Learning*, l'indagine INDACO 2010-2011 svolta dall'Isfol, ha evidenziato l'esistenza di un pesante *age gap* nella partecipazione degli over cinquantacinque alle opportunità formative. Il primo dato generale riguarda la partecipazione alla formazione in Europa delle persone con età compresa tra i 55 e i 64 anni pari solo al 4,5%. Il dato peggiora ulteriormente se restringiamo il campo d'indagine all'Italia: solo il 2,5% della popolazione con un'età compresa tra i 55 e i 64 anni ha partecipato ad una attività di istruzione e formazione nelle quattro settimane precedenti all'intervista. (Angotti, Belmonte, 2012).

A fronte di ciò, per vincere le sfide globali, le capacità dei sistemi², dei gruppi e degli individui di innovare continuamente e di implementare efficaci processi di cambiamento costituiscono sempre più le pre-condizioni generali per lo sviluppo economico e il conseguente mantenimento dell'occupazione (Nussbaum, 2011). Non si può più, quindi, evitare di mettere in stretta relazione la crescente richiesta d'innovazione con il fenomeno del costante aumento dell'età media della popolazione lavorativa, evidenziando, in questo modo, l'urgente necessità di puntare su un ruolo maggiormente attivo e trainante degli *aged workers* nei processi d'innovazione.

Anche il mondo della scuola è soggetto a forti richieste di cambiamento per

- 1 Definizione di Active Aging della Commissione Europea: "*Active ageing means helping people stay in charge of their own lives for as long as possible as they age and, where possible, to contribute to the economy and society*".
- 2 Secondo il Global Innovation Index 2013, l'Italia si colloca solo al 29° posto del Global Innovation Index rankings, mentre scende al 34° posto in Human capital & research.

adeguarsi a un ambiente sociale ed economico che esprime bisogni nuovi, da soddisfare con un sistema d'istruzione e formazione in grado di formare cittadini e lavoratori capaci di leggere la complessità, di progettare e agire in modo autonomo e responsabile per rispondere ai suddetti bisogni dell'attuale condizione sociale ed economica. In risposta a tale necessità di cambiamento si potrebbero citare le numerose riforme che si sono susseguite negli ultimi vent'anni, una per tutte la recente Legge 107/2015 ("La buona scuola"). La sfida dell'active age in contesti di innovazione si presenta pertanto anche per una categoria particolare di lavoratori che sono i docenti della scuola italiana. La recente ricerca TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) promossa dall'OECD nell'ambito di 33 paesi, evidenzia, infatti, il progressivo invecchiamento dei docenti italiani della scuola secondaria inferiore, con un'età media pari a 49 anni, 6 anni in più rispetto alla media dei loro colleghi dei Paesi Talis. Se poi si osserva che oltre il 50% (50,3%) degli insegnanti italiani ha un'età superiore ai 50 anni e che appena l'1% al contrario è un under 30, si comprende appieno la rilevanza del fattore demografico nella scuola italiana. Anche il dato sugli anni di esperienza ha un'indicativa rilevanza. I nostri insegnanti, infatti, possiedono un patrimonio di esperienza professionale consistente con una media di venti anni³ a fronte dei sedici anni dei colleghi dei paesi oggetto dell'indagine. Dobbiamo quindi fare i conti con una popolazione d'insegnanti non solo invecchiata anagraficamente, ma anche con un'elevata anzianità di servizio, il più delle volte maturata nella stessa scuola.

L'indagine TALIS 2013 riporta inoltre che, se in Europa il tasso di partecipazione alle attività di sviluppo professionale (SP⁴) dei docenti, nei 12 mesi precedenti all'indagine, è pari all'88,4%, in Italia presenta valori più bassi, pari al 75,4%⁵. Sicuramente, accanto ai fattori sistemici e organizzativi, dobbiamo anche aggiungere la contingente situazione economica, che ha portato ad una progressiva riduzione dei fondi per il settore. Tuttavia, il dato più importante è forse quello che riguarda il mancato sostegno dichiarato dai docenti. Merita rilevare, infatti, che i docenti italiani si lamentano, più che della mancanza di disponibilità economiche, dell'impossibilità di svolgere attività di SP nell'ambito dell'orario di lavoro o di accedere a forme non economiche di agevolazione per la partecipare ad attività di SP. A ciò si aggiunge la percezione delle rigide barriere alla partecipazione. Se si passa, infine, ad analizzare quali tipologie sono più frequenti nelle attività di SP dei docenti – prevalentemente corsi e laboratori – e quali contenuti – quasi esclusivamente "la disciplina" – si può evincere con chiarezza che la finalità prevalente è quella dell'aggiornamento "verticale" dei docenti, ciascuno "rinchiuso" nel suo sapere specialistico.

Tutto ciò dimostra l'esistenza di condizioni organizzative e relazionali che di fatto inibiscono l'attivazione dei docenti in percorsi di sviluppo professionale coerenti con la pressante richiesta d'innovazione e continuo cambiamento dell'ambiente scolastico. Dentro questo perimetro bisogna muoversi per trasformare ciò che potrebbe essere letto solo come un problema, l'elevata media dell'età degli insegnanti, in un'opportunità. Occorre quindi indagare meglio le correla-

- 3 Il 46% degli insegnanti italiani lavorano da oltre 20 anni, mentre a livello medio dei 33 Paesi Talis la percentuale è pari al 33%.
- 4 TALIS 2013, definizione di Sviluppo professionale del docente (SP): "Attività di diverso tipo che mirano a sviluppare e accrescere le conoscenze, le competenze e l'esperienza del singolo in quanto docente".
- 5 Il rapporto TALIS parla di "tassi relativamente elevati di non partecipazione" quando la percentuale scende sotto il 75%.

zioni tra età dei docenti e loro partecipazione ai processi d'innovazione e cambiamento nella scuola.

2. Ripensare lo sviluppo professionale dei docenti anziani in una “scuola capacitante”

Prima di pensare a un modello di sviluppo professionale, in grado di coinvolgere maggiormente gli insegnanti nei processi d'innovazione, occorre ridefinire la direzione cui la scuola stessa deve tendere. Le politiche e le azioni per lo sviluppo professionale devono essere riviste alla luce di una nuova idea di scuola, che non può più essere valutata esclusivamente in base alla sua capacità di rispondere alle esigenze del mercato del lavoro, in una logica meramente efficientista e prestazionale, e alla stringente necessità di ridurre i costi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale. Bisogna quindi passare da un modello di scuola, d'impronta neoliberalista, finalizzato alla formazione di “capitale umano” a un modello di “scuola capacitante del futuro” (Costa, 2015) finalizzata allo “sviluppo umano”, che abbia come finalità principale la promozione negli studenti di reali opportunità per esprimere una maggiore libertà di scelta tra più possibili progettualità di vita (Sen, 2001).

Se la direzione è pertanto verso una “scuola capacitante del futuro”, abbiamo quindi bisogno di una proposta di sviluppo professionale che non si limiti più a un mero aggiornamento “disciplinare e tecnico”, seppur richiesto dall'introduzione di nuove normative e tecnologie, ma che vada verso la promozione nei docenti di quelle capacità necessarie per saper agire nel modo migliore per la soddisfazione dei mutati bisogni dei giovani e coerentemente alle trasformazioni sociali ed economiche che il nostro tempo sta vivendo (Costa, 2015).

Lo sviluppo professionale dei docenti va quindi ripensato all'interno di un progetto educativo e formativo nuovo finalizzato allo sviluppo nello studente dei propri talenti, all'acquisizione di quelle cognizioni e abilità necessarie a vivere una vita piena come cittadini e lavoratori di domani, in grado di partecipare attivamente, in modo autonomo e responsabile, ai processi di innovazione.

Ripensare lo sviluppo professionale in tal senso richiede di interrogarsi sulle correlazioni esistenti tra il possesso da parte del docente delle “competenze ad agire” e la capacità degli stessi di educare e formare i giovani nell'esercizio del pensiero generativo che consente di meglio confrontarsi con la complessità della società attuale. Tutto ciò assume un'importanza ancora maggiore se si volge lo sguardo verso i docenti più anziani, i quali, trovandosi in una fase finale del loro ciclo di vita professionale, possono presentare livelli di motivazione alla crescita e di partecipazione alle opportunità di sviluppo minori rispetto ai colleghi più giovani. Se pertanto lo sviluppo professionale deve necessariamente tenere in considerazione il fattore demografico dei docenti, tutto ciò richiede la messa in campo di azioni individualizzate e personalizzate che, attraverso un apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) finalizzato alla modifica degli schemi di significato, sostengano i docenti nell'orientare le proprie pratiche educative e organizzative in modo coerente con le nuove strategie formative della scuola di oggi.

Per giungere, quindi, alla definizione di politiche e azioni specifiche di sviluppo professionale dei docenti anziani, la proposta di lavoro intende far emergere l'incidenza del fattore demografico nei processi d'innovazione, a livello individuale, di gruppo e sistemico (AMABILE, 1988), attraverso l'emersione e la valutazione delle correlazioni esistenti tra il possedere le “competenze per l'innovazione” e la capacità di agire (agency professionale) del docente anziano nel progettare, attuare e ripensare continuamente le metodologie e le prassi educative per lo sviluppo del potenziale agentivo degli studenti.

A tal fine, il concetto di competenza non basta, da solo, a leggere i processi di

agency professionale dei lavoratori. Il *capability approach*, infatti, fornisce un modello più adeguato per progettare e accompagnare i percorsi di riflessività trasformativa (Mezirow, 2003) dell'insegnante senior, perché sostiene la necessità di considerare le condizioni individuali, sociali e organizzative che possano limitare o estendere le reali libertà di conseguire il funzionamento prescelto (Sen, 2001).

In questo modo di procedere, la competenza diventa l'agorà e non il significato, cioè diventa lo spazio d'interlocuzione, l'ambito dialettico di espansione delle proprie capacità che si fonda "sul possesso di competenze disciplinari e tecnologico-didattiche, capacità progettuali e organizzative, ma esprime un funzionamento professionale fondato su valori etici e affettivo-relazionali (Rossi, 2005) con cui vivere la relazione educativa, per una pratica continua di autoanalisi, riflessività e riprogettazione formativa" (Costa, 2015, p.193).

L'indagine verte sulle dinamiche di correlazione tra il possesso di competenze per l'innovazione, secondo il modello di matrice comportamentale "DNA dell'innovatore⁶" (Christensen et. al 2011) e lo sviluppo professionale dei docenti senior nella direzione di renderli maggiormente capaci di modificare ed adattare continuamente le proprie pratiche educative e formative in modo coerente con le nuove strategie formative. L'esercizio di questo "set di competenze per l'innovazione" può essere valutato nella sua capacità di attivare l'insegnante nell'assumere un ruolo trainante dell'innovazione nel contesto scolastico in un'ottica di sviluppo capacitativo dell'allievo. Per comprendere quindi quali specifiche dinamiche di correlazione esistono tra il possesso di tali competenze da parte dei docenti senior, gli elementi costitutivi dei processi organizzativi scolastici e le pratiche educative, secondo una concezione dinamica dello sviluppo professionale, che mette al centro l'insegnante nella sua completezza (Strano, 2013), si propone di svolgere un'attività di ricerca comparata su tre stadi del ciclo di vita professionale: i nuovi docenti inseriti nella scuola (fase di induction), orientati maggiormente alla definizione di un proprio "progetto professionale"; i docenti che hanno maturato un'esperienza già importante e che cercano stimoli nuovi per un'ulteriore sviluppo di carriera; i docenti anziani, prossimi alla pensione, che possono trovare nella rielaborazione della propria esperienza motivi di ripensamento della propria identità e ruolo nella scuola.

In linea con il *capability approach*, per condurre i percorsi individuali di pesatura delle competenze per l'innovazione agite, percepite e attese, si propone di adottare un modello delle competenze d'impronta processuale e costruttivista circa il formarsi della competenza (Tessaro, 2012), in termini di partecipazione, capacità di riflessione nell'azione per un autosviluppo della propria agency professionale. (Lunenburg, 2011; Maurer, 2001).

La lettura comparata dei tre gruppi potrà fornire indicazioni utili alla com-

6 Il modello di Christensen individua cinque competenze chiave (discovery skills): quattro di tipo comportamentale, come il domandare (questioning), l'osservare (observing), il creare reti professionali (networking) e lo sperimentare (experimenting) e una di tipo cognitivo come il fare associazioni d'idee (association thinking). Tali competenze sono esercitate all'interno di un processo d'innovazione che può essere a suo volta scomposto in quattro macro fasi: la ricerca d'idee, la generazione di nuove idee, il sostegno all'introduzione dell'innovazione e l'implementazione della stessa. Emerge con chiarezza che la competenza chiave per l'innovazione è la creatività, definita da Christensen come la competenza "numero uno", una competenza d'eccellenza che non dipende esclusivamente da fattori genetici ma che può essere sviluppata assumendo ed esercitando il giusto comportamento innovativo.

preensione delle diversità delle dinamiche di correlazione tra età e innovazione didattica all'interno di contesti aperti di apprendimento. Tali specificità, consentiranno di progettare dispositivi organizzativi e formativi in chiave capacitante mirati a favorire una maggiore partecipazione degli insegnanti ai processi di sviluppo professionale e d'innovazione. Dispositivi che consentiranno di far diventare l'ambiente scolastico maggiormente "capacitante" (Costa, 2015) a sostegno dei processi di riqualificazione identitaria e professionale dei docenti over cinquantacinque.

Conclusioni

In conclusione, il presente contributo parte dall'ipotesi di ricerca che il possedere competenze per l'innovazione in un ambiente organizzativo scolastico costruttivo, conversazionale e relazionale (Ellerani, 2013) favorisce uno sviluppo professionale dei docenti nella direzione di una loro maggiore capacità di scegliere la strategia e le pratiche educative più adatte allo sviluppo del potenziale agentivo degli studenti.

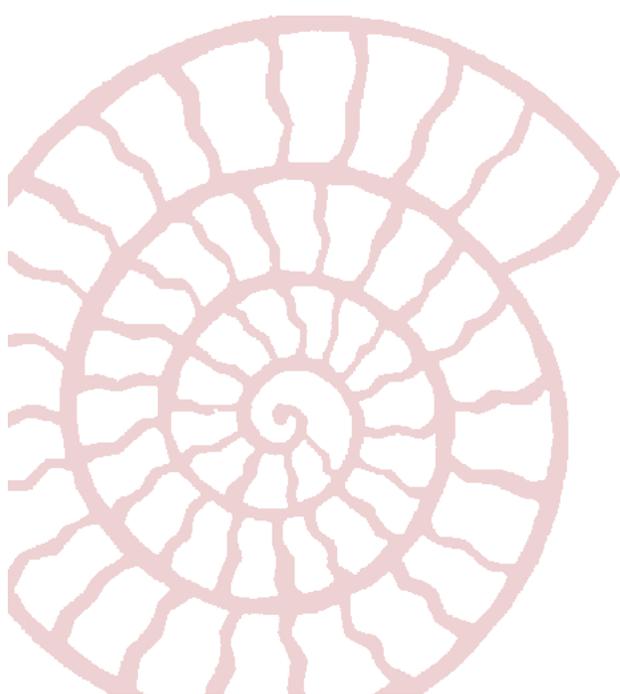
Se le pratiche di lavoro si qualificano sempre più come sequenze di atti di esplorazione, sperimentazione, creazione di network relazionali e sempre meno come rispondenza a procedure predefinite su base normativa (Rossi, 2011), le "discovery skills" assumono la caratteristica di competenza con una funzione attivante nell'ambito di un processo di capacitazione dell'insegnante.

La specificità di questo contributo vuole essere quella di mettere ciò in relazione all'età e all'anzianità dell'insegnante, cercando di far emergere le condizioni individuali, organizzative e sistemiche che incidono sul comportamento dell'insegnante in termini di partecipazione attiva (active aging) ai processi di innovazione della scuola, oltre ad assumere un fattore trainante per lo sviluppo professionale dei colleghi più giovani.

Riferimenti bibliografici

- Amabile, T. M. (1988). *A model of creativity and innovation on organizations*, in B. M. Staw e L. L. Cummings (a cura di), *Research in organizational behaviour* (Vol. 10). Greenwich, CT: JAI Press.
- Angotti, R., & Belmonte S. (2012). Age gap e benefici della formazione in età matura nei primi risultati della Indagine INDACO. *Osservatorio Isfol*, 2, 129-149.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Christensen, C. M. et al, *The innovator DNA – Mastering the five skills of disruptive innovators*. Boston: Harvard Business Review.
- COM (2010). 2020: *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, 3.3.2010.
- Cornell University, INSEAD and WIPO (2013). *The Global Innovation Index 2013: The Local Dynamics of Innovation*. Geneva, Ithaca, and Fontainebleau. Available at: <https://eui-po.europa.eu/ohimportal/documents/11370/71142/The+Global+Innovation+Index+2013.+The+Local+Dynamics+of+Innovation>. [Ultima consultazione 17/07/2016].
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (2013). Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione. *Formazione & Insegnamento*, XI, 1, 103-118.
- Costa, M. (2014). Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi. *Formazione & Insegnamento*, XII, 3, 41-54.
- Costa, M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico. *Pedagogia oggi*, 2, 181-199.
- Ellerani, P. (2013). Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola? *Formazione & Insegnamento*, XI, 1, 229-246.

- Lunenburg F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for Motivation and Performance. *International journal of management, business, and administration*, 14, 1.
- Maurer T. J. (2001). Career-relevant learning and development, worker age, and beliefs about self-efficacy for development. *Journal of management*, 27, 123-140.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD.
- Sen, A. K. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Strano, A. (2013). Il farsi dello sviluppo professionale docente nell'orizzonte del learnfare. *Formazione & Insegnamento*, XI, 4, 145-152.
- Tessaro, F. (2012). *Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.





Il Coding nella scuola Italiana. L'esperienza pugliese e il confronto con le ricerche internazionali / Coding in italian school. The apulian experience and a comparison with the international researches

Giuseppina Rita Mangione

Indire – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
g.mangione@indire.it

Maria Guida

Indire – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
m.guida@indire.it

ABSTRACT

“Docenti InFormAzione” is the teacher training experience within EDOC@Work3.0, a project aimed at apulian schools in which the Coding methodology was tested. The interest in this teaching method, with particular reference to the primary school, is consistent with the changes in European educational programs that are realizing the value of introducing topics such as programming, computer science and computational thinking in the curricula. These changes stimulate scientific debate and lead us to make a critical reading of the results emerged from this experimentation in apulia classroom, with regard to the impact on the curriculum, but also on learning outcomes and teaching practices.

This reasoning is conducted based on stimuli and research lines promoted by scientific literature. These findings represent the query criteria for qualitative data, acquired by the experience, in order to confirm certain conditions whether or not and to understand their variation with respect to the disciplines involved in the trial, to technology integration and to class dynamics triggered in the italian context.

“Docenti InFormAzione”¹ è il percorso formativo all'interno del progetto EDOC@Work3.0² rivolto alle scuole pugliesi in cui è stata sperimentata la metodologia del Coding. L'interesse per questo metodo didattico, con particolare riferimento alla scuola primaria, è in linea con i cambiamenti dei programmi scolastici europei che stanno comprendendo il valore di introdurre temi come la programmazione, la computer science e il pensiero computazionale nei curricula. Tali cambiamenti stimolano il dibattito scientifico e ci guidano in una lettura critica dei risultati emersi dall'esperienza nelle aule pugliesi rispetto non solo ad un primo impatto sul curricolo, ma anche sugli apprendimenti e sulle pratiche didattiche messe a sistema dai docenti.

Questo ragionamento viene condotto sulla base degli stimoli e delle linee di pensiero promosse dalla letteratura scientifica sul tema. Tali studi rappresentano le piste di interrogazione dei dati qualitativi acquisiti dalla esperienza nelle classi pugliesi al fine di confermare o meno alcune condizioni e comprenderne la declinazione rispetto alle discipline coinvolte nella sperimentazione, all'integrazione tecnologica e alle dinamiche di classe attivate nel contesto italiano.

KEYWORDS

Coding, Computational Thinking, Design, Organizational and didactical evidence, Apulian classroom.

Coding, Pensiero Computazionale, Progettazione, Evidenze organizzative e didattiche, Classi pugliesi.

1 Giuseppina Rita Mangione è autrice dei paragrafi: “Il Coding a scuola. Le evidenze della ricerca empirica”, “Analisi delle pratiche pugliesi e confronto con le evidenze”, “Le Osservazioni non partecipate nei cantieri sperimentali”. È co-autrice del paragrafo “Analisi delle progettazioni e confronto con le evidenze”.

Maria Guida è autrice dei paragrafi “Il progetto EDOC@WORK 3.0 l'innovazione didattica”, “Conclusioni”. È coautrice del paragrafo “Analisi delle progettazioni e confronto con le evidenze”.

2 Programma Operativo Nazionale Ricerca e Competitività 2007-2013 (SMART EDUCATION).

1. Il progetto EDOC@WORK 3.0 e l'innovazione didattica

Nel quadro dell'innovazione didattica promossa dal progetto EDOC@WORK 3.0, INDIRE ha promosso un intervento di formazione-azione nella scuola primaria e secondaria di I e II grado nella regione Puglia. Il percorso "Docenti InFormAzione" volto a migliorare la lezione d'aula ha visto la sperimentazione di differenti pratiche innovative e il coinvolgimento nello specifico per "Coding" di 151 insegnanti (fig. 1a) afferenti all'area scientifica, umanistica e al sostegno (fig. 1b.).

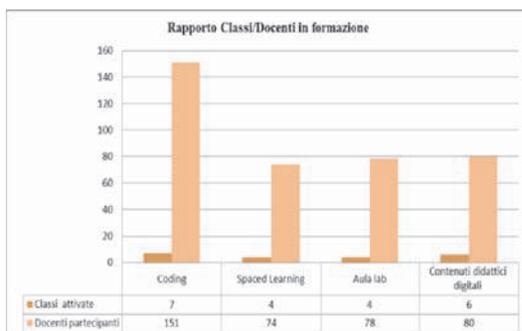


Fig. 1a. Docenti in formazione

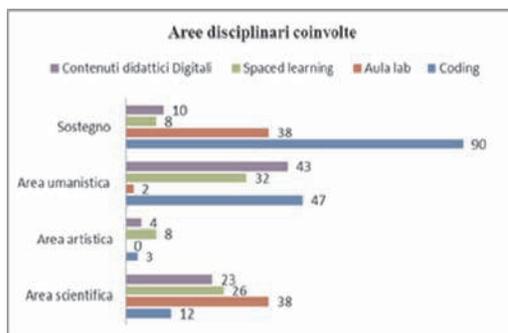


Fig. 1b. Ambiti disciplinari coinvolti

L'interesse per il Coding, con particolare riferimento alla scuola primaria, è in linea con le sostanziali modifiche dei programmi scolastici europei che stanno comprendendo il valore di introdurre e riprogettare i curricula integrando temi come la programmazione, la *computer science* e il pensiero computazionale. Lo sviluppo del pensiero computazionale (Wing, 2006) e delle abilità che fanno capo alla programmazione anche nei più piccoli è parte integrante della *maker education* (Dougherty, 2012) e risponde alla necessità di sostenere quelle competenze ritenute "chiave" nel 21° secolo, come la creatività, il pensiero logico e la capacità di soluzione dei problemi (Binkley et al., 2012).

Nel 2014, proprio quando la progettazione del percorso "Docenti InFormAzione" era in fase di avvio, il report della European Schoolnet (Balanskat e Engelhardt, 2014) diffondeva la situazione di 20 paesi europei mettendo in evidenza come il Coding, introdotto già 13 di questi paesi nei curricula della primaria e

della secondaria, fosse diventato in 7 paesi disciplina obbligatoria (tra cui Grecia, Inghilterra ed Estonia).

Si fa strada l'idea che avvicinando i bambini piccoli ai concetti e processi alla base della *computer science* attraverso un *playful learning process* (Lillard, 2013) venga favorito uno sviluppo logico-cognitivo con effetti sulla definizione di specifiche competenze (autoregolazione, peer seeking, problem posing e solving, peer reviewing) così come su quelle più proprie della *digital literacy* (Pennazio et al., 2013).

Tali cambiamenti guidano una lettura critica dei risultati emersi dalla sperimentazione condotta con le scuole pugliesi rispetto agli impatti sul curricolo, sul tipo di apprendimento, sulle pratiche didattiche e di reinforcement messe in atto dai docenti. Questo ragionamento viene fatto sulla base di un confronto con gli stimoli e le linee di pensiero offerte dalla letteratura scientifica sul tema del pensiero computazionale a scuola. I risultati emersi, con particolare riferimento al primo ciclo di istruzione, rappresentano le piste di interrogazione dei dati qualitativi acquisiti dalla esperienza EDOC@WORK3.0 al fine di comprenderne la declinazione rispetto alla disciplina di sperimentazione, all'integrazione tecnologica e alle dinamiche di classe attivate nel contesto italiano.

2. Il Coding a scuola. Le evidenze della ricerca empirica

La ricerca di (Lye e Koh, 2014) basata su studi empirici pubblicati negli ultimi anni sulla didattica della programmazione nei curricula scolastici fornisce una prospettiva rispetto alla capacità di differenti strategie didattiche hanno di sostenere le dimensioni del pensiero computazionale in particolari domini disciplinari. Le risposte alle domande di ricerca, con riferimento alla fascia K-12, sono di seguito riportate.

Domanda 1. Quali sono gli ambienti che permettono di integrare l'attività di programmazione nei curricula?

Lo studio mostra come dei 27 lavori scientifici presi in considerazione, 9 hanno il loro focus su campione di studenti dai 3 ai 12 anni. I linguaggi e gli ambienti di programmazione (es: Scratch e Logo), vengono adottati per i più piccoli nella didattica di varie discipline, e si distinguono in "lowfloor" (facili da usare) e "highceiling" (che permettono agli studenti di creare da sé). Per quanto concerne le discipline scientifiche in particolare emerge che gli studenti esternalizzano i concetti di base della matematica attraverso soluzioni come TOONTALK (Kahn et al., 2011) e LOGO (Fessakis et al., 2013) ma l'introduzione del Coding è possibile anche in ambiti umanistici e artistici dove progetti specifici sono previsti usando SCRATCH (Lee, 2010).

Domanda 2. Quali dimensioni del pensiero computazionale vengono valorizzate e sostenute?

Con riferimento alla classificazione delle dimensioni del pensiero computazionale di (Brennan e Resnick, 2012) gli studi che si concentrano sui *computational concepts*, hanno esaminato come gli studenti apprendono concetti base quali ad esempio quelli di calcolo o le variabili. Nel complesso rientrano in questa tipologia di analisi 23 studi tra quelli presenti nello studio empirico di (Lye e Koh, 2014): 16 quantitativi e 7 qualitativi. Dei 16 studi quantitativi solo 2 hanno avuto come target gli studenti K-12 e riportano risultati positivi del gruppo sperimentale con trattamenti come *on screen blocks* (schermo a blocchi) e *game-play* utiliz-

zati per insegnare concetti di calcolo (Kazakoff e Bers, 2012; Wang e Chen, 2010). Strategie come la *part-complete* (Garner, 2009) o l'*annotation* e il commento sui prodotti di Coding (Hsiao e Brusilovsky, 2011) sono da ritenersi particolarmente utili per gli alunni più deboli, e l'uso di animazioni ne migliora la motivazione allo studio (Urquiza-Fuentes e Velazquez-Iturbide, 2013). Dei 7 studi qualitativi, quelli condotti su studenti K-12 (Burke, 2012; Denner et al, 2012; Lee, 2010; Lin e Liu, 2012) tramite un approccio di tipo non sperimentale, riportano l'acquisizione di concetti di calcolo e computazione applicati alle materie curricolari.

Per quanto concerne la dimensione relativa alle *computational practices* gli studi che esaminano i processi di problem solving durante le attività di Coding (Fessakis et al., 2013; Esteves et al., 2011) attestano che la visualizzazione a video del linguaggio o codice migliora i processi di testing e debugging anche tra pari. Lo studio (Lin e Liu, 2012) mostra effetti molto positivi sulle pratiche computazionali e il loro sviluppo in modo incrementale attraverso momenti iterativi basati su un processo di revisione e miglioramento continuo.

Infine per quanto concerne la terza dimensione quella delle *computational perspectives* gli studi approfondiscono l'effetto che le attività di Coding hanno sulla comprensione di se stessi e delle relazioni che ciascuno studente ha con gli altri e con il mondo delle tecnologie. In 2 studi in particolare emerge la capacità dei ragazzi di esprimere se stessi creando oggetti interattivi tramite i linguaggi di programmazione: ad esempio alcuni di essi sono capaci di esprimere il concetto di "infinito" (Kahn et al., 2011) con TOONTALK e creare delle vere e proprie storie animate *in situazione* tramite SCRATCH (Burke, 2012).

Domanda 3. Quali sono gli approcci didattici che possono sostenere il pensiero computazionale?

Le ricerche riportano come l'acquisizione di *computational concepts* trovi nei feedback forniti dal docente e nelle modalità di gioco sperimentale un valido ausilio (Wang & Chen, 2010; Kose et al., 2013). Le prestazioni attese dagli studenti vengono guidate tramite momenti di rinforzo positivo o negativo (reinforcement). Quando gli studenti vengono invitati a riflettere sulla loro esperienza di Coding vengono sollecitate le dimensioni di *computational practices* e *computational perspectives* alla cui base vi è la capacità di rivedere e di ripensare il proprio elaborato anche grazie al coinvolgimento dei pari. La riflessione incoraggia la revisione del proprio lavoro intervenendo in modo critico sull'apprendimento (Søndergaard e Mulder, 2012; Yang, 2010) stimolando gli studenti al "pensare facendo". Impegnandosi nelle auto-spiegazioni (Kyungbin & Jonassen, 2011) e nella revisione dell'artefatto realizzato (Wang et al., 2012) tramite commenti e annotazioni (Hsiao e Brusilovsky, 2011), gli studenti mettono in atto processi di revisione, miglioramento e finalizzazione.

Un approccio didattico che punta sulla elaborazione delle informazioni sembra aiutare gli studenti nell'acquisizione di nozioni di calcolo, fornendo strutture cognitive per una efficace elaborazione. Si rileva inoltre come l'uso delle metafore possa favorire l'apprendimento dei concetti base della programmazione (Hui e Umar, 2011) mentre approcci più specifici quali appunto quello dell'analogia sono stati usati per rispondere ai diversi stili di apprendimento degli studenti (Hung, 2012; Ma et al., 2011). Chiedendo agli studenti di riorganizzare attraverso una rappresentazione visiva il loro processo di pensiero si contribuisce a minimizzare gli errori di comprensione e la costruzione dei propri giochi e programmi (Hui&Umar, 2011; Ismail et al, 2010; Ma et al, 2011; Urquiza-Fuentes e Velazquez-Iturbide, 2013) stimolando la riflessione lo sviluppo di una dimensione pratica del pensiero computazionale.

Infine secondo una visione più costruttivista gli studenti possono essere coa-

diuvati tramite appositi e differenti *scaffolds*: *computer scaffolding* (Jiau et al., 2009; Ma et al, 2011.; Moreno, 2012) *teachers scaffolding* (Burke, 2012.; Esteves et al, 2011.; Fessakis et al, 2013.; Kahn et al, 2011; Kazakoff e Bers, 2012; Lee, 2010) *parental guidance* (Lin e Liu, 2012) o *peer scaffolds* (Denner et al, 2012; Hui e Umar, 2011; Ismail et al., 2010).

3. Analisi delle pratiche pugliesi e confronto con i risultati internazionali

Al fine di dare spazio alla ricerca interpretativa che permette, anche per numeri piccoli, di ricostruire l'intenzionalità alla base delle azioni, sono stati selezionati 2 "cantieri sperimentali", ossia scuole pugliesi dove docenti e classi sono stati chiamati, in differenti periodi didattici, a far parte di una osservazione non partecipata sul campo tramite. Attraverso griglie di osservazione e *video recording* della situazione didattica è stato possibile fotografare in modo fedele come il metodo Coding ha trovato una sua integrazione nel contesto d'aula. Il confronto tra l'osservazione puntuale nei due cantieri con le progettazioni didattiche di un campione più vasto costituito da 56 docenti sperimentatori della metodologia Coding in altrettante classi pugliesi, ha permesso poi, tramite un meccanismo di *pattern-matching*, di confermare i dati di livello micro con quelli derivanti dallo studio a livello macro. Tale metodologia di analisi se da un lato ci permette di mettere a confronto i risultati dell'esperienza italiana con l'evidenza derivante dalla ricerca internazionale (Lye e Koh, 2014) recuperando alcune ricorrenze rispetto alle dimensioni investigate, dall'altro si configura come rispettosa dell'unità di analisi specifica, e delle condizioni che influenzano i risultati e le scelte.

4. Le osservazioni non partecipate nei cantieri sperimentali

L'osservazione non partecipata ha previsto la presenza di uno o più osservatori, chiamati a registrare le situazioni didattiche compilando una griglia a bassa strutturazione. Le ipotesi di natura implicita hanno permesso di individuare i fattori su cui costruire le domande della griglia: Coding e curriculum, dimensioni del pensiero computazionale sostenute dall'attività, tipo di supporto da parte del docente, ruolo della tecnologia e collaborazione tra pari. L'osservazione è stata accompagnata dalla registrazione video di momenti significativi per la messa in atto dell'innovazione a scuola.

4.1. Osservazione 1. Classe II. Scuola Primaria

La classe era costituita da 11 alunni (6 femmine e 5 maschi) di età compresa tra i 6 e i 7 anni. L'esperienza, costruita con riferimento alla programmazione annuale dei piani disciplinari e trasversali, è stata inserita nel curriculum di matematica con l'obiettivo di sostenere lo sviluppo di competenze logiche e di risoluzione di problemi. I bambini avevano a disposizione numeri da 1 a 40, segni + - / * <> di cui dovevano servirsi (con riferimento a concetti, fatti e regole dell'aritmetica) per inventare tre quiz che poi avrebbero *gamificato* attraverso l'uso di Scratch. L'attività era caratterizzata da due momenti: il primo di invenzione di quiz matematici, restituiti seguendo un form cartaceo distribuito dalle maestre, il secondo di "Coding" del testo scritto in gioco digitale e verifica con i pari.

La didattica laboratoriale (già sperimentata nei percorsi promossi dal progetto Cl@ssi 2.0) è stata favorita da una riorganizzazione dei banchi idonea al lavoro grupale (tre gruppi da 3 bambini e uno da 2) e la presenza dei Tablet consenti-

va di passare dal linguaggio di tipo testuale a quello multimediale. Si osserva una partecipazione equa di tutti i componenti, in tutti i gruppi con un alto livello di interazione: in particolare il coinvolgimento fisico ed emotivo aumentava durante l'uso del dispositivo mobile permettendo di attivare maggiori flussi comunicativi intra gruppo. Tutto il processo di codifica è stato declinato in termini collaborativi (fig. 2): gli alunni dialogavano durante la realizzazione dei quiz matematici e definiscono i ruoli in modo dinamico: due componenti prendevano il controllo dello strumento per portare avanti il compito, mentre, contestualmente, un terzo bambino compilava il form cartaceo registrando le operazioni effettuate.



Fig. 2. Momenti di lavoro intra gruppo

Le docenti ruotavano tra i banchi fornendo supporto specifico e incoraggiando gli alunni a svolgere il compito in autonomia, stimolandoli alla riflessione ed evidenziando i progressi e la soddisfazione per le prestazioni (fig. 3). La comunicazione inter gruppo ha avuto inizio nella fase di testing tra pari che richiedeva la socializzazione dei lavori e un percorso di riflessione volto a condividere le sulle cose apprese e a indicare le migliorie da apportare ai prodotti. In questa fase i gruppi lavoravano scambiandosi i Tablet per testare i quiz inventati dai compagni e programmati tramite SCRATCH (fig. 4).



Fig. 3. Supporto del docente



Fig. 4. Socializzazione del lavoro e peer evaluation

Le tecnologie mobili favoriscono una maggiore flessibilità nella gestione di tempi e spazi permettendo ai docenti di accompagnare i bambini in un processo di riflessione su errori e progressi facilitando lo sviluppo di capacità critiche.

4.2. Osservazione 2. Classe V. Scuola Primaria

La classe era composta da 28 bambini (11 maschi e 17 femmine) tra i 9 e 10 anni. L'esperienza il cui obiettivo principale era quello di favorire lo sviluppo di un profilo "autore" attraverso l'acquisizione dei concetti computazionali, si inseriva in una attività parallela al curriculum ordinario ed afferente ad un progetto Erasmus +.

Dopo una visita al frantoio del paese (da qui emerge il concetto di "aula estesa" al territorio) i bambini erano chiamati a fare delle ipotesi sulla produzione dell'olio, programmarle e verificarle (con un costante stimolo al pensiero logico) attraverso, anche in questo caso, l'uso di SCRATCH.

L'attività didattica ha beneficiato del tempo prolungato e delle co-presenze (grazie alle quali la docente prevalente ha potuto lavorare per piccoli gruppi). In un'aula tradizionale, divisi in gruppi da 2 o 3, i bambini della stessa fila collaboravano tramite l'uso condiviso di un computer fisso alla costruzione di ipotesi e alla realizzazione del gioco (fig. 5).



Fig. 5. Organizzazione intra gruppo

Il docente, durante il *cooperative learning* e il *pair programming*, valorizzava le proposte degli allievi attraverso azioni di reinforcement, stimolando specifiche aree di competenza e indirizzando i momenti maggiormente critici (fig. 6).



Fig. 6. Supporto del docente

Il confronto e la socializzazione del prodotto con i pari tramite LIM ha favorito le azioni di rivisitazione e miglioramento. L'ambiente cooperativo e non giudicante potenziava l'autostima e la creatività incentivando la messa in discussione degli elaborati (fig. 7).

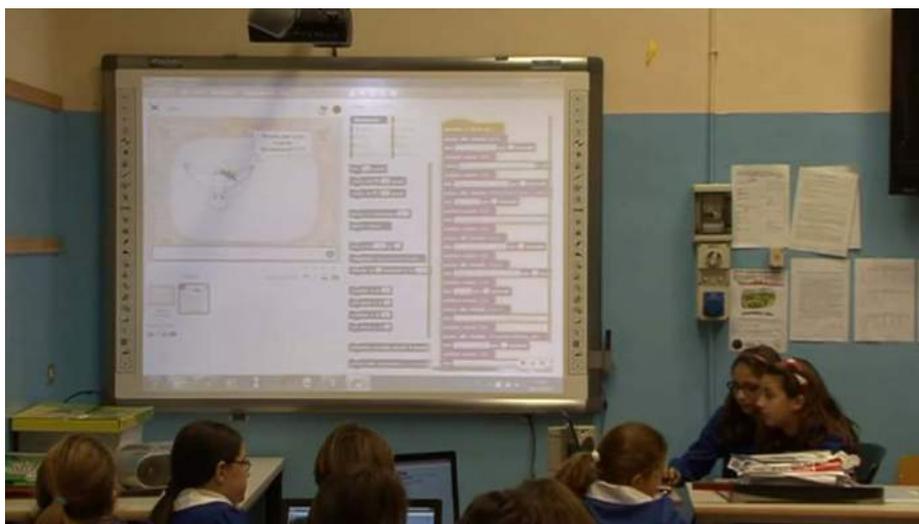


Fig. 7. Socializzazione del lavoro e peer evaluation

La dimensione tecnologica si caratterizza per essere l'elemento su cui poggia l'inclusione di allievi speciali³ con alti livelli di partecipazione e motivazione.

5. Analisi delle progettazioni e confronto con le evidenze

Con riferimento allo studio di Lye e Koh (2014) e alle tre principali domande di ricerca in esso identificate (e precedentemente esposte e discusse) si è proceduto a comparare i risultati di tale ricerca empirica con un campione più vasto di docenti sperimentatori. Sono state analizzate 56 griglie di progettazione didattica e di rilevazioni delle esperienze. Tali griglie sono state compilate da 28 docenti di scuola primaria, 27 docenti di scuola secondaria di primo grado, 1 docente di scuola dell'infanzia. Le discipline oggetto di sperimentazione didattica sono riconducibili all'ambito storico-letterario, logico-matematico, scientifico, linguistico, con una minore presenza del sostegno (fig. 8).

Da una prima analisi testuale volta a comprendere meglio il profilo dei docenti sperimentatori è stato possibile risalire alle loro competenze pregresse in ambito tecnologico e ai loro atteggiamenti nei confronti della tecnologia. La maggioranza dei docenti, alla richiesta di riferire sulle proprie pratiche di insegnamento assistite dalle tecnologie, fa riferimento ad un uso abituale dando conto di una diffusa presenza della tecnologia nelle didattiche disciplinari (fig. 9).

3 Nel cantiere in oggetto si registravano quattro studenti BES provenienti dalla città vecchia e da quartieri a rischio e un'alunna con DSA riconosciuto.

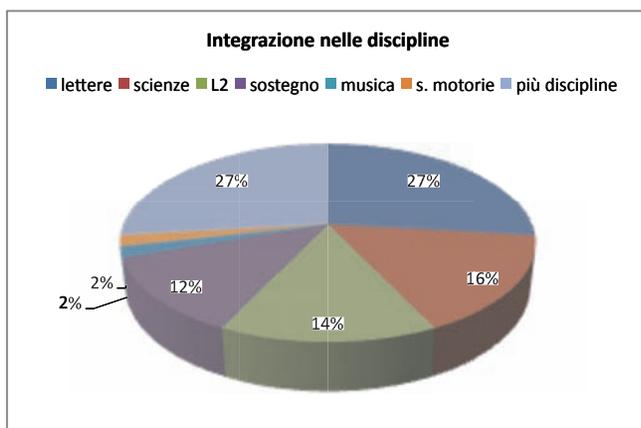


Fig. 8. Integrazione del Coding nelle discipline

Un numero minore di docenti riferisce una carente integrazione tecnologica dettata da una mancanza di risorse nella scuola. Una minoranza di docenti, tutti insegnanti di scuola primaria su area scientifica, dichiara una precedente esperienza sul Coding (maturata attraverso l'Orchestra del Codice di "Programma il Futuro") e l'uso didattico di software come Scribbler o di oggetti programmabili come BeeBot o MakeyMakey.

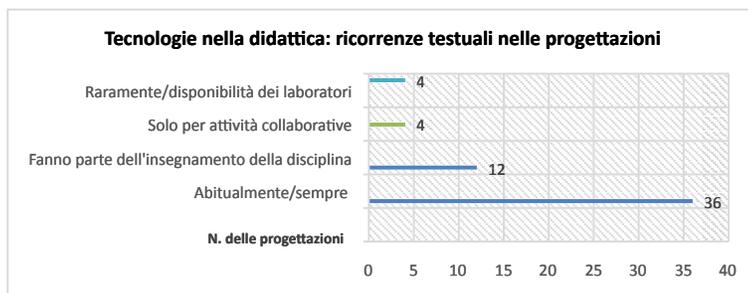


Fig. 9. Uso delle tecnologie: ricorrenze testuali nelle progettazioni

Dalla analisi delle ricorrenze di lemmi intesi come significativi nei testi delle progettazioni emerge che i docenti che fanno un uso abituale delle tecnologie nella disciplina (posizione emersa in 36 progettazioni su 56 analizzate) (fig. 9) sono anche quelli in possesso di certificazioni o attestati di frequenza a corsi di perfezionamento quali CertLim AICA, Epict Silver, Nuova ECDL e corsi di formazione INDIRE come Didatec e InnovaMusica. Solo in 12 progettazioni emerge una integrazione nella didattica disciplinare.

I docenti hanno poi espresso nelle loro progettazioni un atteggiamento verso la tecnologia globalmente positivo e motivato dalla sua efficacia in aula (fig. 10). Sempre attraverso l'individuazione di lemmi caratterizzanti l'atteggiamento, si prende nota di come tra i docenti più esperti sia possibile cogliere una capacità di riflessione e una maggiore consapevolezza nell'uso delle tecnologie nelle pratiche d'aula quotidiane. Le tecnologie incontrano le modalità del conoscere

dei ragazzi, e in particolare nelle progettazioni del sostegno le tecnologie vengono ritenute un utile ausilio per motivare allo studio gli studenti BES migliorando il loro tempo di concentrazione e permettendo la costruzione di percorsi individualizzati e inclusivi.

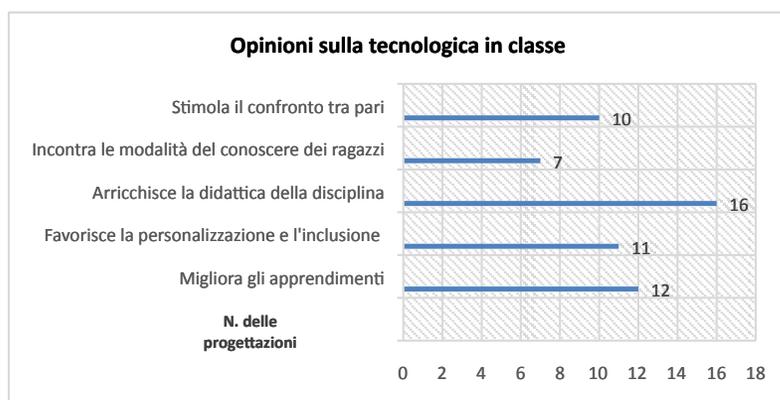


Fig. 10. Opinione sulle tecnologie: ricorrenze testuali nelle progettazioni

Proviamo ora rispondere, attraverso i dati dell'esperienza pugliese, alle tre domande di indagine presenti nel lavoro di (Lye e Koh, 2014)

Domanda 1. Quali sono gli ambienti che permettono di integrare l'attività di programmazione nei curricula?

Dall'analisi delle progettazioni dei docenti sperimentatori e dal confronto con le griglie di rilevazione ex-post dell'esperienza si rileva che, nella quasi totalità dei casi, l'*Initial Learning Environment* (Duncan et al, 2014) scelto per l'introduzione al Coding nella primaria e secondaria di primo grado è il programma SCRATCH, nelle sue diverse configurazioni (online e offline) e versioni (SCRATCH 4, SCRATCH 2.0, SCRATCH JR), in base all'età e all'expertise pregressa di docenti e degli stessi studenti. SCRATCH è stato integrato, in circa la metà dei casi, sulla base della tipologia di attività progettata e di prodotto finale previsto, con altri software come quelli per la creazione di mappe (es: SuperMappe) o per la creazione di ebook (es: BookCreator, Didapages).

Relativamente all'integrazione all'interno di specifici ambiti disciplinari docenti sottolineano l'efficacia del Coding per un uso veicolare della lingua straniera, permettendo di acquisire cultura digitale, abilità tecnologiche operative e contenuti linguistici allo stesso tempo. Ad esempio per i più piccoli è stato utilizzato il metodo del Coding per approfondire i concetti spaziali in lingua inglese. I docenti di matematica sottolineano che la sperimentazione è stata fortemente correlata agli obiettivi di *imparare a pensare in modo creativo* e *potenziare l'uso del linguaggio specifico disciplinare*. Con riferimento alle materie letterarie i docenti segnalano che l'attività di Coding sembra migliorare la capacità dei bambini di distinguere ed utilizzare diverse tipologie di forme narrative (es: la favola o semplici storie o racconti) costruite dai bambini seguendo una successione temporale dei fatti e rafforzando capacità creativa e comunicativa. La dimensione interdisciplinare dell'apprendimento emerge soprattutto nella scuola primaria dove lo stesso docente insegna un gruppo di materie di base e dove quindi c'è una minore parcellizzazione di saperi e una maggiore possibilità di programmare per competenze anche trasversali.

Domanda 2. Quali sono i risultati rispetto alle dimensioni del pensiero computazionale?

Con riferimento ai *computational concepts*, l'uso di ambienti basati su una interfaccia a blocchi sembra aver facilitato l'apprendimento di concetti di calcolo o di programmazione di base (con riferimento alle variabili e ai cicli). L'integrazione con soluzione di Mindmapping ha favorito lo sviluppo del pensiero logico ed analitico (nel caso ad esempio della costruzione di un algoritmo).

Per quanto concerne la dimensione relativa alle *computational practices* si nota che un approccio metodologico incentrato sul problem solving e sulla "didattica per dilemmi" ha, secondo i docenti, permesso di tradurre le conoscenze e le abilità acquisite in competenze, intese come *comportamenti osservabili e trasferibili in altri contesti* di conoscenza e di vita. Gli studenti durante la sperimentazione sembrano aver migliorato la capacità di interazione con i dispositivi. L'interfaccia amichevole basata sul concetto di game-play proposta dai software usati nelle classi stimola la produzione di inferenze e l'applicazione di specifiche proprietà in modo naturale. La visualizzazione del codice e la possibilità di ricevere feedback immediati sono ritenuti veri punti di forza in grado di coadiuvare pratiche riflessive alla base del testing e del debugging.

Per quanto attiene la terza dimensione, quella delle *computational perspectives*, si ritiene che le attività di Coding in aula abbiano avuto effetto sulla comprensione di se stessi e delle relazioni che ciascuno studente ha con gli altri, assumendo come indicatore rilevabile l'aumentata capacità di esprimersi e di comunicare non solo nell'uso e per l'uso delle tecnologie ma a livello di socializzazione e relazione interpersonale. Dalle osservazioni dei docenti emerge inoltre che il valore e l'efficacia della sperimentazione risiede anche nella dimensione collaborativa dell'apprendere poiché la scelta molto diffusa di organizzare il lavoro per piccoli gruppi è risultata inclusiva in quanto ha supportato gli alunni più deboli e coinvolto i meno motivati in un percorso attivo e stimolante.

Domanda 3. Quali approcci didattici possono sostenere il pensiero computazionale?

I docenti sperimentatori hanno ritenuto, in linea generale, di poter utilizzare i propri approcci e le proprie abituali strategie didattiche anche nell'ambito della sperimentazione del Coding.

Nella maggior parte dei casi la lezione frontale è stata sostituita da sessioni che privilegiano un tipo di approccio laboratoriale e collaborativo fra pari (lezione dialogata, classe capovolta, tutoring tra pari) con progettazione a classi aperte o in gruppi. Inoltre il tutoraggio tra pari risulta efficace e motivante per i bambini con disturbi dell'apprendimento o con bisogni educativi speciali. In questi casi le strategie più frequentemente utilizzate sono state quelle cooperative che risultano inclusive e che mirano al coinvolgimento di tutti gli alunni, nei lavori con gruppi eterogenei e autogestiti. In alcuni casi si è previsto l'utilizzo di materiale semplificato e di misure compensative e dispensative (ad esempio sintesi vocale) secondo le necessità. D'altra parte la conversazione guidata e la correzione reciproca sono risultate preziose, a giudizio dei docenti, per guidare gli studenti all'elaborazione attiva e costruttiva dei contenuti di apprendimento e allo sviluppo del pensiero logico e procedurale.

Conclusioni

La sperimentazione del Coding in Puglia ha guidato i docenti a selezionare software e programmi in grado di incoraggiare nuove esperienze di apprendimento nei più piccoli riuscendo da un lato a lavorare sui *computational concepts* (facendo apprendere ai bambini i concetti di calcolo o le variabili) e dall'altro, nel caso dei più grandi, a mettere in campo processi più specifici relativi alle *computational practices* (problem solving) e *computational perspectives* (peer review). Nella maggior parte dei casi sono state utilizzate versioni diverse dello stesso ambiente di programmazione di tipo visuale: SCRATCH JNR per i più piccoli per far apprendere ai bambini il concetto di pianificazione e sequenza e SCRATCH per i più grandi (per richiamare sia l'astrazione sia funzioni, variabili, iterazione, strutture di dati indicizzate, esecuzione condizionale) permettendo agli studenti di monitorare la sequenza di azioni eseguite, coinvolgendoli nella manipolazione degli oggetti e fornendo scaffolding immediati sull'impatto delle loro azioni.

Le strategie di reinforcement e di riflessione tra pari adottate dal docente sono state funzionali alla buona riuscita dell'esperienza. Le esperienze didattiche improntate a tali metodologie si sono rivelate estremamente inclusive durante la sperimentazione: i ragazzi più dotati e quelli con difficoltà di apprendimento (in particolare i DSA) sono stati in questo modo accomunati nell'elaborazione di storie con Scratch o nella progettazione, nella costruzione, nella programmazione di piccoli robot lavorando in gruppo e mettendo in mostra i propri talenti e le proprie intelligenze diverse. Valorizzando la peer education è venuto meno quell'imperativo psicologico ad essere corretti (Postman, 2001) e gli errori sono diventati l'elemento portante di un percorso (Popper, 2000) in grado di alimentare ipotesi con cui confrontarsi in una concezione dinamica e non statica della conoscenza (Postman, 2001).

Riferimenti bibliografici

- Balanskat, A., & Engelhardt, K. (2014). Computing Our Future: Computer Programming and Coding-Priorities, School Curricula and Initiatives Across Europe. *Technical report European Schoolnet*. October. Retrieved from: http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=521cb928-6ec4-4a86-b522-9d8fd5cf60ce&groupId=43887. [Ultima consultazione 11/07/2016].
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., et al. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.). *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Brennan, K., & Resnick, M. (2012). *New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking*. In *Annual American Educational Research Association meeting*. AERA 2012. Vancouver, BC, Canada.
- Burke, Q. (2012). The markings of a new pencil: Introducing programming-as writing in the middle school classroom. *Journal of Media Literacy Education*, 4(2), 121–135.
- Denner, J., Werner, L., & Ortiz, E. (2012). Computer games created by middle school girls: Can they be used to measure understanding of computer science concepts? *Computers & Education*, 58(1), 240–249.
- Dougherty, D. (2012). The maker movement. *Innovations*, 7(3), 11–14.
- Duncan, C., Bell, T., & Tanimoto, S. (2014). Should your 8-year-old learn coding? In *Proceedings of the 9th Workshop in Primary and Secondary Computing Education* (pp. 60–69). New York, NY: ACM.
- Esteves, M., Fonseca, B., Morgado, L., & Martins, P. (2011). Improving teaching and learning of computer programming through the use of the Second Life virtual world. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 624–637.
- Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, 63, 87–97.

- Garner, S. (2009). A quantitative study of a software tool that supports a part complete solution method on learning outcomes. *Journal of Information Technology Education*, 8, 285–310.
- Hsiao, I. H., & Brusilovsky, P. (2011). The role of community feedback in the student example authoring process: An evaluation of AnnotEx. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 482–499.
- Hui, T. H., & Umar, I. N. (2011). Does a combination of metaphor and pairing activity help programming performances of students with different self-regulated learning level? *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 122–129.
- Hung, Y.-C. (2012). The effect of teaching methods and learning style on learning program design in web-based education systems. *Journal of Educational Computing Research*, 47(4), 409–427.
- Ismail, M. N., Ngah, N. A., & Umar, I. N. (2010). The effects of mind mapping with cooperative learning on programming performance, problem solving skill and metacognitive knowledge among computer science students. *Journal of Educational Computing Research*, 42(1), 35–61.
- Jiau, H. C., Chen, J. C., & Ssu, K.-F. (2009). Enhancing self-motivation in learning programming using game-based simulation and metrics. *IEEE Transactions on Education*, 52(4), 555–562.
- Kahn, K., Sendova, E., Sacristán, A. I., & Noss, R. (2011). Young students exploring cardinality by constructing infinite processes. *Technology, Knowledge and Learning*, 16(1), 3–34.
- Kazakoff, E., & Bers, M. (2012). Programming in a robotics context in the kindergarten classroom: The impact on sequencing skills. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 21(4), 371–391.
- Kose, U., Koc, D., & Yucesoy, S. A. (2013). Design and development of a sample “computer programming” course tool via story-based e-learning approach. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1235–1250.
- Kyungbin, K., & Jonassen, D. H. (2011). The influence of reflective self-explanations on problem-solving performance. *Journal of Educational Computing Research*, 44(3), 247–263.
- Lee, Y.-J. (2010). Developing computer programming concepts and skills via technology-enriched language-art projects: A case study. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 19(3), 307–326.
- Lye, S. Y., & Koh, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12? *Computers in Human Behavior*, 41, 51–61.
- Ma, L., Ferguson, J., Roper, M., & Wood, M. (2011). Investigating and improving the models of programming concepts held by novice programmers. *Computer Science Education*, 21(1), 57–80.
- Moreno, J. (2012). Digital competition game to improve programming skills. *Educational Technology & Society*, 15(3), 288–297.
- Pennazio, V., Traverso A., Parmigiani D. (2013). Digital literacies a scuola. I profili digitali degli studenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 21 (1), 35–40.
- Popper, K. (2000) *I due problemi fondamentali della teoria della conoscenza*. Milano: Mondolibri.
- Postman, N. (2001) Fallibilismo ed educazione. In L. Binanti (a cura di). *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*. Cosenza: Rubbettino.
- Søndergaard, H., & Mulder, R. A. (2012). Collaborative learning through formative peer review: Pedagogy, programs and potential. *Computer Science Education*, 22(4), 343–367.
- Urquiza-Fuentes, J., & Velazquez-Iturbide, J. A. (2013). Toward the effective use of educational program animations: The roles of student’s engagement and topic complexity. *Computers & Education*, 67, 178–192.
- Wang, L. C., & Chen, M. P. (2010). The effects of game strategy and preference matching on flow experience and programming performance in game-based learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 39–52.
- Wang, Y., Li, H., Feng, Y., Jiang, Y., & Liu, Y. (2012). Assessment of programming language learning based on peer code review model: Implementation and experience report. *Computers & Education*, 59(2), 412–422.
- Wing, J. M. (2006). *Computational thinking*. Communications of the ACM, 49(3), 3–35.



La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria

Educating for enterprise in secondary education

Daniele Morselli

Università di Helsinki
daniele.morselli@helsinki.fi

ABSTRACT

One of the issues concerning the literature in entrepreneurship education is that the same terms are used in different ways. The article proposes to differentiate between the educational aspects of entrepreneurship and the training aspects. Entrepreneurship education, the general term embedding the others, is divided into enterprise education and entrepreneurial training. Drawing from the literature, the article proposes five important dimensions of the teacher educating for enterprise: enterprising didactics, teaching and evaluating the sense of initiative and entrepreneurship in the students, partnerships inside and outside the school, educating students for enterprising attitudes, being enterprising teachers in a life wide perspective. The article shows a questionnaire based on the five dimensions which was given to secondary teachers in an Italian technical institute. Results suggests that in the Italian technical institutes there is a lot of work to be done to have the teachers being enterprising and educating for enterprise.

Uno dei limiti che riguardano la letteratura internazionale sull'educazione all'imprenditorialità è che gli stessi termini sono usati in modi differenti. Quest'articolo propone di differenziare gli aspetti educativi da quelli formativi: l'educazione all'imprenditorialità rimane il termine generale, ma si distingue l'imprenditorialità o educazione all'impresa dalla formazione imprenditoriale. Prendendo spunto dalla letteratura internazionale, l'articolo definisce cinque dimensioni che caratterizzano l'insegnante che educa all'imprenditorialità: didattica imprenditoriale; educare alle attitudini imprenditorie; declinare nel curriculum e valutare il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità; partenariati fuori e dentro le scuole; essere insegnanti imprenditoriali in tutti i contesti di vita. L'articolo mostra i risultati della somministrazione di un questionario sull'educazione all'imprenditorialità fondato sulle cinque dimensioni a un gruppo di insegnanti di un istituto tecnico. I risultati suggeriscono che c'è ancora molto lavoro da fare per far sì che gli insegnanti siano imprenditoriali e possano educare all'imprenditorialità.

KEYWORDS

Enterprise Education, Entrepreneurship Education, Sense of Initiative and Entrepreneurship, Teacher Training, Secondary Education. Imprenditorialità, Educazione All'imprenditorialità, Senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, Formazione Insegnanti, Educazione Secondaria.

L'educazione all'imprenditorialità non è mai stata importante così come lo è ora: sostenerla nella scuola primaria e secondaria, come anche all'università, porterà risultati positivi sul dinamismo imprenditoriale e sull'economia. Oltre che contribuire alla prosperità delle nuove imprese come quelle nate per fini sociali e *start-up*, l'educazione all'imprenditorialità renderà i giovani più occupabili e intraprendenti nelle aziende che già esistono. Investire in questo tipo d'educazione rappresenta uno dei migliori ritorni che l'Europa possa ottenere: la ricerca mostra che gli studenti che si sottopongono programmi di educazione all'imprenditorialità hanno una probabilità da tre a sei volte maggiore di avviare un'attività a coloro che non l'hanno ricevuta (European Commission, 2014)¹.

In questo contesto risulta evidente che nei sistemi di educazione formale l'insegnante abbia un ruolo di primo piano, dal momento che è proprio l'insegnante che guida gli studenti nell'apprendimento; le attività d'insegnamento cambiano per comprendere il lavoro per gruppi e per progetti e l'apprendimento esperienziale. Invece che insegnare le risposte giuste, l'insegnante orienta gli studenti perché siano loro a porsi le domande, effettuino le ricerche, e possano trovare le risposte per loro importanti. Per incoraggiare gli studenti a maturare attitudini imprenditoriali, l'ambiente scolastico promuove l'autonomia e l'assunzione di rischi, utilizzando l'errore come opportunità per apprendere (European Commission, 2014).

In Italia l'educazione all'imprenditorialità non sempre riceve la giusta attenzione, ed è spesso fraintesa negli scopi, come mostra una ricerca condotta da Testa e Fraschieri (2015) nell'anno scolastico 2008-9 in una città italiana caratterizzata da declino economico e bassa propensione all'imprenditorialità. Lo studio, che ha coinvolto 364 studenti di 39 scuole secondarie, mostra la scarsa comprensione del processo imprenditoriale: l'imprenditore è rappresentato dal manager di un'impresa quotata in borsa, così che l'autoimpiego e le piccole e medie aziende sono escluse; l'ingrediente di base dell'imprenditorialità è la fortuna, e imprenditori si nasce. La paura del rischio di fallire caratterizza l'80% dei rispondenti. Il dato forse più eclatante proviene dai 90 studenti del campione che hanno preso parte a programmi d'insegnamento all'imprenditorialità: alla fine della formazione questi hanno mostrato più propensione del resto dei rispondenti (36% contro 30%) per un lavoro retribuito in una grande azienda statale. Il dato è preso da Testa e Fraschieri (2015) come indicatore di insuccesso della suddetta formazione; le Autrici si interrogano quindi su quali sono le caratteristiche di un corso di formazione all'imprenditorialità che non risulti fallimentare.

1. Che cos'è l'imprenditorialità?

Prendendo il Regno Unito come esempio, negli ultimi 30 anni è sorto il bisogno di scrivere curricula in grado di rispondere al bisogno di educare una forza lavoro a operare in un mercato più flessibile dove l'autoimpiego, l'avviare un'impresa o il lavorare per una piccola e media impresa (PMI) rappresentassero le principali modalità lavorative. Il valore di questo tipo d'educazione risiede da un lato all'aiuto che dà ai giovani a interagire efficacemente con le recenti trasformazioni strutturali e, dall'altro, a rafforzare l'economia del Paese. I governi che si sono susseguiti nel Regno Unito hanno messo in campo misure come partenariati tra scuole e aziende per rendere l'educazione sempre più rilevante per il mon-

1 Si ringraziano in particolare Massimiliano Costa e Fiorino Tessaro dell'Università di Venezia per il contributo a identificare le dimensioni della pedagogia dell'imprenditorialità.

do del lavoro, e promuovendo tra studenti e insegnanti la consapevolezza di cosa sia il fare impresa (Jones & Iredale, 2010). Queste misure hanno marcato una vocationalizzazione dell'educazione nel Regno Unito; in Italia, in modo simile, la Legge 177 sulla Buona Scuola ha reso obbligatoria l'alternanza scuola lavoro per tutti gli studenti delle scuole secondarie, inclusi i licei.

Il contesto fin qui descritto è quello in cui si è formata l'educazione all'impresa (*enterprise education*), in Italia tradotta come imprenditività (Baschiera & Tessaro, 2015). Secondo l'NFER (National Foundation for Education Research) lo scopo dell'imprenditività è di innalzare le aspirazioni degli studenti sia in termini di risultati scolastici immediati che di competenze per il futuro: studi universitari, autoimpiego e vita dopo la scuola (Spielhofer & Lynch, 2008). Secondo l'inglese *Quality Assurance Agency* l'educazione all'impresa "fornisce agli studenti una maggiore capacità di generare idee, e le abilità per trasformarle in realtà", e l'educazione all'imprenditorialità dà "le ulteriori conoscenze, attributi e capacità per applicare queste abilità nell'apertura di una nuova impresa" (QAA, 2012, p. 2). L'imprenditività e l'imprenditorialità condividono alcune caratteristiche (Jones & Iredale, 2014): entrambe promuovono la cultura proattiva del "can do" (si può fare) e "go getting" (va' e ottieni); contribuiscono all'innovazione e al cambiamento di prodotti e servizi, ad aumentare lo stock di aziende e il processo di creazione di benessere. Possono venire utilizzate per mettere in discussione le rendite di posizione e i poteri già stabiliti, portando a un miglioramento della qualità della vita degli individui. Esse sono transdisciplinari, con una forte connessione alla "occupabilità, innovazione, trasferimento della conoscenza, commercializzazione e proprietà intellettuale" (QAA, 2012, p. 2). Secondo Lackeus (2015) il minimo comun denominatore fra le due è la creazione di valore.

Vi sono tuttavia significative differenze tra imprenditività e imprenditorialità (Jones & Iredale, 2010, 2014; Lakeus, 2015) che sono riassunte nella tabella sotto.

Educazione	Imprenditorialità	Imprenditività
Obiettivo	Creazione, sviluppo e pianificazione d'impresa, incluso il processo di start-up	Competenze utili in diversi contesti in un'economia di mercato in rapido mutamento
Contesto d'utilizzo	Economico	Educativo
Didattica	Standard, per esempio lezioni frontali	Attive centrate sullo studente e sul suo apprendimento
Orientamento	Al risultato	Al processo
Valori sottostanti	Libertari	Liberali
Settore d'utilizzo	SPA e grandi aziende	PMI, auto impiego
Istituzioni educative coinvolte	Facoltà di economia e corsi di management	Educazione primaria e secondaria

Tab. 1. Differenze tra imprenditività e imprenditorialità

La prima differenza tra imprenditorialità e imprenditività è l'obiettivo: mentre l'imprenditorialità si concentra su come aprire, crescere e organizzare un'azienda, il focus dell'imprenditività è lo sviluppo di competenze che possono essere utilizzate in diversi contesti, in scenari d'apprendimento permanente, e per supportare l'individuo a vivere in economie competitive in rapida trasformazione. L'imprenditività promuove la libertà attraverso la partecipazione attiva, incoraggiando l'assunzione di responsabilità e la cittadinanza attiva, e stabilendo il diritto di aprirsi la propria attività. Un'altra differenza tra le due è rappresentata dal contesto d'uso: l'imprenditorialità in economia, l'imprenditività in educazione.

La terza differenza è la didattica messa in campo: l'imprenditorialità utilizza le metodologie più tradizionali quali la lezione frontale, mentre l'imprenditività promuove le didattiche innovative che, mettendo il discente al centro del processo educativo, lo rendono attivo: lavoro di gruppo, per progetti, e apprendimento esperienziale. La quarta differenza risiede nell'orientamento. L'imprenditorialità centrata sul risultato, per esempio la stesura di un *business plan*; l'imprenditività si concentra sui processi d'apprendimento che infondono attitudini intraprendenti. La quinta differenza parte dai valori sottostanti: dato che l'imprenditorialità promuove la creazione d'impresa, essa sottende valori libertari in cui si afferma che il settore privato si trova in una posizione di vantaggio rispetto al pubblico per creare benessere; di converso, l'imprenditività promuove principi educativi liberali, dove la libertà è elemento fondamentale. Anche gli ideali libertari sono basati sul concetto di libertà, ma questa è declinata in termini di diritti ed *entitlement*. La sesta differenza è il target: mentre l'imprenditorialità si rivolge alle grandi imprese come quelle quotate nei listini azionari, l'imprenditività ha come priorità le PMI e le partite IVA, quelle che nelle società "imprenditoriali" –contrapposte alle società "pilotate" (OECD, 2010) – producono più benessere e occupazione. La settima differenza è data dal luogo dove sono impartite. L'imprenditorialità è insegnata all'università soprattutto nei corsi di management e nelle facoltà di economia. L'imprenditività si insegna nelle scuole primarie, per esempio in forma di creatività; in quelle secondarie in forma di autonomia ed *employability skills*, specialmente nella formazione tecnica e professionale, dove la vita lavorativa è più vicina, e il mettersi in proprio potrebbe risultare un'importante opportunità (European Commission, 2009). Infine, l'imprenditività si insegna nei corsi universitari per accrescere l'occupabilità degli studenti.

Nel fare questa distinzione il concetto di imprenditività è liberato dalle influenze economiciste e manageriali, che sono connaturate all'educazione all'imprenditorialità, e l'imprenditività è meglio compresa dagli educatori che spesso faticano a capire come mai importante formare gli studenti a diventare imprenditori e insegnare loro a preparare business plan (Testa & Frascheri, 2015). Per molti insegnanti italiani, commentano Baschiera and Tessaro (2015), l'imprenditorialità ha una componente produttivistica e economicista che contrasta con l'educare a scuola. Benché l'imprenditorialità sia incompresa, è importante differenziare tra una forma *mentis* imprenditoriale e una imprenditiva: quest'ultima rappresenta una componente che può essere sviluppata, e che riguarda il pensiero innovativo e l'abilità di trasformare le idee in azione.

2. Imprenditività e apprendimento imprenditoriale

La differenza tra imprenditività e imprenditorialità operata da Jones e Iredale (2010, 2014) è dirimente nel Regno Unito, dove l'imprenditività è un soggetto ben delineato, ma purtroppo molto meno chiara nel resto d'Europa. Per la Commissione Europea, l'OCSE e l'UNESCO, per esempio, l'unico termine utilizzato nei documenti è quello di educazione all'imprenditorialità, anche se poi il significato sotteso si rivela spesso essere più vicino a quello d'imprenditività. Secondo la Commissione Europea, per esempio, l'educazione all'imprenditorialità comprende "tutte quelle attività educative che cercano di preparare gli individui a essere responsabili e intraprendenti con le abilità, le conoscenze e le attitudini che permettano loro di raggiungere gli scopi che hanno scelto per se stessi per vivere una vita in pienezza" (2015, p. 3). In modo simile, la settima competenza chiave europea sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, è definita come l'abilità di trasformare le idee in azione.

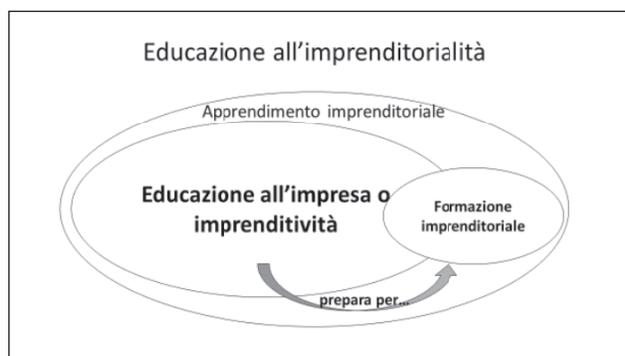
In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come an-

che la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo. (European Commission, 2007, p. 13)

Così com'è formulata, la competenza chiave del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità risulta più appropriata per valutare i risultati d'apprendimento dell'imprenditorialità che dell'imprenditoria.

Oltre al problema relativo ai diversi significati di educazione all'imprenditorialità, nei documenti sulle politiche educative vi è una terminologia che si diversifica a seconda del paese (Lackeus, 2015): in Svezia e nei Balcani si utilizza il termine apprendimento imprenditoriale al posto d'imprenditorialità, mentre in Finlandia si distingue fra imprenditorialità interna ed esterna, in cui la prima corrisponde all'imprenditorialità. In ogni caso, nella letteratura scientifica sull'imprenditorialità, che è in gran parte prodotta nel Regno Unito (Blenker, Trolle Elmholdt, Hedebøe Frederiksen, Korsgaard, & Wagner, 2014), si sottolinea come l'educazione all'imprenditorialità sia il termine generale che ingloba i processi simili (Mwasalwiba, 2010).

Per riassumere, il problema riguardante la terminologia è che mentre l'educazione all'imprenditorialità è utilizzata come termine generale in Europa e nella letteratura, nel Regno Unito imprenditorialità e imprenditorialità sono due soggetti distinti, e tuttavia l'imprenditorialità inglese corrisponde all'imprenditorialità europea. Parafrasando Bateson (1972), si ha cioè l'aporia che educazione all'imprenditorialità è sia il nome della classe che un suo elemento. Per evitare ulteriore confusione o pressapochismo nella terminologia, a partire dalla distinzione di Jones e Iredale (2010; 2014), in questo articolo si propone una sintesi che distingue gli effetti educativi da quelli formativi dell'imprenditorialità (Morselli & Costa, 2015) come visualizzato nell'illustrazione sotto.



Tab. 2. Educazione all'imprenditorialità

L'educazione all'imprenditorialità rimane il termine generale che comprende i processi simili, mantenendo così una coerenza con i *policy makers* e la letteratura internazionale sul tema. L'educazione all'imprenditorialità determina un insieme all'interno del quale ogni apprendimento è imprenditoriale. Gli aspetti prettamente educativi, cioè quelli imprenditivi (*enterprise education* o educazione all'impresa), sono distinti da quelli formativi – la formazione imprenditoriale. Come ogni forma di educazione, l'imprenditorialità è aperta nei fini, e riguarda l'in-

dividuo e la sua progettualità in una prospettiva di apprendimento permanente nei vari ambiti: il lavoro, che sempre più determina l'inclusione sociale (Costa, 2012), ma anche il tempo libero, la famiglia, l'associazionismo e lo sport. In una prospettiva squisitamente educativa di *lifelong learning*, si valorizzano così gli apprendimenti formali ma anche quelli informali e non formali. D'altro canto, come ogni formazione, l'apprendimento imprenditoriale è funzionale al raggiungimento di determinati scopi, come governare un'impresa, aprire una *start-up*, o più semplicemente scrivere un *business plan*. Questa distinzione tra fini educativi e formativi dell'imprenditorialità è sì individuata da Jones e Iredale (2010, 2014), che però confondono l'educazione all'imprenditorialità con la formazione imprenditoriale. Operando la distinzione qui proposta si ha il doppio risultato di mettere in evidenza i fini formativi della formazione imprenditoriale e di mantenere il termine educazione all'imprenditorialità come unico termine generale che racchiude gli altri.

Avendo questa sintesi tra fini educativi e formativi dell'imprenditorialità ben chiara si può procedere a integrare altre parti della letteratura sull'insegnamento e sulla valutazione dell'imprenditorialità. Alcuni autori (Gibb, 2002; Pittaway & Cope, 2007) identificano quattro forme di insegnamento dell'imprenditorialità: "about", "through", "for" ed "embedded". Si può quindi affermare che la formazione all'imprenditorialità privilegia le forme d'insegnamento "about", dove le lezioni e le materie sono impostate su contenuti riguardanti la formazione imprenditoriale, con lo scopo d'incrementare le conoscenze e la consapevolezza del soggetto. Le altre tre forme di insegnamento riguardano invece l'imprenditorialità, dato che i fini sono più educativi: "for", che incoraggia l'imparare facendo e l'acquisizione di abilità imprenditive, "through" che cerca di emulare il modo in cui l'imprenditore impara, e le forme "embedded", dove l'imprenditorialità viene impartita argomento cross-curricolare.

In modo simile, anche le forme "of", "for", e "as" di valutazione dell'imprenditorialità così come individuate da Draycott, Rae e Vause (2011) possono essere distinte negli effetti educativi e formativi. Gli effetti formativi emergono nelle forme di valutazione "of" degli apprendimenti, con approcci convenzionali portati avanti dal docente. Di converso, gli approcci "for" e "as" sono centrati sullo studente, e perciò sono più indicati per l'*assessment* dell'imprenditorialità. Nelle forme "for" il focus è sulla distanza tra quello che lo studente sa e dove vuole arrivare; e nelle forme "as", le più rinnovative, è il discente stesso che sceglie i propri obiettivi e valuta il grado con cui li ha raggiunti.

Ritornando al grafico sopra, si osserva come l'imprenditorialità sia rappresentata come insieme più grande della formazione imprenditoriale. Il motivo è che l'imprenditorialità è implementata nei contesti d'educazione primaria, secondaria, e negli studi universitari non economici; di contro, la formazione imprenditoriale riguarda principalmente gli studi terziari di *management* e *business*. L'imprenditorialità riguarda dunque ogni persona, mentre la formazione all'impresa solo coloro che vogliono aprire la loro impresa: "non tutti hanno bisogno di diventare imprenditori per beneficiare dell'educazione all'imprenditorialità, ma tutti i membri della società hanno bisogno di diventare più imprenditoriali?" (Volkman e coll., 2009, p. 12). Come suggerisce Lackeus (2015), inoltre, imprenditorialità e formazione all'imprenditorialità possono essere visti come estremi di un continuum con una gamma di soluzioni intermedie. Così, in una scuola secondaria

2 Come si argomentava sopra, i documenti internazionali come questo del *World Economic Forum* confondono l'imprenditorialità e l'imprenditorialità, qui meglio sarebbe parlare di individui imprenditivi o intraprendenti.

dove l'imprenditività è insegnata in modo cross-curricolare, si potrebbero fornire indicazioni su come si apre un'impresa. Sull'altro polo del continuum individuato da Lackeus (2015), un corso di business potrebbe far uso di metodologie didattiche attive come il *learning by doing* per infondere un'attitudine imprenditiva nei corsisti.

Per riassumere, si sottolinea la complementarità tra imprenditività e apprendimento imprenditoriale, e come la prima prepara per il secondo, impartiti in momenti differenti a seconda del contesto culturale (Hytti, 2008). Nei paesi anglosassoni, caratterizzati da una cultura maggiormente imprenditoriale, la formazione imprenditoriale può essere impartita a livelli di educazione inferiore rispetto ad altri paesi come l'Italia e la Finlandia, dove bisogna prima sviluppare un'attitudine imprenditiva nei discenti. Secondo Testa e Frascieri (2015) l'imprenditività prepara gli studenti con le attitudini necessarie a cui può seguire la formazione per diventare imprenditore: "risulta chiaro che, prima di fornire conoscenze tecniche su come si scrive un *business plan*, bisogna lavorare su valori, credenze e attitudini" (p. 21). Le due Autrici continuano suggerendo che in un primo momento gli studenti dovrebbero comprendere i modi in cui la loro conoscenza personale può essere utilizzata nell'auto-impiego, riflettendo su cosa significhi fare impresa, e sviluppando comprensione e un'attitudine positiva verso l'imprenditore e il processo di generazione d'idee. Solo successivamente gli studenti potrebbero avere bisogno di imparare lo sviluppo di un *business plan* e le strategie di avviamento di una partita IVA o di una *start-up*.

3. La pedagogia dell'imprenditività

Data la distinzione tra le diverse forme di educazione all'imprenditorialità, nell'imprenditività il ruolo dell'insegnante diventa essenziale: questi si trasforma in un facilitatore dell'apprendimento, guidando gli studenti nel processo d'apprendimento, e permettendo loro di pensare e agire in modo indipendente. Lo stile d'insegnamento incoraggia l'imparare facendo, lo scambio, la presa di rischi, lo sperimentare, l'errore come opportunità d'apprendimento, il *problem solving* creativo e l'interazione con il mondo esterno e le imprese. Nel far questo l'imprenditività può essere considerata una forma di didattica (Jones & Iredale, 2010)³; e un modo di colmare il divario tra educazione e mondo dell'economia reale (Draycott et al., 2011). In questo articolo, partendo dalle riflessioni di Jones e Iredale (2010, 2014) e dal documento dell'Unione Europea (2014) sulla formazione insegnanti all'imprenditorialità, si intendono proporre le dimensioni della pedagogia dell'imprenditività:

- Didattiche attive che promuovano l'imprenditività: esperienze pratiche organizzate per favorire il *learning by doing*, il lavoro di gruppo e per progetti, la soluzione di problemi autentici, e il *mentoring*.
- La competenza del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità diventa un obiettivo esplicito del curriculum ed è oggetto di valutazione.
- Sviluppo di attitudini connesse all'imprenditività quali: gestione del rischio, capacità d'apprendere dai propri errori, negoziazione, pensiero critico, iniziativa personale, autonomia.
- Partenariati all'interno e all'esterno della scuola: progetti interdisciplinari e

3 Jones e Iredale (2010) intitolano il loro articolo "Enterprise education as pedagogy", ma nel contesto anglosassone il termine pedagogia è utilizzato come sinonimo di didattica.

interclasse, coinvolgimento di esperti del mondo del lavoro durante le lezioni, visite scolastiche nei luoghi di lavoro per osservare processi specifici, alternanza scuola lavoro.

- Gli insegnanti vivono una vita imprenditiva sia a scuola che nella privata, con una seconda occupazione nell'industria, organizzando eventi sia per la scuola che nella vita sociale, e formandosi all'imprenditività in corsi tenuti da esperti e discutendo coi colleghi.

Per iniziare, come suggerito da Jones e Iredale (2010, 2014), esistono delle didattiche che facilitano l'imprenditività perché rendono attivo lo studente ponendolo al centro del processo di apprendimento: lavoro per gruppi, lavoro per progetti, problem solving, etc.. La lezione frontale, simbolo della didattica passiva, tende a scomparire. La didattica, tuttavia, di per sé non è sufficiente per promuovere l'imprenditività, dal momento che uno studente più attivo non significa necessariamente più imprenditivo.

Le didattiche attive sono imprenditive solo quando mirano in modo specifico a sviluppare attitudini connesse all'imprenditività. Secondo Van Gelderen (2012) tali attitudini si riassumono con l'iniziativa personale e l'autonomia. Nel caso per esempio delle *employability skills*, che sono considerate un primo risultato d'apprendimento dell'educazione all'imprenditorialità (Kozlinska, 2012) legato all'occupabilità e all'essere intra-imprenditoriali nell'impresa dove si è occupati, la didattica del lavoro di gruppo – attuata per esempio col *cooperative learning* – servirebbe per maturare un'attitudine improntata alla cooperazione e all'efficienza nel lavoro coi colleghi. Il *brainstorming* potrebbe invece essere utile per sviluppare la creatività; dato però che ci si sente liberi di dire qualunque cosa senza venire criticati, tale modalità non permetterebbe di sviluppare la negoziazione, la persuasione, la tenacia, attitudini che invece richiederebbero una didattica incentrata sul dibattito in classe con la difesa dei propri argomenti. Le didattiche attive e laboratoriali non sono appannaggio degli insegnanti di materie tecniche o scientifiche, e trasformare l'aula in luogo di dibattito sia anzi più facile per un docente di materie umanistiche.

Il terzo punto consiste nel rendere il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità obiettivo esplicito del curricolo a livello istituzionale, così come raccomandato dalla Commissione Europea (2015), per esempio inserendolo nel PTOF, individuando modalità di valutazione. Si tratterebbe di insegnare l'imprenditività come argomento trasversale, privilegiando le forme "through", "of" e "for". La valutazione è particolarmente importante dato che per gli studenti il curricolo è ciò che è valutato, e si dovrebbe perciò individuare un allineamento costruttivo tra i risultati d'apprendimento, le attività d'insegnamento e d'apprendimento, e la valutazione (Biggs, 2011). La valutazione con modalità "for" e "as", con studenti che scelgono i loro obiettivi e li valutano autonomamente alla fine del percorso, contribuirebbe a educare a un'attitudine di maggiore autonomia così importante nell'imprenditività.

La quarta dimensione della pedagogia dell'imprenditività è rappresentata dai partenariati all'interno e al di fuori della scuola. Questi riducono la distanza tra educazione e mondo del lavoro (Draycott et al., 2011) coinvolgendo gli studenti in attività con maggiore significato per loro, portando all'integrazione del curricolo e a contatti frequenti col mondo del lavoro, per esempio attraverso l'alternanza scuola lavoro o le visite alle imprese. Il fatto che gli insegnanti conducano attività lavorative all'esterno, per esempio di carattere consulenziale, sempre che non intralcino le regolari attività scolastiche, diventa un elemento che caratterizza l'insegnante imprenditivo. Il contatto permanente col mondo del lavoro permette all'insegnante di tenere a mente quali sono le professionalità e competenze richieste. I partenariati qualificano quello che Tynjala e Gijbels (2012) chiama-

no pedagogia della connettività. Per preparare i giovani a vivere in un mondo interconnesso e in rapido cambiamento, l'educazione dovrebbe favorire connessioni a ogni livello: tra saperi, tra soggetti, tra *stakeholders*, tra istituzioni. Con riferimento specifico all'integrazione fra saperi, secondo Tynjala (2008) la competenza esperta è rappresentata dall'integrazione di quattro tipi di conoscenze: teoriche, acquisite a scuola; pratiche, apprese sul lavoro e nei laboratori; socio-culturali, imparate attraverso la partecipazione diretta alle pratiche aziendali; auto-regolative, acquisite attraverso la riflessione sulla propria esperienza. Secondo Tynjala il *problem solving* di problemi sempre più autentici è il processo che permette l'integrazione delle quattro forme di conoscenza suddette, e dunque la creazione della competenza esperta, quella di cui si ha bisogno per vivere in un mondo globalizzato altamente interconnesso. Secondo la pedagogia della connettività, nelle loro diverse forme, i partenariati tra scuola e mondo del lavoro permettono l'acquisizione di competenza esperta in una prospettiva di apprendimento permanente.

L'ultimo elemento della pedagogia dell'imprenditorialità è rappresentato dall'essere imprenditivi in ogni contesto di vita; è solo diventando imprenditivi essi stessi che gli insegnanti potranno educare gli studenti all'imprenditorialità (European Commission, 2014). Per fare ciò la *governance* della scuola si impone come elemento fondante, dato che deve stimolare i docenti e dare spazi alle loro idee e iniziativa personale. In tale prospettiva si inseriscono poi i corsi, le iniziative, e le discussioni coi colleghi che qualificano il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità del docente.

4. Il questionario per la pedagogia dell'imprenditorialità

All'interno di un programma di ricerca più vasto, le cinque dimensioni della pedagogia dell'imprenditorialità sono state sviluppate in un questionario di 19 domande illustrato sotto.

<p><i>Didattica</i></p> <p>1) Ho organizzato esperienze pratiche attraverso il <i>learning by doing</i>, cioè l'imparare facendo.</p> <p>2) Ho organizzato attività in classe secondo il lavoro per gruppi e/o per progetti.</p> <p>3) Ho organizzato le lezioni secondo la risoluzione di problemi.</p> <p>4) Ho utilizzato la metodologia del <i>mentoring</i>; per esempio, nel lavoro per progetti, "giravo fra i banchi" e fornivo suggerimenti ai ragazzi su come migliorare il loro lavoro.</p>
<p><i>Senso d'iniziativa e d'imprenditorialità</i></p> <p>5) Ho messo a punto delle iniziative e preparato lezioni sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.</p>
<p><i>Partenariati dentro e fuori la scuola</i></p> <p>6) Ho stabilito partenariati con il mondo esterno e delle imprese.</p> <p>7) Durante le lezioni, ho coinvolto esperti esterni della scuola e/o effettuato visite nei luoghi d'interesse.</p> <p>8) Ho realizzato progetto multidisciplinari di concerto coi colleghi insegnanti.</p> <p>9) Ho ricoperto incarichi per progetti e attività esterni alla scuola.</p>
<p><i>Attitudini collegati all'intraprendenza</i></p> <p>10) Ho insegnato ai miei studenti come gestire il rischio connesso con l'essere intraprendenti, imparando ad accettare l'eventuale fallimento.</p> <p>11) Ho organizzato discussioni per trasformare l'aula in luogo di dibattito.</p> <p>12) Ho stimolato il pensiero critico e l'autonomia, per esempio con attività dove l'obiettivo era riflettere sul processo di soluzione.</p> <p>13) Ho sostenuto l'iniziativa dei miei studenti, per esempio accettando le loro proposte.</p> <p>14) Ho preparato attività dove gli studenti potevano esprimere creatività e innovazione.</p> <p>15) Ho incoraggiato l'assunzione di responsabilità da parte degli studenti.</p>

Essere intraprendenti in una prospettiva d'apprendimento permanente

16) Ho preso parte a iniziative e corsi che hanno stimolato il mio senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.

17) Ho discusso il tema dell'imprenditorialità con colleghi ed esperti.

18) Durante le lezioni mostro senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.

19) Nella mia vita privata mostro il mio senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.

Tab. 3. Questionario di sviluppo delle cinque dimensioni della pedagogia dell'imprenditività

Le domande sono state somministrate in forma di questionario al personale docente (insegnanti e ITP) delle classi terze, quarte e quinte (N = 40) di un Istituto tecnico situato a Mantova, specializzazioni in grafica, CAT (Costruzioni Ambienti e Territorio), e Logistica. Si può notare che alcune domande (come ad esempio la 7 e la 14) potevano essere suddivise, ma sono state accorpate per questioni di brevità. Per ogni domanda si valutava la frequenza della pratica (mai, qualche volta, spesso, sempre) negli ultimi sei mesi d'insegnamento. Il questionario è stato prima testato su alcuni docenti; si è così riscontrato che diversi rispondenti non avevano sempre chiaro cosa fossero l'educazione all'imprenditorialità e il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Si sono allora riportate le definizioni della Commissione Europea e, per aumentare la chiarezza delle domande, si è cercato di rendere semplice il fraseggio riportando dove necessario esempi di pratiche. Un'ultima nota metodologica sul questionario riguarda i risultati, che potrebbero essere stati fuorviati dalla modalità di somministrazione. Interviste semi-strutturate avrebbero incentivato gli insegnanti a meglio riflettere sulle pratiche connesse alla pedagogia dell'imprenditività. La tabella di sotto riassume le mediane (si tratta di dati non parametrici) delle risposte.

Didattica imprenditiva	1) 2 2) 2 3) 2 4) 3	Mediana 2 (qualche volta)
Insegnare e valutare il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità	5) 1	
Partenariati dentro e fuori la scuola	6) 1 7) 1 8) 1 9) 1	Mediana 1 (mai)
Educare alle attitudini imprenditoriali	10) 1 11) 2 12) 2 13) 2 14) 2 15) 3	Mediana 2 (qualche volta)
Essere intraprendenti in una prospettiva di apprendimento permanente	16) 1 17) 1 18) 1.5 19) 2	Mediana 1 (mai)
Legenda valori	1 = mai; 2 = talvolta; 3 = spesso; 4 = sempre.	N = 40

Tab. 4. Mediane delle risposte al questionario di sviluppo delle cinque dimensioni della pedagogia dell'imprenditività

I risultati sembrano suggerire che il campione di insegnanti non eccella nella pedagogia dell'imprenditività: alle volte si mettono in atto didattiche potenzialmente conduttrici dell'imprenditività, ma slegate alle attitudini imprenditive che si vorrebbero infondere nei ragazzi. Alle volte i docenti utilizzano la didattica del *mentoring*, ma non hanno, perlomeno negli ultimi sei mesi⁴, messo in atto inizia-

4 Lo stesso istituto è stato coinvolto nel 2014 in laboratori di educazione all'imprenditività per gli studenti e in un percorso di valutazione, validazione e certificazione del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.

tive connesse direttamente all'insegnamento e alla valutazione del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Gli insegnanti cercano spesso di educare gli studenti ad attitudini imprenditive quali la responsabilità, ma essi stessi mostrano scarso senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, sia fuori che dentro le mura scolastiche.

Conclusioni

Lo spostamento dei significati operato dall'Unione Europea sui temi educativi dell'imprenditorialità sottolinea un crescente interesse verso un tipo d'educazione imprenditoriale che non riguardi solo quelle persone che intendano avviare una *start-up* o rendere prospera un'azienda. L'imprenditorialità è importante per tutti i cittadini europei, che devono vivere in economie di mercato e in un mondo globalizzato, imparando a trasformare i propri bisogni e i problemi in opportunità e valore per loro stessi e le loro comunità. L'educazione all'imprenditorialità si allarga verso una prospettiva di sviluppo umano secondo il *capability approach*. L'imprenditorialità diventa una "competenza ad agire" nei vari contesti di vita (Alessandrini, 2014; Costa, 2014).

Partendo dall'ambiguità del concetto di educazione all'imprenditorialità, quest'articolo ha raffinato la distinzione già effettuata da Jones e Iredale (2010, 2014) tra educazione all'impresa o imprenditorialità e l'educazione all'imprenditorialità. Si è giunti così a distinguere gli effetti educativi da quelli formativi di educazione all'imprenditorialità, che rimane però il termine generale, così come fa la ricerca sul tema. Gli effetti educativi sono rappresentati dall'educazione all'impresa o imprenditorialità, e sottolineano i fini aperti di questo tipo d'educazione tesa a formare il cittadino per la piena occupabilità, sia come dipendente che come autonomo, e a trasformare i problemi in risorse e opportunità in economie di mercato in rapida trasformazione. Gli effetti formativi dell'imprenditorialità sono rappresentati dai suoi scopi funzionali, per esempio quello di aprire o governare un'impresa. Si è sottolineato che la formazione all'imprenditorialità e l'imprenditorialità rappresentino un continuum e due facce della stessa medaglia, dove la seconda, impartita a tutti i livelli di educazione, prepara il cittadino intraprendente per la prima.

L'articolo si è poi concentrato sull'educazione all'impresa o imprenditorialità, e a quali sono le dimensioni che la caratterizzano. Si è partiti dalla didattica dell'imprenditorialità così come sottolineato da Jones e Iredale (2010), ma si è proceduto oltre secondo una prospettiva pedagogica, rivolgendosi all'individuo e alla sua progettualità in un'ottica di *lifewide* e *lifelong learning*. Per rappresentare la pedagogia dell'imprenditorialità, oltre alla didattica attiva è necessario considerare le seguenti dimensioni:

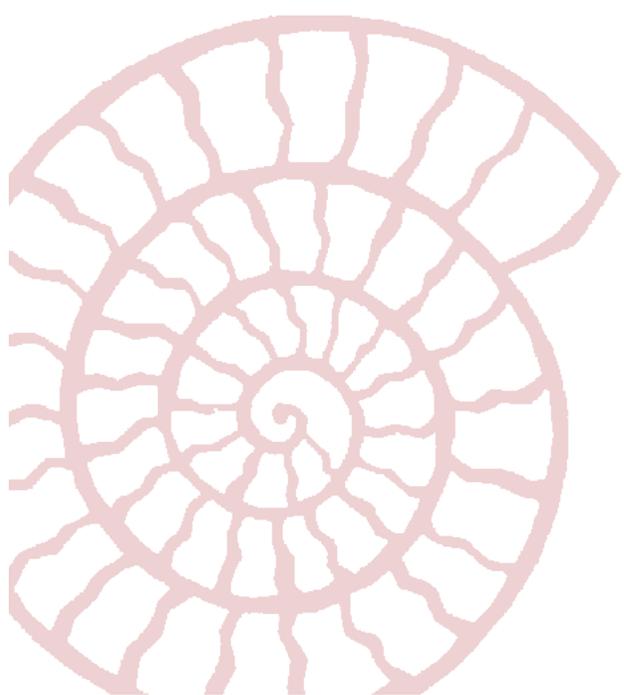
- Insegnamento e valutazione di tematiche afferenti al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Poiché il curriculum è in stretta relazione con la sua valutazione, si impone un allineamento costruttivo tra risultati d'apprendimento, didattica e valutazione;
- Insegnamento delle attitudini connesse all'imprenditorialità, che si riassumono nell'educare all'iniziativa personale e all'autonomia dello studente;
- Partenariati con il mondo del lavoro, multidisciplinarietà e integrazione del curriculum a scuola, per realizzare la pedagogia connettiva e l'integrazione dei saperi tra scuola e lavoro che si trasforma in competenza esperta;
- Insegnanti che vivono e insegnano in modo imprenditoriale, dato che è solo tramite la loro autentica imprenditorialità che potranno fungere da modello ed educare gli studenti a mostrare senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.

L'articolo ha mostrato i risultati di un questionario sulle siffatte dimensioni che è stato somministrato a un gruppo di 40 insegnanti del triennio di un istituto tecnico mantovano. Malgrado alcune perplessità metodologiche legate alla modalità di somministrazione, i risultati suggeriscono una scarsa tendenza imprenditiva degli insegnanti sia fuori che dentro la scuola, e un uso sporadico delle metodologie didattiche attive che porta qualche volta a educare gli studenti alle attitudini imprenditoriali. Molto lavoro rimane quindi da fare in questa direzione: se l'imprenditività dovrebbe trasformarsi in una priorità per gli insegnanti, anche l'istituzione scuola dovrebbe permettere agli insegnanti di essere più imprenditivi. È necessaria quindi una *governance* dell'imprenditività che permetta ai docenti di proporre le loro iniziative. D'altro canto i meccanismi stessi di scelta e stabilizzazione dell'insegnante soprattutto in passato hanno favorito la selezione del personale docente poco imprenditivo. Solo negli ultimi anni fra concorsi e precariato gli insegnanti hanno dovuto divenire sempre più imprenditivi per farsi spazio e poter lavorare nella scuola.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). Generare Capacità: educazione e giustizia sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La Pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 17-38). Milano: Franco Angeli.
- Baschiera, B., & Tessaro, F. (2015). Lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti. *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, XIII(1), 297-317.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*: University of Chicago Press.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*: McGraw-Hill Education (UK).
- Blenker, P., Trolle Elmholdt, S., Hedeboe Frederiksen, S., Korsgaard, S., & Wagner, K. (2014). Methods in entrepreneurship education research: a review and integrative framework. *Education + Training*, 56(8/9), 697-715.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo welfare. *Formazione & Insegnamento*, X(2).
- Costa, M. (2014). Capacitare l'innovazione sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La Pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 214-227). Milano: Franco Angeli.
- Draycott, M. C., Rae, D., & Vause, K. (2011). The Assessment of Enterprise Education in the Secondary Education Sector: A New Approach? *Education & Training*, 53(8-9), 673-691
- European Commission. (2007). *European Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission. (2009). *Entrepreneurship in Vocational Education and Training*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission. (2014). *Entrepreneurship Education. A Guide for Teachers*. Bruxelles: Unit entrepreneurship 2020.
- European Commission. (2015). *Entrepreneurship education: A road to success*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233-269.
- Hytty, U. (2008). Enterprise education in different cultural settings and at different school levels. 2008 *The Dynamics Between Entrepreneurship, Environment and Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise Education as Pedagogy. *Education & Training*, 52(1), 7-19.
- Jones, B., & Iredale, N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: towards a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8(1), 34-50.
- Kozlinska, I. (2012). Fundamental View of the Outcomes of Entrepreneurship Education. *Fundamentaalne vaade ettevõtlushariduse väljunditele*.(90), 3-28.
- Lackeus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education. What, why, when, how.*: OECD and European Commission.

- Morselli, D., & Costa, M. (2015). Il Laboratorio Imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità. *Ricercazione* 7(2), 111-124.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship Education: A Review of Its Objectives, Teaching Methods, and Impact Indicators. *Education & Training*, 52(1), 20-47.
- OECD. (2010). *SMEs, Entrepreneurship and Innovation*. OECD Publishing.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Simulating Entrepreneurial Learning Integrating Experiential and Collaborative Approaches to Learning. *Management Learning*, 38(2), 211-233.
- QAA. (2012). Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers.
- Spielhofer, T., & Lynch, S. (2008). *Assessing Enterprise Capability: Guidance for Schools*. Slough: : National Foundation for Educational Research.
- Testa, S., & Frascari, S. (2015). Learning by failing: What we can learn from unsuccessful entrepreneurship education. *INTERNATIONAL JOURNAL OF MANAGEMENT EDUCATION*, 13, 11-22. doi:10.1016/j.ijme.2014.11.001
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Tynjälä, P., & Gijbels, D. (2012). Changing World: Changing Pedagogy. In P. Tynjälä, M.-L. Stenström, & M. Saarnivaara (Eds.), *Transitions and transformations in learning and education* (pp. 205-222). New York: Springer.
- Van Gelderen, M. (2012). Individualizing Entrepreneurship Education. In M. Van Gelderen & E. Masurel (Eds.), *Entrepreneurship in context* (pp. 47-59). New York: Routledge.
- Volkman, C., Wilson, K. E., Mariotti, S., Rabuzzi, D., Vyakarnam, S., & Sepulveda, A. (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs: Unlocking Entrepreneurial Capabilities to Meet the Global Challenges of the 21st Century*.





La Riforma del Liceo Scientifico: il curricolo Scienze Applicate

The reform of the scientific high school: the applied sciences curriculum

Annamaria Petolicchio
Università degli Studi di Salerno
annamariapetolicchio@gmail.com

ABSTRACT

This paper compares the logical mathematical skills in and out of the first two years of high school students in the traditional curriculum (with the study of Latin) and the applied sciences curriculum (without the study of Latin). The study engaged 423 students from different socio-cultural backgrounds- Two logic-mathematical tests, each consisting of 20 items, have been given to the sample. Statistical analysis of the test results confirmed that the students of the traditional curriculum perform better than their colleagues of the applied sciences curriculum.

Il presente contributo compara le abilità logico-matematiche in entrata e in uscita dal primo biennio del Liceo Scientifico in studenti del corso di studio tradizionale (con lo studio del Latino) e del curricolo Scienze Applicate (senza lo studio del Latino). Lo studio ha coinvolto 423 studenti di diversa provenienza socio-culturale. Al campione sono state somministrate due prove logico-matematiche, ciascuna composta da 20 items. L'analisi statistica dei risultati delle prove ha confermato che gli studenti del corso di studi tradizionale mostrano migliori competenze logico-matematiche rispetto ai colleghi che non studiano Latino.

KEYWORDS

Reform of the Scientific High School, Logical-Mathematical Skills, Evaluation, Teaching of Latin.

Riforma del Liceo Scientifico, Abilità Logico-Matematiche, Valutazione, Insegnamento del Latino.

Introduzione

Il ministro Maria Stella Gelmini, con il D.P.R. 89/2010, revisiona i Licei. Con la riforma Gelmini appare, accanto e in alternativa al piano di studio ordinario del liceo scientifico, che prevede lo studio del latino, un percorso opzionale senza latino, denominato opzione scienze applicate. Lo spazio occupato dal latino (3 – 4 ore settimanali), viene utilizzato per rafforzare lo studio delle scienze, dell'informatica e delle tecnologie. L'articolo 8 del DPR 15.03.2010 n.89 è dedicato al Liceo scientifico. Al comma 2, si legge: "Nel rispetto della programmazione regionale dell'offerta formativa, può essere attivata, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, l'opzione "scienze applicate" che fornisce allo studente competenze particolarmente avanzate negli studi afferenti alla cultura scientifico-tecnologica, con particolare riferimento alle scienze matematiche, fisiche, chimiche, biologiche, della terra, all'informatica e alle loro applicazioni". Risulta subito evidente che l'opzione "scienze applicate" non è associata di *default* al liceo scientifico, ma vincolata alla programmazione regionale ed è concessa agli istituti che ne fanno richiesta dopo aver valutato una serie di variabili legate sia al bacino di utenza, sia a requisiti strutturali.

La disciplina che differenzia sostanzialmente i due curricula è il latino, abolito nell'opzione scienze applicate. Infatti tutte le altre materie, sebbene in alcuni casi con notevoli differenze relativamente al carico orario, sono presenti in entrambi gli indirizzi: anche l'informatica, che a prima vista sembrerebbe caratterizzare la novella opzione "scienze applicate", è presente, congiuntamente allo studio della matematica nel primo biennio dell'indirizzo tradizionale. Indubbiamente, nell'indirizzo "scienze applicate", è riservata un'ampia percentuale del monte ore settimanale allo studio delle scienze naturali, mentre per le altre discipline scientifiche le ore di studio dedicate nei due indirizzi sono le stesse.

1. L'insegnamento del latino: *vexata quaestio*

Sin dalla nascita del liceo scientifico, introdotto dalla Riforma Gentile nel 1923, uno dei problemi più spinosi e dibattuti è stato il peso da attribuire all'insegnamento del latino nel curriculum di questo novello corso di studi. Sono trascorsi più di novanta anni e la questione è ancora molto controversa. "Latino perché? Latino per chi?" è il titolo di un dibattito internazionale organizzato dall'associazione TreeLLLe, svoltosi a Roma nel maggio 2008, in cui più esperti, tra cui gli ex ministri Berlinguer e De Mauro, hanno convenuto sull'utilità di rendere opzionale e comunque marginale lo studio del latino in tutti i corsi di studio, tranne che nel Liceo classico. Le argomentazioni addotte a sostegno della tesi dell'opzionalità dello studio del latino sono state: 1) gli allievi studiano malvolentieri il latino, per cui sarebbe preferibile renderlo facoltativo; 2) solo in Italia lo studio del latino è obbligatorio; 3) non è provato che lo studio del latino costituisca un ottimo esercizio logico. Non è difficile confutare queste affermazioni. Partiamo dalla prima: oggi gli allievi studiano malvolentieri tutte, o quasi, le discipline, per cui, a rigor di logica, dovrebbero essere rese facoltative anche materie quali, ad esempio, la matematica o l'italiano. Relativamente alla seconda argomentazione, non è un caso che l'Italia differisca dagli altri Paesi circa lo studio obbligatorio del latino: la civiltà romana è fiorita nella penisola italiana, questa è la peculiarità. Nulla di strano, dunque, che si studi più latino qui che altrove. Qui più che altrove la cultura nazionale (nonché la lingua, ma è ovvio) è intrisa di latino. La ricerca condotta mira a dimostrare che lo studio del latino migliora le competenze logico-matematiche degli allievi, confutando anche la terza argomentazione.

2. Obiettivi e ipotesi

La ricerca si propone due obiettivi precisi: comparare le abilità logico-matematiche, in entrata e in uscita, degli studenti del Liceo Scientifico e del curriculum Scienze Applicate; individuare punti di forza e nodi critici del curriculum Scienze Applicate.

Partendo dal presupposto che latino e matematica sono discipline accomunate da molteplici fattori, *in primis* dal fatto che si basano sulla risoluzione di problemi (Cardellini & Johnstone, 2005), sono state formulate le seguenti ipotesi di ricerca: gli studenti in uscita dal primo biennio del Liceo Scientifico opzione Scienze Applicate dimostrano pari o minori competenze logico-matematiche rispetto a quelli frequentanti l'indirizzo tradizionale; le ore dedicate allo studio del latino nel curriculum tradizionale, in virtù dell'atavico scorporo tra le ore dell'area scientifica – repute in difetto – rispetto alle ore dell'area umanistica, non penalizzano gli studenti nell'approccio scientifico, inteso come competenza logico-matematica.

3. Il campionamento

Il tipo di campionamento individuato per questa ricerca è quello di giudizio o per obiettivi (Lucisano & Salerni, 2002). In questa prospettiva, si sono seguiti i seguenti criteri di campionamento:

- Selezione di un campione in cui il numero degli studenti dell'indirizzo tradizionale (con lo studio del latino) e quello del curriculum scienze applicate (senza latino) fosse omogeneo;
- Selezione di un campione che garantisse una diversità di contesti socio – culturali ed economici sia per gli studenti del corso tradizionale che per quelli dell'indirizzo “scienze applicate”;
- Selezione di studenti del curriculum “scienze applicate” che non provenissero da un'esperienza fallimentare nel corso di studi tradizionale;
- Selezione di un campione che garantisse omogeneità di distribuzione territoriale tra i due gruppi.

Assodati i criteri di campionamento, le fasi seguite per individuare il campione sul quale effettuare l'indagine sono state le seguenti:

1. Definizione della popolazione bersaglio: tutti gli alunni frequentanti, nell'anno scolastico 2012-2013, la classe prima del primo biennio dei Licei Scientifici statali di Salerno e provincia;
2. Definizione delle unità di analisi: le classi prime del primo biennio dell'anno scolastico 2012-2013 dei Licei Scientifici statali di Salerno e provincia ad indirizzo tradizionale e quelle a curriculum scienze applicate;
3. Costruzione della lista di campionamento: consultando il portale del Miur “La Scuola in Chiaro”, è stato possibile effettuare una mappatura di tutti i Licei Scientifici statali di Salerno e provincia in cui è stato attivato il curriculum Scienze Applicate;
4. Epurazione della lista di campionamento: dall'elenco dei Licei sono stati eliminati quelli che, pur avendo attivato il curriculum scienze applicate, non sono riusciti a formare una classe prima nell'anno scolastico 2012-2013.

Il numero totale dei Licei Scientifici statali di Salerno e provincia è risultato pari a 27. Di questi, però, 10 non hanno richiesto, o non hanno ottenuto, l'attiva-

zione del curriculum scienze applicate, per cui le scuole oggetto di interesse per la nostra indagine si sono ridotte a 17. Da un'ulteriore verifica è risultato che 3 di queste scuole, pur avendo attivato il curriculum opzionale, non sono riuscite a formare una classe prima "Scienze Applicate" dato il numero esiguo di studenti che ne hanno fatto richiesta.

Facendo riferimento ai dati ministeriali, si è stimato che, nell'anno scolastico 2012-2013, gli studenti di Salerno e provincia frequentanti la classe prima primo biennio a curriculum scienze applicate sono 564, per cui il campione della ricerca in oggetto, 213 allievi, è pari al 38% dell'intera popolazione.

Per assicurare l'omogeneità di distribuzione territoriale dei due gruppi, considerando quanto il contesto influisce sul processo di insegnamento/apprendimento, si è deciso di optare per i Licei che presentano entrambi i curricula.

Una volta determinate le scuole, per la scelta delle classi da coinvolgere, una del curriculum tradizionale e una dell'opzione scienze applicate, in perfetta sinergia con i docenti individuati dai Dirigenti come referenti, si è deciso, qualora fosse stato possibile, di privilegiare le classi che avessero il medesimo insegnante sia di matematica che di scienze, e che presentassero uno stesso numero di allievi o, comunque, una differenza di unità non particolarmente significativa.

In molte scuole la scelta della classe che avrebbe fatto parte del Gruppo Sperimentale è stata obbligata, essendo stata istituita, nell'anno scolastico di riferimento, una sola classe prima del curriculum "Scienze Applicate", mentre, per quel che concerne il Gruppo di Controllo, quindi le classi ad indirizzo tradizionale, ci si è basati sulla disponibilità dei docenti.

Le scuole coinvolte nella ricerca sono state otto, così ripartite:

Zona collocazione	Numero scuole	Numero studenti Scienze Applicate	Numero studenti Tradizionale
Piana del Sele	2	54	55
Cilento	2	54	45
Vallo di Diano	1	21	24
Città	1	29	27
Comuni limitrofi	1	29	29
Agro – Nocerino – Sarnese	1	26	30
totale	8	213	210

4. La costruzione delle prove logico-matematiche

Considerando gli obiettivi specifici del secondo ciclo, le domande delle due prove, sia quella somministrata in ingresso, sia quella in uscita dal primo biennio del Liceo Scientifico, sono state formulate tenendo presente tre ambiti: Numeri (che ingloba aritmetica e algebra); Relazioni e funzioni; Dati, misure e previsioni.

Gli item sono stati costruiti in relazione a due dimensioni:

- I "contenuti matematici" coinvolti, organizzati nei tre ambiti precedentemente citati;
- I "processi" coinvolti nella risoluzione.

Questa bi-dimensionalità è utilizzata in quasi tutte le indagini nazionali e in-

ternazionali, ed è indispensabile per fotografare correttamente gli apprendimenti dello studente, individuandone le componenti strutturali.

Le prove sono state costruite utilizzando due tipologie di quesiti strutturati: a “risposta chiusa” e a “risposta falsa – aperta”.

Ciascuna prova somministrata, sia in ingresso (ottobre 2012) che in uscita (maggio 2014) dal primo biennio del Liceo Scientifico, è costituita da 20 quesiti, così ripartiti per ambiti: 3 quesiti il cui ambito prevalente è “Misure, dati e previsioni”; 9 quesiti relativamente alla categoria “Numeri”; 8 quesiti che fanno riferimento, in particolare, al sottogruppo “Relazioni e funzioni”.

5. Analisi dei dati

Al fine di verificare che, in media, gli studenti sottoposti al metodo di insegnamento introdotto dalla riforma e coloro, invece, che seguono un curriculum tradizionale fossero comparabili, sono state raccolte una serie di informazioni prima che la didattica iniziasse. Innanzitutto, agli studenti è stata somministrata una prova per verificare le competenze logico-matematiche in entrata, quindi per accertare quale fosse la situazione di partenza. Attraverso la distribuzione di un questionario sono state raccolte informazioni relative ad alcune caratteristiche individuali degli studenti quali l'età, il genere e il luogo di residenza. Successivamente, tramite la somministrazione di un nuovo questionario, in concomitanza con la prova in uscita, sono state raccolte ulteriori informazioni quali il voto dell'esame di scuola superiore di primo grado (misura che può essere utilizzata come ulteriore *proxy* delle abilità degli studenti), il titolo di studio e il lavoro dei genitori (queste ultime informazioni importanti per tenere in considerazione il differente background familiare da cui gli studenti provengono). La misurazione della situazione di partenza e l'analisi di alcune caratteristiche individuali e familiari degli studenti prima dell'inizio dello svolgimento della didattica, ci permette di poter valutare la comparabilità dei due gruppi e, inoltre, di ottenere delle stime dell'effetto dell'introduzione del curriculum sperimentale, tenendo in considerazione l'eventuale differenza che potrebbe esistere tra il gruppo di trattamento e quello di controllo nonostante la randomizzazione. Una delle possibilità che si potrebbe verificare è che il percorso di studi introdotto dalla riforma, l'opzione Scienze Applicate, che non prevede lo studio del latino, venisse percepito come un percorso meno difficoltoso; di conseguenza gli studenti meno abili potrebbero essersi auto-selezionati nel gruppo di coloro che scelgono l'indirizzo di studio sperimentale. Se questo fosse il caso, allora la valutazione dell'introduzione di un percorso di studi alternativo potrebbe essere sottostimata. Nuovamente, le informazioni raccolte sulle caratteristiche individuali e familiari degli studenti verranno utilizzate per cercare di far fronte a questo problema. Il percorso di studi introdotto dalla riforma prevede l'eliminazione dello studio del latino a fronte di un incremento del monte ore dedicato a discipline afferenti all'area scientifica, quali matematica, scienze ed informatica. Questo significa che eventuali differenze nelle *performances* degli studenti, rilevate dall'analisi della prova somministrata in uscita, potrebbero essere legate alle abilità e capacità degli insegnanti di matematica; per questo motivo, la scelta delle classi all'interno di ogni singolo istituto è stata effettuata in maniera tale che le classi, sia appartenenti al gruppo sperimentale che a quello di controllo, avessero lo stesso insegnante di matematica. In questo modo si dovrebbe, se non eliminare, almeno ridurre il rischio che la diversa preparazione degli insegnanti possa influenzare il risultato dell'analisi e distorcere i risultati. Naturalmente l'attività sperimentale ha richiesto la partecipazione attiva delle scuole, dei loro rappresentanti e delle famiglie degli alunni coinvolti. È difficile escludere completamente, quindi, che le attività svolte a scuola dagli alunni non siano state oggetto di con-

versazione a casa con i genitori; ma le modalità con cui sono state scelte le classi all'interno di ogni singola scuola, ci permette di escludere che gli alunni abbiano potuto interagire tra di loro, né tantomeno passare da un gruppo all'altro. Inoltre, durante la somministrazione, ci si è avvalsi di luoghi capienti, come auditorium, aula magna, palestra per far sì che i due gruppi svolgessero la prova in contemporanea, impedendo una fuga di notizie circa i contenuti.

La ricerca effettuata ha permesso, quindi, di costruire il gruppo di alunni che ha seguito la didattica sperimentale (gruppo sperimentale) e il gruppo di alunni a cui, invece, è stata impartita la didattica tradizionale (gruppo di controllo).

- GS (*Gruppo Sperimentale*) – Gruppo sottoposto alla sperimentazione costituito da otto classi (allievi del primo biennio del Liceo Scientifico opzione Scienze Applicate);
- GC (*Gruppo di Controllo*) – Gruppo di controllo costituito da altre otto classi (allievi del primo biennio del Liceo Scientifico).

Passando all'analisi dei dati, innanzitutto si procederà ad una descrizione delle statistiche descrittive allo scopo di rappresentare, in termini di media e deviazione standard, le variabili oggetto dell'analisi. In seguito, si procederà alla discussione dei risultati analizzando le differenze, se presenti, nei risultati delle prove somministrate, cui gli studenti sono stati sottoposti, ed eventuali effetti causali generati dall'introduzione di un percorso di studi sperimentale.

Con riferimento alle *performances* in entrata, si evidenzia come, in media, gli studenti facenti parte del gruppo di controllo rispondono ad un numero di risposte esatte maggiore (anche se la differenza è molto sottile). Nello specifico, e considerando le prove sostenute dagli studenti nella loro totalità, coloro che fanno parte del gruppo di controllo hanno risposto in media ad un numero di domande pari a 12.7 a fronte di circa 11 domande esatte risposte da coloro che fanno parte del gruppo sperimentale.

Con riferimento alle caratteristiche individuali si evidenzia come il voto della scuola media è molto simile tra i due gruppi, mentre nel gruppo sperimentale una maggiore percentuale di studenti risiede al di fuori della città dove la scuola è ubicata. Una importante differenza si evidenzia anche in termini di genere, con un maggior numero di studenti di genere femminile appartenenti al gruppo di controllo.

In entrambi i gruppi il titolo di studio sia del padre che della madre maggiormente rappresentato è il diploma di scuola superiore di II grado. Con riferimento, invece, ad titolo di istruzione terziaria, emerge che i genitori in possesso di una laurea sono in percentuale maggiore nel gruppo di controllo. Con riferimento, invece, al lavoro dei genitori emerge che la figura dell'impiegato, del libero professionista e dell'operaio sono le categorie maggiormente rappresentate considerando la figura paterna. Con riferimento, invece, alla figura materna, le categorie dell'impiegato e dell'insegnante sono le figure professionali maggiormente rappresentate. Da notare che circa il 50% delle madri degli studenti svolge un lavoro di altro tipo. Tale percentuale scende intorno al 19% nel caso della figura paterna. La ragione di tale differenza è che all'interno della categoria altro lavoro è stata inserita anche la figura della casalinga.

Con particolare riferimento alle *performances* degli studenti, i dati mostrano come i risultati delle prove in entrata, in media e misurate come numero di quesiti esatti risposti, è leggermente superiore per il gruppo di controllo in maniera statisticamente significativa (sia se prendiamo la prova nel complesso che se consideriamo le sottocategorie in cui i quesiti possono essere divisi). Con l'eccezione della sottocategoria Misure, Dati e Previsioni dove, invece, in media, i due gruppi performano allo stesso modo (non ci sono differenze statisticamente significative).

Analizzando la differenza dei risultati nelle prove sostenute dagli studenti in ingresso e in uscita dal primo biennio, si evidenzia come, sia considerando i risultati totali della prova sostenuta dagli studenti, che le tre sottocategorie in cui le domande possono essere divise, l'introduzione della didattica sperimentale non ha portato ad un miglioramento statisticamente significativo delle *performances* degli studenti nel gruppo sperimentale. In un solo caso, ed in particolare nel caso dei quesiti relativi alla categoria Misure/Dati/Previsioni, si trova un effetto statisticamente significativo; ma, contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare, l'introduzione del percorso sperimentale ha causato un peggioramento delle *performances* degli allievi.

Conclusioni

Il presente studio, attraverso una ricerca sperimentale effettuata sugli studenti del primo biennio del Liceo Scientifico, ha analizzato le competenze logico-matematiche di 423 studenti, in entrata ed uscita dal primo biennio, allo scopo di verificare scientificamente le possibili ricadute sull'apprendimento di due *curricula* di insegnamento, quali un percorso formativo tradizionale e uno innovativo a seguito di una riforma che ha modificato il percorso di studi preso in considerazione nel Liceo Scientifico.

Elemento discriminante dei due *curricula* è lo studio del latino, abolito nell'opzione Scienze Applicate, a favore di un incremento di discipline afferenti all'area scientifica: matematica, scienze, introduzione dell'informatica come materia a sé stante.

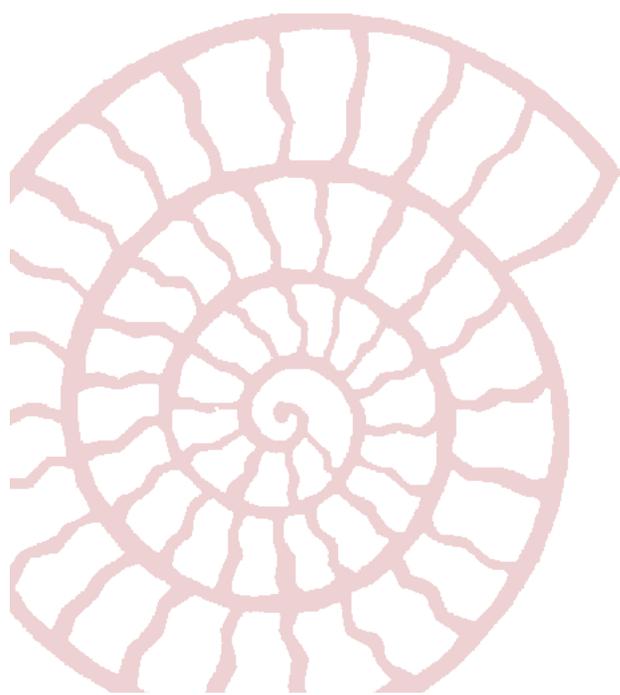
Dall'analisi dei dati si evince che entrambe le ipotesi formulate sono state dimostrate, infatti gli studenti che frequentano il curriculum Scienze Applicate hanno dimostrato, in uscita, minori competenze logico-matematiche rispetto agli allievi frequentanti l'indirizzo di studio tradizionale.

L'introduzione del *curriculum* sperimentale non ha portato ad un miglioramento delle prestazioni scolastiche degli studenti, anzi, si evince, soprattutto relativamente alla sottocategoria di quesiti relativi all'area "Misure/Dati/Previsioni", un peggioramento delle prestazioni degli studenti.

Naturalmente, ci sono dei problemi di validità esterna legati all'esperimento alla base della ricerca effettuata, che suggeriscono cautela nelle implicazioni di politica nell'ambito dell'istruzione secondaria. Ulteriori ricerche sono necessarie allo scopo di migliorare la selezione degli studenti, delle classi e delle scuole da analizzare e in generale la comparabilità del gruppo di studenti che ha seguito il *curriculum* tradizionale e quello sperimentale. Ma le indicazioni che questa ricerca ci propone sembrano andare in direzione contraria all'introduzione del *curriculum* sperimentale a favore invece di quello tradizionale, sostenendo l'importanza dello studio del latino, determinante nella formazione di menti critiche.

Riferimenti bibliografici

- Cardellini, L., & Johnstone, A., Problem solving: per migliorare le capacità cognitive. *Informatica e Scuola*, XIII, 1, 2005.
- Galliani, L., & Petolicchio, A. (2014). La valutazione di sistema. In L. Galliani, A. M. Notti (a cura di). *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Petolicchio, A. (2013). La costruzione delle prove semistrutturate. In A. M. Notti (a cura di) *La costruzione di strumenti per la valutazione delle competenze* (146-158). Lecce: Pensa MultiMedia.





La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva

Philosophy for Children as inclusive community of inquiry

Giorgia Ruzzante
Università degli Studi di Padova
giorgia.ruzzante@phd.unipd.it

ABSTRACT

This paper aims to highlight the main characteristics of the Community of Inquiry Philosophy for Children (P4C). P4C is an educational movement and a curriculum for the education of critical, creative, and caring thinking that adopts dialogical methodologies. The main purpose of this paper is to underline the potentialities of P4C and the context of the Community of Inquiry in an inclusive perspective. Starting from a review of Italian and international literature, it will be emphasized how the community of inquiry can be considered an inclusive community.

In questo articolo si intendono evidenziare le caratteristiche fondamentali del dispositivo filosofico della Philosophy for Children (P4C), ovvero la Comunità di ricerca. La P4C è un movimento educativo e un curriculum per l'educazione del pensiero critico, creativo e valoriale che adotta metodologie didattiche di tipo dialogico. Lo scopo principale di questo scritto è sottolineare le potenzialità della P4C e del contesto della comunità di ricerca in prospettiva inclusiva. A partire dall'analisi della letteratura italiana e internazionale esistente si evidenzierà come la comunità di ricerca può essere considerata una comunità inclusiva.

KEYWORDS

Inclusion, Difference, Community of Inquiry, Philosophy for Children.
Inclusione, Differenza, Comunità di Ricerca, Philosophy for Children.

Introduzione

La Philosophy for Children può essere un'efficace metodologia didattica inclusiva? Quali sono gli elementi che la connotano come comunità di ricerca "naturalmente" inclusiva? E ancora, perché scegliere il contesto della comunità di ricerca filosofica per discutere con i bambini rispetto al tema della differenza?

La parola "inclusione" è tra quelle maggiormente utilizzate nel contesto educativo odierno; negli stessi programmi di ricerca di Horizon 2020 (il più grande programma di ricerca e di innovazione UE) viene indicato come uno degli ambiti di indagine da privilegiare (Social Challenge: Europe in a changing world – Inclusive, innovative and reflective societies).

L'inclusione della differenza in classe si pone come il paradigma emergente in ambito internazionale, anche sotto la spinta dell'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014). La classe delle differenze è, infatti, sicuramente una delle più grandi sfide educative dei sistemi scolastici odierni, che devono proporre metodologie didattiche e strumenti diversificati per rispondere all'eterogeneità degli alunni, al fine di adempiere alla promessa di una classe differenziata (Tomlinson, 2006). È necessario promuovere la creazione di contesti didattici realmente inclusivi, nei quali sia possibile la partecipazione per tutti gli alunni, accogliendo le diversità degli alunni, come prospettato anche dai documenti internazionali UNESCO con l'Education For All Movement (World Education Forum, Dakar, 2000). L'utilizzo quasi esclusivo della lezione frontale come metodologia didattica prevalente, l'insegnante come unico detentore del sapere, il docente di "sostegno" come la persona alla quale delegare la proposta di prassi inclusive sono indubbiamente elementi di criticità che devono far ripensare all'inclusività che si realizza nelle classi. La creazione di contesti didattici maggiormente autentici e collaborativi consente anche agli alunni con difficoltà di partecipare pienamente alle attività scolastiche, permettendo di eliminare le barriere ed aumentare i facilitatori all'apprendimento e alla partecipazione, per utilizzare la terminologia ICF (International Classification of Functioning, 2001).

La scuola può essere intesa come luogo di co-costruzione sociale della conoscenza, nella quale ogni membro della comunità, dal più centrale al più periferico, può dare il suo contributo per la costruzione, trasformazione e avanzamento concettuale, permettendo la creazione di quelle che Vygotskij definisce "zone" di sviluppo prossimo. Per Vygotskij infatti il pensiero procede sempre dal sociale all'individuale (internalizzazione), ed è strettamente connesso alla negoziazione con gli altri, la quale diventa "lo strumento indispensabile per la costruzione di un comune mondo di significati" (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, p. 16). L'apprendimento non avviene mai da soli, ma nasce e si sviluppa dal confronto con gli altri.

Bachtin, autore russo contemporaneo di Vygotskij, descrive il discorso come "un evento composito e polifonico, in cui molte voci si intrecciano nel dialogo collettivo" (Bachtin, 2001, p. 272). Nel dialogo si verifica un fenomeno di appropriazione e contaminazione reciproca, con la creazione di molteplici zone di sviluppo prossimo. Ciò è sicuramente un concetto che può essere declinato in ambito inclusivo: le diverse "voci" degli alunni della classe, intese come diverse modalità di fare e di pensare, costruiscono insieme una melodia unica. Riprendendo la celebre metafora dell'orchestra proposta dallo scrittore Daniel Pennac,

"Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che suona la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo "tin tin", o lo scacciapensieri che fa soltanto "bloing bloing", la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo

lo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica. Il problema è che vogliono farci credere che nel mondo continuo solo i primi violini. E alcuni colleghi si credono dei Karajan che non sopportano di dover dirigere la banda del paese. Sognano tutti la Filarmonica di Berlino, è comprensibile ...” (Pennac, p. 107).

Così come nell'orchestra tutti gli strumenti hanno la stessa importanza per la buona riuscita dell'esecuzione, anche nella classe ogni alunno riveste la stessa importanza, e il suo contributo è unico e indispensabile, ognuno con le sue capacità ed i suoi talenti diversi, ma tutti hanno diritto alla realizzazione delle proprie aspirazioni personali, ampliando e facendo evolvere le proprie zone di sviluppo prossimo grazie a pratiche di co-costruzione della conoscenza.

1. La tetra-comunità: un contesto per la valorizzazione della differenza

La Philosophy for Children (P4C) è un movimento educativo diffuso a livello mondiale, nato negli anni '70 da Matthew Lipman negli Stati Uniti, che ha ideato un curriculum per fare filosofia con i bambini. Essa è la proposta didattica che concretizza in classe la comunità di ricerca, in quanto “riconosce il ruolo vitale della conversazione e del dialogo nel potenziare il ragionamento e il giudizio. Ed essa soltanto è saldamente legata all'obiettivo più ampio di creare una società democratica e partecipativa” (Santi, 2006), dando in questo modo a ciascuno gli strumenti per poter partecipare attivamente alla vita sociale, essendo “il luogo privilegiato per favorire comportamenti di convivenza democratica e di apertura alla diversità” (Santi, 2006). La P4C si caratterizza per un pensare di tipo complesso, che integra le dimensioni critica, creativa e affettivo-valoriale, ossia *critical, creative and caring thinking* (Lipman, 2005).

Santi definisce la comunità degli alunni un ambiente in cui ogni partecipante si fa carico ed è responsabile del proprio e altrui sviluppo attraverso l'interazione e la condivisione facendosi “comunità di integrazione”, e quindi non soltanto comunità di ricerca, ma anche comunità inclusiva. Il supporto reciproco che si viene a creare durante la discussione presuppone una co-costruzione del sapere: senza gli altri non vi sarebbe la comunità e quindi la possibilità di sviluppo individuale.

La comunità di ricerca in classe va vista come tetra-comunità (Santi, 2006) in quanto è sempre e contemporaneamente comunità di discorso, di apprendimento, di pratica e di ricerca:

- Comunità di discorso: caratterizzata dall'utilizzo di una particolare tipologia di dialogo, l'*Inquiry Talk* (del quale poi si parlerà nello specifico);
- Comunità di pratica: la filosofia viene intesa come attività, ossia il filosofare come era inteso all'origine della sua storia, nel dialogo socratico, e superando quindi sia la sua forma “dottrinale” che una riduzione del filosofare alla storia della filosofia, riportando la disciplina alla sua forma dialogica ed argomentativa, come “attività”. Tale comunità trova infatti i suoi presupposti nella teoria dell'attività di Leont'ev e nell'approccio storico-culturale vygot'skiano, che presta particolare attenzione all'interazione sociale come presupposto e precedente dell'apprendimento individuale;
- Comunità di apprendimento: comunità per “insegnare a pensare” attraverso dispositivi, materiali e strumenti, come ad esempio i materiali del curriculum

della Philosophy for Children¹. All'interno dei racconti di Lipman e Sharp, testi-pretesti per l'avvio della discussione filosofica nella comunità di ricerca, si ritrova più volte il riferimento esplicito ai temi inclusivi: gli esempi più emblematici in tal senso sono Kio, la bambina cieca protagonista di "Kio e Gus", e la diversità nelle bambole in "L'ospedale delle bambole";

- Comunità di ricerca: lo spazio della domanda, del dubbio, del problema e della ricerca.

La classe non nasce comunità di ricerca, ma lo diventa attraverso la pratica filosofica della Philosophy for children, che svolge un'azione trasformatrice sul contesto. Fu Peirce per primo a parlare di comunità di ricerca, e Lipman declinò tale concetto in ambito educativo. Lipman afferma che "la trasformazione della classe in comunità di ricerca implica una classe "nella quale gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, integrino le idee degli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri. Una comunità di ricerca vuole spingersi fin dove la ricerca la conduce, anziché rinchiudersi entro i confini delle diverse discipline" (Lipman, 2005, p. 31). L'ascolto e l'aiuto reciproco, così come l'integrazione con gli altri, sono elementi della comunità che possono essere letti in un'ottica inclusiva.

Le caratteristiche della tetracomunità la connotano come comunità inclusiva, nella quale l'eterogeneità dei membri e le diversità presenti sono viste nella loro accezione positiva come fonte di arricchimento reciproco nell'ottica della co-costruzione di conoscenza. Il termine "comunità" assume che "i membri abbiano interessi diversi, punti di vista differenti e diano contributi disuguali all'attività. [...] L'appartenenza a una comunità di pratica comporta la partecipazione a diversi livelli" (Santi, 2006, p. 64), così come la concezione vygotskiana della zona di sviluppo prossimo e la PPL (Partecipazione Periferica Legittima) di Wenger consentono anche al membro meno esperto della comunità di esserne parte a pieno titolo e di partecipare alle pratiche che le sono proprie.

2. La P4C come contesto didattico inclusivo

Quali caratteristiche della comunità di ricerca fanno in modo che essa possa diventare un contesto didattico inclusivo?

Canevaro determina alcune caratteristiche che connotano una buona prassi come "inclusiva"; tra queste, vi sono tre elementi che si possono riscontrare nella pratica della P4C:

- Gli alunni sono soggetti attivi della costruzione della loro conoscenza;
- Le relazioni inclusive e solidali tra compagni di scuola con le loro varie diversità sono la trama indispensabile per tessere l'inclusione;
- L'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei (Canevaro, Ianes, 2001, pp. 9-10).

Canevaro afferma infatti che "la consapevolezza che la prima risorsa per l'integrazione sono i compagni [...] è un passaggio imprescindibile, al di là della pre-

1 In Italia il curriculum di Philosophy for Children è distribuito dall'editore Liguori, collana "Impariamo a pensare" diretta da A. Cosentino, M. Santi, M. Striano.

senza di un alunno disabile, per il benessere scolastico e per l'*empowerment* del gruppo, che acquista forza, fiducia nelle proprie risorse relazionali e conoscenza delle differenze individuali, che vengono esplorate, valorizzate, utilizzate nella reciprocità eterogenea dei gruppi cooperativi" (Canevaro, Ianes, 2001, p. 10).

Tali elementi si possono riscontrare nella pratica didattica qui proposta, che è comunità inclusiva nella quale la differenza tra i membri è uno degli elementi centrali della pratica stessa.

Molti elementi della pratica della comunità di ricerca risultano assai diversi rispetto al modo tradizionale di fare scuola, e maggiormente inclusivi. A partire dal setting, che non prevede banchi ma una disposizione circolare, e ciò consente una maggiore libertà di movimento. Inoltre, non vi è necessità di avere a disposizione gli strumenti di scrittura e il quaderno, strumenti necessari nelle pratiche didattiche tradizionali dove impera una predominanza della lingua scritta rispetto a quella orale. Anche gli alunni con difficoltà nella strumentalità della letto-scrittura potranno trovare quindi un contesto di apprendimento facilitante, in quanto all'interno della comunità si utilizzano i codici comunicativi orali e sono ammesse anche forme alternative di comunicazione. Il facilitatore² non assume il ruolo di insegnante tradizionalmente inteso quale trasmettitore di conoscenze (il focus è sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento), ma regola i turni di parola e svolge il rispecchiamento degli interventi, riepilogando quanto emerso dalle argomentazioni della comunità stessa, senza dare giudizi di valore (giusto/sbagliato) sugli interventi. Tutti possono liberamente partecipare e contribuire allo sviluppo argomentativo della discussione, e se vi è un intervento fuori tema saranno gli stessi compagni a segnalarlo, in un'ottica autocorrettiva ed autoregolativa che prevede una progressiva autonomizzazione della comunità stessa dall'insegnante/facilitatore. La possibilità di un contesto di apprendimento meno strutturato rispetto ad uno tradizionale consente anche agli alunni con pensiero divergente di poter trovare spazio di parola, e agli alunni in difficoltà di poter avere un contesto accogliente, nel quale non vi è la paura dell'errore, ma piuttosto si sperimenta la possibilità di imparare insieme, con gli altri e dagli altri.

Cosa serve per trasformare la classe in una Comunità di Ricerca? Il dialogo innanzitutto; in particolare, nella P4C il dialogo utilizza alcune macroregole pragmatiche per creare setting di tipo dialogico di ricerca. *L'Inquiry Talk* che caratterizza la P4C segue alcune regole di pragmatica richiamate da Santi (Biggeri, Santi, p. 384), che vengono qui declinate in una prospettiva inclusiva:

- Incoraggiare i partecipanti ad esprimere il proprio punto di vista in gruppo: è interessante dal punto di vista inclusivo far sì che ognuno abbia il suo "spazio di parola" e la piena possibilità di partecipazione all'attività, ed inoltre la possibilità che la diversità venga considerata come la capacità di vedere il mondo sotto punti di vista "altri", e ciò sia un elemento di valore aggiunto;
- Riflettere prima di parlare: la P4C consente di imparare in un contesto didattico protetto, di sperimentare una sorta di role playing relativamente alle regole conversazionali alla base delle interazioni sociali, senza la paura del giudizio e dell'errore;
- Condividere e discutere punti di vista: ciò consente di poter sperimentare modi diversi di vedere e conoscere il mondo (pensiamo ad esempio a come

2 La gestione dell'esperienza educativa di Philosophy for Children (P4C) richiede una formazione specifica. Sono attivati corsi di P4C presso le Università di Padova, Firenze e Napoli e presso il CRIF di Roma.

- concettualizza il mondo una persona con disturbo dello spettro autistico, e quali esperienze sensoriali e di conoscenza del mondo può avere);
- Motivare le proprie ragioni: lo sviluppo del pensiero critico avviene in un contesto di gruppo, nel quale i più esperti possono svolgere il ruolo di scaffolding ai compagni che si trovano in una zona di sviluppo prossimo diversa;
 - Dare importanza alla struttura del pensiero: l'aiuto reciproco consente di sviluppare le proprie capacità logiche ed argomentative nel dialogo;
 - Accettare i cambiamenti: la possibilità di accettare molteplici punti di vista sulla realtà consente il superamento di una visione univoca del mondo. L'eterogeneità dei membri della comunità data dalla differenza di competenze, conoscenze, esperienze, sono tutti elementi che danno valore aggiunto alla comunità stessa, e consentono una crescita ed una "contaminazione reciproca" ancora maggiori, un pensare insieme assai più ricco;
 - Costruire sulle idee degli altri: uno dei punti fondamentali della P4C è proprio la possibilità di costruire nuove concettualizzazioni a partire e grazie al dialogo, all'aiuto e alla co-costruzione reciproca. Il "pensare insieme" si costruisce infatti superando i contributi individuali: la somma dei pensieri è maggiore della somma dei singoli interventi alla discussione. L'intervento di un bambino si lega a quello dell'altro, e dagli interventi dei compagni nascono ulteriori domande rispetto a quelle di partenza;
 - Discutere alternative: la possibilità di poter esplorare posizioni alternative è un elemento reso possibile grazie alla presenza dell'eterogeneità in classe;
 - Procedere con l'autocorrezione: la comunità a mano a mano diviene più autonoma nella sua gestione, e richiede sempre meno l'intervento dell'insegnante/facilitatore, sviluppando le capacità di autoregolazione;
 - Negoziare in una mediazione: la capacità di saper accettare punti di vista diversi dal proprio è un elemento-chiave in una società plurale, attraversata dalla presenza di molteplici diversità. L'interazione diviene spazio di riorganizzazione e di avanzamento concettuale;
 - Partecipare responsabilmente alle prese di decisione: ogni membro si assume la responsabilità delle decisioni che vengono prese all'interno della comunità stessa.

La P4C si rifà alla concezione costruttivista dell'apprendimento così come viene concettualizzata da Vygotskij, che vede la conoscenza come una costruzione eminentemente sociale, e l'apprendimento come trasferimento di conoscenze dal piano intersoggettivo al piano intrasoggettivo. La comunità di P4C diventa "contesto privilegiato per realizzare una didattica dell'integrazione e per l'integrazione, proprio attraverso l'integrazione: tra i soggetti della comunità e gli strumenti culturali, i contesti di attività, le competenze e le risorse diverse e peculiari di ognuno che diventano in questo modo di tutti. Nella comunità di integrazione si realizzano le idee fondamentali di un approccio didattico ispirato ai principi vygotkiani intesi in una prospettiva inclusiva" (Santi, 2006, p. 66).

Il concetto di zona di sviluppo prossimo introdotto dallo stesso Vygotskij contiene in sé tutta l'importanza della disseminazione e appropriazione di conoscenza, che consente l'apprendimento tramite l'aiuto di un adulto o di un pari più esperto, consentendo l'arricchimento reciproco grazie alla diversità dei partecipanti. Il membro più periferico della comunità può diventare centrale nella discussione filosofica, consentendo la PPL (Partecipazione Periferica Legittimata) teorizzata da Lave e Wenger. Infatti, "anche i bambini più svantaggiati da un punto di vista delle prestazioni scolastiche, trovano nella comunità di ricerca che filosofa degli spazi di espressione, proprio perché nelle discussioni filosofiche il binomio spiegazione-interrogazione viene spezzato e il nozionismo enciclopedico lascia il posto alla riflessione ed al contributo di ognuno" (Santi, in Cosenti-

no, 2002, p. 95); nelle discussioni filosofiche vi è uno spazio aperto al dialogo e alla discussione, alla disseminazione e contaminazione reciproca di domande, pensieri, parole, concetti, in piena libertà e in un contesto non valutativo.

Il dialogo e la discussione in classe sono luogo di partecipazione ad attività di condivisione di significati per la costruzione di una “cultura dell’integrazione basata sulla valorizzazione della differenza e sul riconoscimento dell’alterità” (Santi, 2006). Nella comunità di ricerca si apprende *dagli* altri ma soprattutto *con* gli altri.

Lo stesso Lipman definisce tra le caratteristiche che deve possedere la comunità di ricerca l’inclusione, intesa come comunità che si caratterizza per la differenza di credo religioso, nazionalità, esperienza. Afferma anche che “in una comunità, però, nessuno è escluso dalle attività che si svolgono al suo interno senza un’adeguata giustificazione” (Lipman, 2005, p. 110), prevedendo quindi un coinvolgimento di tutti i bambini al suo interno. Altra caratteristica peculiare della comunità di ricerca è quella di favorire la partecipazione, tuttavia senza obbligarla: anche il membro della comunità che rimane in silenzio sta comunque partecipando e contribuendo alla pratica filosofica, e ne fa parte a tutti gli effetti.

L’esperienza in Comunità di Ricerca dimostra che le etichette che si è soliti attribuire agli alunni in questo contesto didattico non sono necessarie: anche bambini che a volte svolgono attività didattica in maniera isolata qui possono lavorare con gli altri perché vi è la valorizzazione delle differenze. All’interno della Comunità di ricerca P4C ho avuto modo di coinvolgere alunni con diverse tipologie di disabilità, e ciascuno di loro ha potuto trovare spazio all’interno del dialogo collettivo: un alunno cosiddetto con “disabilità intellettiva” ha portato contributi importanti ed ha posto questioni rilevanti per l’intera comunità; un altro alunno con “disabilità uditiva” che utilizza le protesi per la prima volta ha parlato della propria disabilità, alunni con “difficoltà attentive” o “disturbi dell’apprendimento” hanno partecipato attivamente alla pratica stessa, trovando un contesto più favorevole alle loro specificità. Alunni che in contesti didattici maggiormente tradizionali faticano ad emergere e ad essere riconosciuti, trovano spazio libero e liberatorio di parola in un contesto come la P4C: il contesto del cerchio e la presenza non giudicante del facilitatore “facilita”, per l’appunto, la libera espressione del pensiero infantile.

In sintesi, la comunità di ricerca P4C può essere intesa come una proposta didattica inclusiva in quanto:

- Propone un *setting* diverso da quello tradizionale;
- Non richiede l’utilizzo della letto-scrittura;
- Prevede la possibilità di utilizzare forme comunicative anche alternative al linguaggio verbale, essendo una pratica aperta alla sperimentazione di linguaggi “altri”;
- Non richiede il possesso di specifiche competenze disciplinari;
- È un contesto non valutativo;
- È una pratica didattica collaborativa;
- L’insegnante/facilitatore assume il ruolo di regista e di costruttore di ambienti di apprendimento e non quello di trasmettitore di conoscenze.

Conclusioni

La Philosophy for Children presenta molte caratteristiche che la connotano come metodologia didattica capace di essere inclusiva. La P4C crea in classe la comunità di ricerca, e ciò potrebbe farsi promotore di comunità inclusive a scuola ed anche fuori dalla scuola: ad esempio, l’importante filosofa contemporanea

Marta Nussbaum propone il modello socratico e l'utilizzo del curricolo di Philosophy for Children per educare al ragionamento e alla democrazia (Nussbaum, 2011).

Inoltre, sto utilizzando la stessa P4C come promettente metodologia di raccolta dati nel mio percorso di ricerca per la raccolta delle concettualizzazioni di diversità/differenza ed inclusione con alunni di scuola primaria ed insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Bachtin, M. (2001). *Estetica e romanzo*. Torino: Einaudi.
- Biggeri, M., Santi, M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13:3, 373-395.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., Ianes, D. (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Cosentino, A. (a cura di) (2002). *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pennac, D. (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Santi, M. (2006b). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.

Ripensare l'innovazione:
Prospettive, Orientamenti, Nuovi Paradigmi-

Rethinking Innovation:
Perspectives, Directions, New Paradigms



Work-Tools: Tablet per una didattica inclusiva

Work-Tools: Tablet for Inclusive Education

Ritamaria Bucciarelli

Università degli Studi di Urbino - ritamaria.bucciarelli@uniurb.it

Maria Terrone

MIUR - maria.terrone@istruzione.it

Pasquale Villari

PosteMobile - pasquale.villari@postemobili.it

ABSTRACT

Extensive studies conducted by a group of experienced researchers in linguistics and informatics, have shown that the language of the pathological perceptual disorientation, in the light of the syntactic theory, could provide a better understanding of these phenomena and give to the search tools and effective technologies. (Bulton, 2010, p. 534-572). Experience over time has become a challenge to keep up with other European countries and even today it continues in agreement with the University of Hamburg Fakultät für Geisteswissenschaften, Sprache, Literatur, Medien I (SLM I), Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, and on the basis of the German dictionary borns Work –Tools. It's a multifunctional software of consultation, composition, reformulation, transcription, translation in real time (Gilquin Griess, 2009). It's a tool for use both in teaching, that for the realization of professional texts and comprises: 1) a database (WT), said "linguistic corpus", for queries and analysis and reading "quantitative" data; 2) –file text, said "Human search converter", for the production, manipulation and reformulation of the word, the phrase and the text; 3) text file called "beyond language", transduction, decoding, translation; 4) a bar of writing for playing in real time.

Studi approfonditi condotti da un gruppo di ricercatori esperti in ambito linguistico ed informatico, hanno dimostrato che il linguaggio patologico del disorientamento percettivo (Forchini 2012), alla luce della teoria sintattica, poteva fornire una migliore comprensione di questi fenomeni percettivi e dare alla ricerca strumenti e tecnologie efficaci. (Bulton, 2010, p. 534-572). L'esperienza nel tempo si è trasformata in una sfida per essere al passo con gli altri paesi europei e ancora oggi si prosegue in accordo con l'Università di Hamburg Fakultät für Geisteswissenschaften, Sprache, Literatur, Medien I (SLM I), Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, e sulla base dei dizionari tedeschi nasce l'Work –Tools. È un software multifunzionale di consultazione, di composizione, di riformulazione, trascrizione, traduzione in tempi reali (Gilquin Griess, 2009). È uno strumento di utilizzo sia nella didattica, che per la realizzazione di testi professionali e si compone: 1) una base dati (WT), detta "linguistic corpus", per interrogazioni ed analisi e lettura "quantitativa" dei dati; 2) –file text, detto "Human search converter", per la produzione, riformulazione e manipolazioni della parola, del sintagma e del testo; 3) file text detto, "beyond language", transduction, decoding, translation; 4) una barra di scrittura per la riproduzione in tempi reali.

KEYWORDS

Inclusive Technologies, French Consultation, Translation and Reformulation Text. Tecnologie inclusive, Dizionari di consultazione, Traduzione e riformulazione testo.

Introduction

The linguistic investigation began at the University of Salerno, at the POLO DSN of the Faculty of Communication Sciences dir. prof. Annibale and by a team of experts, which essentially based on building vocabulary and syntax, availing themselves of the opportunities offered by computer processing, aimed at a description, the most comprehensive and formalized as possible, of a given language. The research was part of the project Lexicon-Grammar of Italian language L.G.L.I. and the result was a strictly analytical approach in which, notwithstanding the centrality of syntax and the rigor of the transformational rules, the grammar of a language was not interpreted as a more abstract model, but it was, rather investigated from concrete utterances. Even then the POLO DSN of the aforementioned university agency, the applications of linguistics information technology were many, just remember parsing for automatic processing of linguistic data. The first computer products were the corpus of consultation and translation DELAF –DELAS, which, unlike the paper dictionary provided data only about the meaning of the words, while the corpus, however, created a comprehensive utilization, a wordnet vocabulary with major consequences for the future of the Dictionary and the same corpus. The research, which began with the study of synthetic Professional languages, for a realization of communication in real time, continued and perfected on the assumption that the communication circuit for the hearing impaired from broadcasting verbal or written code of signs causes the same damage and so linguistic and phonological disorder. The research extends to the DSA and, in particular, to dyslexia, dysorthography, dysgraphia, dyscalculia and connecting these neurobiological dysfunctions with deafness, verifying similarities and differences (Keller Lapata, 2003, p.459-484). Using, then, circuit analysis of communication it is confirmed that the specific learning disabilities and the lack of perception, albeit from different causes, cause the same problems in communication and that is that the DSA stretch to build the phrase, to learn new terms, etc. In verbal communication it can be detected the presence of automated elements (syllables, words or short phrases) that in severe cases may be the only possible production. Therefore, to describe the characteristics of communication, it can be said that the misguided perception is characterized by two main qualitative phenomena: can omit pronouns, auxiliaries, prepositions and articles, so that, as a product, takes on a telegraph; can not accomplish normal concordances name-article-adjective and not to grant verbs (Kennedy Miceli, 2001, 77-90) The deaf, however, for lack of sense ignores orality, but in the composition of written text has lexical disorders in the recovery of the names and phenomenal replacements, etc. (DSA) (Bucciarelli p.122) – (Figure 1).

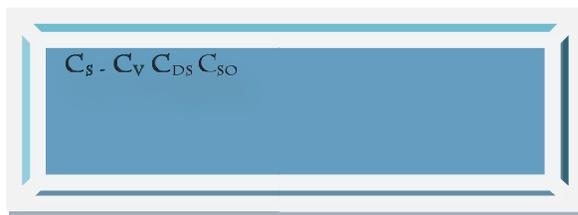


Figure1. Communication circuit in the DS

2. Background of a search

For years in Italy had appeared the first corpora or consultation dictionaries for learning vocabulary (Hanke, 2013) and explained the utility for language teachers to explain semantic properties and of language use, not present nor in grammars and neither in paper dictionary and the validity of his thesis with the following premise:

«Answering these types of questions with the help of traditional subsidies such as dictionary and grammar is sometimes problematic because the explanations, if any, are, solve in a disappointing way the language doubt of our student. Unlike the corpus linguistics allows us to clarify features of vocabulary and of the phraseology of language through the analysis of a “corpus” of linguistic usage. The survey methodology has highlighted the fact that although the lexicon is a well-structured system, actually not all forms in use (especially idiomatic expressions) depend on the general rules of grammar or semantic nature, and it is rather in the corpora that you can see how the language behaves in reality, “as they say».

Remember, however, that several are however the limits of a corpus, but said that an introduction to the use of corpora for teachers was very useful for language teaching (Ducati, Leone, 2007). Since then there have been built many corpus of consultation and translation, useful for education and professional communication. Hence the idea for us linguists, supported by European research, that the lexicography of the corpus could qualify the learning-impaired, for the disorientation and for that the lack of perception. Simultaneously began the collaboration with prof. dr. Christian Rathmann dir. Institut für Deutsche Gebärdensprache Hamburg and Thomas Hanke Wissenschaftlicher Mitarbeiter Institut für Deutsche Gebärdensprache Hamburg, expert in a data base approach to handle lexicon building and spotting token form sign language (Hanke, 2000). (Figure2).

The lines of study and research programs are:

Subsequently the studies by Roland Pfau Johann Wolfgang Goethe University, Frankfurt on the study Characteristics and categories in language production. They studied all the possible errors in reporting and spelling of phrases committed by deaf such as. the verb does not match with the times, the article that is not right and disorder of the axes etc. They investigate on the child’s acquisition of syntax in terms of self-organization. The main topics of generative language acquisition research – in particular the appearance of functional categories or, infl (AGR, TNS), and COMP DET – are reformulated into a dynamical systems theory. The parameter settings for these as well as corollary syntactic phenomena such as the establishment of the correct order of the words, the movement, the formation of phrases and sentences are interpreted as a set of convergence in the space of a syntactic phrases. From these assumptions, the first lexicographical, the second theory we decided to build a corpus that had a new computer product useful for perceptual disorientation and deafness. Well if there is disorder in sign language there can be a tool next to the text in LIS that reformulates rewrites, summarizes and translates. (Figure 2).

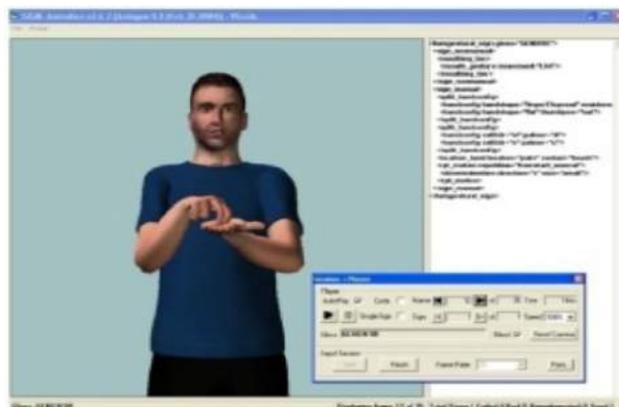


Figure 2. Auto learning dictionary for consulting and transcription WT (Hanke. p. 3)

2.1. Research objectives

It seems obvious at this point, to extend the search, because having explored the causes and deficits that united the deaf to DSA, it had to pursue research tools for teaching, it seemed logical to assume that just lexicography and descriptive linguistics could be aid and that the acronyms and fixed phrases or textual part could improve the quality of learning. Which means, if not the electronic dictionary or corpus could better meet our needs? It was thought then to a software that in addition to consulting sentences, animation of the lines of research and composition cloze, could be supported also in textual composition. Once inserted in the data base sequences of verbal or gestural phrases it was necessary to support the DS also in drafting and redrafting the text, and so was born WT.

3. Product: Work Tools (BVT 2015)

It is a multipurpose software consists of: 1) Dictionary of consultation; 2) Corpus writing; 3) Corpus transcription, reformulation and conversion code LIS in Cs; 4) Corpus translation; 5) Bar Writing subtitled in real time and therefore:

1. Dictionary of consultation, analysis and “quantitative” reading data. The digital computing consists of several interacting moments, because, by increasing the areas of language skills, improves the quality of informatic output (Bucciarelli, 1986). The criterion carrier guide that allows the input is the structural linguistics. During archiving data, the analysis is directed to the word combination and even more in the synthesis of morphemic and lexical elements acts to produce cognitive learning techniques for non-structural complexity and semantics of specialist texts. It involves the construction of a morphological-syntactic-semantic parser, which is able to operate structural choices on the basis of custom codes, such as the position of a certain constituent, as well as fixed structures, sentences, etc. Polirematics formulas used in various parts of the text in analysis, in order to sense transcription systems. The software is realized in several stages, namely: 1) Dictionary or body of consultation of the Italian language, which provides phonological information, morphological and syntactic, of fixed sentences, phrases and text parts. This informations, as all the corpus language, have the following purposes:

- 1.1) consultation, training, in order to broaden their knowledge; 1.2) of aid for teaching the teacher in composing test completion and cloze tests; 1.3) to broaden the linguistic baggage of the DSA; 1.4) to reduce, to obtain a synthetic professional language and to speed up the time of writing; 1.5) to clarify some important synthetic content. In fact, just type in a code and you can see the significance, the construction of complex sentences, the use of the juxtaposition of deictics, determinants, concordances, the contents of the nominal and verbal categories and the use of inflected verbal and operators. The uniqueness of this product is the fact that were integrated software: 1- sequences filmed in LIS code in the database.
2. Text file for writing text composition, the next step is the most important and is called (Human search converter) or corpus of writing and textual composition, intervenes human to compose text. He draws from the DB, typing a simple acronym, fixed phrases, verbal inflections, polirematics, animations traits in LIS or DGS, when the semantics of composition lacks clarity, for him, in short, composes the text using phrases and compositional text parts, employing phrases that are not compositional (Bucciarelli, 2010) and at the same time can also make text parts without any help. The DS is transformed into digital operator of its knowledge, that is the tutor of the scene and the teacher becomes a tutor of backstory (Biber, Johansson, Leech, Conrad & Finegan, 1999).
 3. Phase of transcription and reformulation, is done with a simple call by the operator and the text is recomposed, transcoding in correct forms and the acronym stands back together in sentences or integral text parts with the advantage for the DS to have composed a text correct, for phonology, morphology and syntax.
 4. Phase of translation into German and English, text composed in the previous step, and transmits the data in real time to the scroll bar. (Bucciarelli, Villari, 2013) (Figure 3).

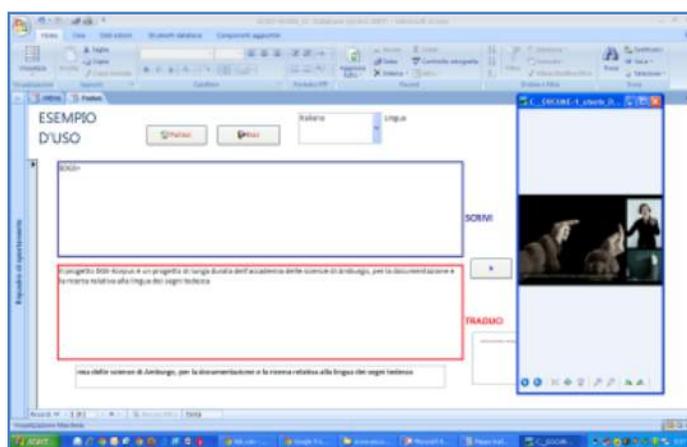


Figure 3. Product

4. The prototype computer

The project addresses the application domain of computational codes. Having to pay to define a set of possible words in representation of its code and, being able to be expressed in different languages, the approach application was based on Microsoft® ACCESS. The result is the implementation of two main modules for

assisting the activities of generation and development of coding systems (DEFINER) and to elaborate documents in code in order to obtain a fast translation and reliable (PARSER). The development of the project involves a prototype stage of the two modules above indicated, released in a single database, necessary to the setup of coding matrices and the basic characteristics of PARSER. The prototype version contains all the key performance identified in the project and related to the question of coding. The prototype will allow the development of codes and punto scrutineering and technical testing and performance of PARSER. [...]. Features of the first final version, protection systems, aspects of interface and ease of use, etc. Since the prototype version are evident the two areas of work, "Text" for the activities of drafting and translation of codified documents, based on system encoding (module activity previously called PARSER) and "Encoding" to allow the definition and maintenance of the coding system (module activity previously called DEFINER). Under the activities of drafting and translation is available the option "vocabulary" that allows the writing of free text containing codes. After having done the drafting of the text, it may be required the real time translation of what is written on the basis of the encoding system specified or available through "type-wri.

References

- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education.
- Boulton, A. (2010a). Data-driven learning: Taking the computer out of the equation. *Language Learning*, 60 (3), 534-572. DOI: 10.1111 / j.1467-9922.2010.00566.x.
- Bucciarelli, R (2013). *Project Work the professional communications contrasts isobaric acronyms in trasduction*. Vol. 1, Salerno: I.R.I.S.
- Bucciarelli, R., Villari, P., (2014.) *Immersion nelle tipologie testuali..* Salerno: IRIS.
- Forchini, P. (2012). *Movie Language Revisited: Evidence from Multi-Dimensional Analysis and Corpora*. Frankfurt: Peter Lang.
- Gilquin, G., & Gries, S., (2009). Corpora and experimental methods: A state-of-the-art review. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*. Bern: Peter Lang.
- Hanke, T., (2013). *Lexicography: I.D.G.S. approach to handle lexicon building and spotting token form sign language*. Hamburg: IDGS University of Hamburg.
- Keller, F., & Lapata, M. (2003). Using the web to obtain frequencies for unseen bigrams. *Computational Linguistics*, DOI: 10.1162/089120103322711604.
- Kennedy, C., & Miceli, T. (2001). An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation. *Language Learning & Technology*. Frankfurt: Peter Lang.



L'utopia e le città utopiche: un percorso socio-educativo

Utopia and utopian cities: a socio-educational itinerary

Pasquale Cassaro

MIUR

pasquale.cassaro@istruzione.it

ABSTRACT

To Talk about utopia means to develop a reflective way on how men during the century have sought alternative form of life respect real form. The way which I have chosen is that to develop a first space of analysis about utopias seeking to exprime the thought of authors as Plato, al-Farabi and Campanella which in different period and form have expressed the human aspiration about a better and perfect world. But their ideal cities if we analyze them will show some defencies and the expression how the same authors think the ideal city is always a utopia. So we will show the structure and the organization of these cities to give the reader an idea about the common points and the differences which they show and how the aims of the authors wants to lead who read to hope in legitim way to a perfect society. Trough the analysis will be clear how the dreams will have to became reality hardly.

Scrivere sull'utopia significa sviluppare un percorso riflessivo su come gli uomini nel corso dei secoli abbiano cercato forme di vita alternative a quelle reali e su come l'educazione sia considerata prioritaria per il tentativo di realizzazione delle utopie. La strada scelta è quella di sviluppare un primo spazio di analisi sulle utopie, cercando i riferimenti in autori come Platone, al-Farabi e Campanella che in periodi e forme diverse hanno espresso l'aspirazione umana ad un mondo migliore e perfetto. Le loro città ideali, analizzate, mostreranno le loro criticità e l'espressione di come gli stessi autori si rendano conto che, in fondo, la città ideale resti pur sempre un'utopia. Si evidenziano struttura ed organizzazione di tali città proprio per dare al lettore un'idea dei punti in comune e delle differenze. Si evince come gli scopi degli autori cerchino di condurre chi legge a sperare legittimamente in una società perfetta, pur constatando chiaramente come i sogni difficilmente possano diventare realtà.

KEYWORDS

Utopia, Utopic Cities, Plato, Al-Farabi, Campanella.
Utopia, Città utopiche, Platone, Al-Farabi, Campanella.

Introduzione

Questo lavoro è un breve excursus su cosa l'utopia significhi sul piano sociale e educativo e su cosa essa abbia rappresentato in un periodo storico che procede dal pensiero platonico, per passare all'Islam di al-Farabi fino ad arrivare all'utopismo cristiano di Campanella. Le parti trattate sono un modo per sviluppare un percorso che, attraverso gli occhi ed il pensiero degli autori, individui le forme educative e formative delle società di volta in volta teorizzate, per confrontarsi, poi, alla lettura reale dei fatti, con difficoltà di attuazione nella realtà. Nello scontro col reale tutti gli autori tendono a porre correzioni, dimostrando la labilità dei modelli utopici di società. Resta valido il tentativo teorico di costruirli e per questo il loro esame è importante, in quanto pone temi di riflessione e di confronto anche per le società attuali.

1. Utopia platonica e neoplatonica

Il concetto di utopia va inteso come aspirazione ad un mondo o società perfetta, nella quale i soggetti tendono a massimizzare le proprie virtù e minimizzare i propri vizi. La vera utopia del bene si oppone alla falsa, che attraverso l'inganno, il dominio lo sfruttamento di ignoranza e superstizione tende ad invogliare il popolo ad accettare un dominio di uno o di pochi. I veri utopisti non cercano di sfuggire alla realtà ma di migliorarla. Certamente molta della filosofia utopica trae spunto dal pensiero filosofico di Platone presentato nei *Dialoghi*, nella *Repubblica* e nelle *Leggi*. L'utopia va letta, nel nostro caso, in senso formativo ed educativo. Partendo dai *Dialoghi* si può desumere come per Platone vi sia uno stretto rapporto tra filosofia e religione. La filosofia è ritenuta la più alta forma di conoscenza e solo quella concreta e la vita virtuosa conducono alla felicità. Come fa notare Levi Strauss (in Segal, 2002), Platone riteneva che la vera città perfetta e giusta, nella realtà, si presentava solo come approssimazione della vera giustizia. Così anche la figura dei reggitori filosofi diveniva un'approssimazione di vera conoscenza e giustizia. Il vero mondo è quello utopico delle Idee: in base alla distanza da esso tutte le forme esistenti si possono presentare buone o cattive. La città giusta è improponibile perché il male è nell'uomo. Nel Dialogo 16 Platone dirà che il ragionamento che conduce alla vera conoscenza non può basarsi su arte e poesia, perché esse alterano la realtà, così solo la filosofia può condurre alla moderazione ed al buon governo (cfr. Altini, 2011). Al riguardo, il filosofo dirà, nella *Repubblica*, che chi governa deve abbandonare i sofismi e fare della politica l'arte della pratica giusta di governo per condurre il popolo alla felicità. Per questo nella città ideale i filosofi sono la classe dirigente, seguiti dalle altre classi. Nelle *Leggi* in Criteo e Timeo introdurrà il metodo d'istruzione da seguire per formare filosofi e popolo. Per i primi il metodo è quello dell'investigazione scientifica della giustizia e della virtù di Socrate. Per il popolo è quello del diritto del più forte, a ispirazione di Trasimaco. Dal secondo libro delle *Leggi* è evidente come, per Platone, il buon governante deve invogliare i giovani verso azioni virtuose e coraggiose, allontanandole dai vizi. I governanti dovranno agire verso il popolo secondo i principi di equità, intesa non come uguaglianza ma come parità di trattamento.

Ora tali aspetti del pensiero platonico sono ripresi da Plotino e Porfirio di Tiro, il cui pensiero darà origine al Neoplatonismo. Plotino cercherà di riprendere gli insegnamenti di Platone (Fusaro, 2003) e avanzerà la proposta, poi non realizzata, di far sorgere in Campania una vera città basata sui precetti platonici, cui da-

rà il nome di *Platonopoli*, ma che in realtà doveva essere un rifugio sicuro per lui ed i suoi seguaci. Porfirio biografo di Plotino, dopo averne messo in luce le differenze, nell'opera *Sulle discordanze tra Platone e Aristotele*, cercò di conciliare il pensiero con il commento *La Riconciliazione dei due saggi, Platone ed Aristotele*.

Il pensiero neoplatonico ebbe una larga diffusione nel mondo arabo, a partire dal padre fondatore al-Farabi. Le origini vere e proprie dell'influenza platonica e neoplatonica risalgono alla traduzione in arabo da parte di un autore meno sconosciuto, il Neo-Platonico Aemesi di Proculo. Lo studioso spiegava la teoria dell'emanazione di Plotino, nella quale il Principio puro attraverso un processo di diffusione aveva ridotto la differenza tra mondo materiale ed intellegibile. Così si erano generati l'intelletto, l'anima, ed il mondo della natura in successione. L'anima diventava il legame tra mondo materiale ed intellegibile. La sua prigionia dal corpo sarebbe finita con la liberazione attraverso gli studi filosofici. Ma la teoria creazionista del Dio che genera tutto dal niente, tipica del pensiero classico della religione islamica, sarebbe entrata in contrasto con tale posizione. I filosofi farabisti cercarono di conciliare la trascendenza di Allah dal lato metafisico con la spiegazione razionale delle origini del mondo. Essi sosterranno che la ragione era la chiave per l'ascensione dell'animo e per la scoperta della felicità umana e del destino dell'uomo come cittadino del mondo, restando però ambigui sulla resurrezione del corpo. (Majid Fakhry, 2002).

2. La Repubblica di Platone

Il titolo indica "costituzione o forma di governo". *La Repubblica* è sviluppata sotto forma di dialogo a cui prendono parte Socrate, Glaucone, Polemarco, Adimanto, Cefalo e Trasimaco. Essi discutono sulla perfetta comunità politica e sociale (Danese, 2001). È l'opera in cui Platone, attraverso i loro dialoghi, espone il suo pensiero utopico e lo fa cercando di sviluppare il concetto di uomo giusto (Fusaro, 2003). In questo senso, egli, prima indaga il concetto di giusto ed ingiusto e, di conseguenza, come un uomo ed una società possono essere più giuste di altre. Per fare ciò confuta attraverso il pensiero socratico la tesi sofista che nega ogni forma di giustizia naturale, propugnando il diritto del più forte. Il suo scopo è dimostrare che il governo della città spetta ai più saggi, cioè i filosofi. Per governare bisogna comprendere il bene collettivo e tradurlo in leggi e atti politici opportuni. Egli si chiede come mai la politica sia affidata a persone incompetenti, benché la storia dimostri che i modelli di governo monarchico ed oligarchico non siano i più adatti per garantire la giustizia, elemento da lui considerato fondamentale per la rinascita dello Stato ateniese. Questo lo porterà a concepire una società dove le differenze vengono annullate. Gli uomini e le donne pur con differenze fisiologiche, condividono gli stessi diritti, non esistono proprietà privata e famiglia, perché ciò che conta è il bene comune. Gli individui sono divisi in classi di appartenenza, ciascuna secondo una qualità del gruppo di cui si fa parte: al gradino più basso vi sono i produttori, la cui qualità è la temperanza ed il cui compito è di generare benessere per la società, al secondo troviamo i guardiani, la cui qualità è il coraggio, preposti alla custodia dello stato ed al vertice i reggitori filosofi la cui qualità è la saggezza. Questi compiti specifici corrispondono a quelli più funzionali per il bene comune. L'appartenenza ad una classe è legata a fattori antropo-psicologici, cioè alla prevalenza dell'animo razionale nei filosofi, di quello concupiscibile nei lavoratori ed irascibile nei guerrieri. I reggitori fin dalla nascita ricevono una dura educazione per acquisire la competenza per governare: nei primi anni di vita vengono educati alla musica ed all'attività fisica, successivamente alla matematica ed infine alla conoscenza filosofica. Plato-

ne è convinto che una forma degenerante per la loro educazione sia l'arte. Essa va vietata ancor di più al popolo perché rappresenta un livello di conoscenza inferiore a quella ideale e trasmette falsi valori ai giovani presentando eroi passionali e collerici. Le uniche arti ammesse sono la musica e la poesia patriottica (tempererà tali posizioni nell'opera politica della vecchiaia, *Le Leggi*). I filosofi, dopo avere conosciuto la filosofia vorranno dedicarsi ad essa e, per paradosso, dovranno dedicarsi al governo e prendersi cura dello stato. Sono essi, infatti, a prendersi cura del rispetto delle regole sociali ed in particolare assicurano che donne ed uomini abbiano gli stessi diritti e che le unioni siano temporanee in quanto i figli generati saranno tolti ben presto ai rispettivi genitori e così "saran tutti figli delle Repubblica". I filosofi, agendo secondo tali principi, dimostreranno di aver perfettamente compreso la differenza tra bene e male e sceglieranno il meglio per il bene comune.

3. La città virtuosa di al-Farabi

Il pensiero politico e filosofico di al-Farabi è influenzato nella componente razionale da Aristotele e nella componente della città ideale dallo studio di Platone. Studiando le *Leggi* e la *Repubblica*, in particolare, egli cerca di coniugare il pensiero del filosofo greco con l'insegnamento della rivelazione della religione islamica. Essa è una religione rivelata da un profeta legislatore in forma divina, che organizza i fedeli in una comunità immediatamente politica e dona sia articoli di fede che regole precise di condotta. Si viene così a creare un legame inseparabile fra mondo politico e religioso, elementi separati nel mondo cristiano (Sedeyn, 2013). Afferma al riguardo che l'umana perfezione consiste in una genuina conoscenza che conduce a un modo virtuoso di vita. La vera conoscenza è quella di Dio, la sua unità, saggezza e giustizia. Egli condivide con Platone che filosofia e politica sono strettamente connesse, perché la prima conduce alla vera conoscenza, l'altra è l'arte pratica di tale conoscenza. La città e le nazioni, non potendo aspirare alla perfezione terrena a causa del male, che contamina la natura umana, possono solo essere guidate verso la conoscenza di quella città ideale la cui caratteristica essenziale è la giustizia (Majid Fakhry, 2002). È evidente che la giustizia umana è spesso viziata e simile al male, cosicché è importante che i governanti siano abituati alla pratica della virtù e della giustizia per educare i giovani alla loro pratica ed esercizio. Per al-Farabi i governanti come citerà in *La città virtuosa*, devono condurre il popolo alla collaborazione delle parti, poiché una città è come un corpo, dove solo la sanità delle parti contribuisce al benessere e alla salute dell'essere. Ora le associazioni umane come il mondo, le nazioni e le città, funzionano solo se i buoni governanti coordinano le parti per il raggiungimento di un bene comune. Per lui "tali associazioni politiche e la totalità che risulta dalle associazioni di cittadini nelle città corrisponde all'associazione dei corpi che costituiscono la totalità del mondo" (Ammar al-Talbi, 2016). È questa struttura armoniosa che consente di raggiungere la felicità. Per raggiungerla servono quattro virtù: le virtù teoretiche, le deliberative, morali e pratiche. Le prime sono le scienze, il cui fine ultimo è rendere conscio l'individuo della sua conoscenza originale. Il resto viene acquisito attraverso meditazione, istruzione e studio. I livelli di studio e di conoscenza, come porzioni di un sapere gerarchicamente crescente, porteranno l'individuo a comprendere che non può raggiungere la perfezione da solo. Egli difatti ha bisogno di associarsi, poiché, come diceva Aristotele, egli è "un animale politico". Al-Farabi dà compito alla scienza politica di indicare come l'uomo può raggiungere tale perfezione e rimanere lontano dai vizi che minacciano tale prospettiva. Per realizzare ciò le nazioni e le città debbono avere un governante supremo, che coadiuvato da altri governanti pos-

sa governare sui cittadini posti in una scala gerarchica fino alla classe più bassa. Fra le virtù quella deliberativa politica è importante perché permette al governante di scoprire il più nobile e il più utile scopo comune a numerose nazioni o città, sia nel breve che nel lungo periodo. La virtù deliberativa di lungo periodo conduce alla capacità legislativa. Quella di breve periodo permette di organizzare le diverse classi per svolgere compiti particolari e temporanei. Il capo capace di comprendere il bene nel lungo periodo avrà più potere di chi è capace di farlo nel breve. Questa è quella che egli chiama *categoria degli eletti*, cioè di coloro che occupano un incarico politico o un'arte che permette loro di aspirare ad un ruolo direttivo. Il filosofo arabo afferma poi che "la virtù teoretica, quella deliberativa, morale e dell'arte pratica più elevate si realizzano in coloro che vi sono predisposti per natura e che possiedono superiori capacità. Il capo deve saper formare il popolo con l'istruzione e nel carattere. Il carattere si forma con le virtù morali e le arti pratiche l'istruzione attraverso il discorso. La formazione del carattere si esegue abituando le nazioni e le cittadini a compiere degli atti che provengono dalle disposizioni pratiche del carattere e gli atti che ne provengono devono possedere le loro anime e essi ne devono essere mossi". (Al-Farabi, in Sedeyn, 2013) Gli insegnamenti delle scienze teoretiche dovrebbero essere impartiti o agli imam o ai principi. Quando un capo non ha la conoscenza dell'ordine cosmico, fallisce. La conoscenza metafisica aiuta così i capi a strutturare la società in livelli, ognuno funzionale a quello superiore e tutti sottomessi al Dio supremo. Bisogna che le loro anime siano ben preparate all'addestramento adatto per i giovani. Devono essere abituate a usare tutti i metodi logici in ogni scienza teoretica e devono seguire un percorso di studi e formare le abitudini del carattere dall'infanzia fino alla maturità. A questo punto viene indicata tutta la formazione di base e le qualità che un principe deve avere per divenire tale. Dice al-Farabi "successivamente ai principi all'interno del gruppo verranno affidati degli incarichi subordinati e poi gradualmente fino all'età di 50 anni saranno affidate le cariche e le attività più importanti. Essi verranno istruiti alle virtù teoretiche con la persuasione e a comprendere molte cose teoretiche con l'immaginazione. Altro metodo oltre al persuasione è l'imposizione. Essa è utilizzata con i cittadini ostinati, che non vanno verso ciò che è giusto e coloro che rifiutano di insegnare le virtù teoretiche di cui sono esperti." Poi indica le caratteristiche degli uomini saggi di cui il principe si avvale per formare il carattere delle nazioni e degli abitanti delle città. Essi "sono di due tipi: un gruppo che egli impiega per formare il carattere di chiunque si esponga volontariamente alla formazione del suo carattere, e un gruppo che impiega per formare il carattere di coloro che sono tali per cui il loro carattere può essere formato solo per immaginazione". (Aal-Farabi, in Ammar al-Talbi, 2016). Tornando al principe, dirà che egli agisce come un padre di famiglia o un precettore verso il popolo miscelando dolcezza e persuasione con l'imposizione. Egli deve essere molto abile per forgiare il carattere dei cittadini ottenendo il loro consenso o nel caso di rifiuto per imporlo. L'imposizione spesso si ottiene con l'arte della guerra, definita da al-Farabi come "la facoltà che permette di eccellere nella guida degli eserciti e nell'uso delle macchine belliche e delle città o nazioni che rifiutano ciò che le condurrebbe alla felicità a cui sono destinate". Una spiegazione quindi pratica e una di scopo. Siccome però l'arte principale del principe è quella persuasiva allora egli "utilizzerà i maestri delle arti che dovranno produrre delle similitudini delle cose teoretiche in modo da farle accettare con metodi persuasivi tali che tutte le nazioni possano dividerli". (Aal-Farabi, in Ammar al-Talbi, 2016).

Nel suo percorso di governo il principe dovrà inventare delle forme che suscitino nel popolo la volontà di compiere gli atti indicati con delle argomentazioni appassionate e morali che portino le anime dei cittadini a diventare rispettose, sottomesse e calme. Dovrà, allo stesso modo, utilizzare argomentazioni per-

suasive con coloro che si dimostreranno arroganti, rancorosi e spregevoli verso tutto ciò che è contrario a tali atti in particolare contro i suoi avversari. E così evidente che il capo della città deve possedere la perfezione individuale e in lui la facoltà immaginativa deve raggiungere il più alto livello per ricevere dalla componente razionale o “Intelletto attivo” la conoscenza particolare. Può così arrivare alla condizione più alta per la mente, che è quella dell’“Intelletto acquisito” che, coniugata con quella immaginativa, permette al governante di ricevere la rivelazione di Dio interpretandone i messaggi con l’intelletto attivo. Con questa virtù egli diviene un perfetto filosofo, saggio e razionale e con quella immaginativa un profeta. Il possesso di un tale intelletto teoretico gli permette di acquisire la conoscenza della natura specifica degli esseri, per poi arrivare a quella dell’ordine cosmico (Ammar al-Talbi, 2016).

Il capo individuato da al-Farabi è collegato alla figura del califfo islamico, capo non totalmente dedito alla conoscenza come quello platonico, ma alla temperanza, al coraggio, a possedere una mente aperta ed amante della giustizia, ma, soprattutto, a praticare la saggezza. Tale guida deve invogliare gli abitanti a perseguire lo scopo comune, che è quello di cercare le cause della loro esistenza e poi le entità spirituali e le loro proprietà. Prima bisogna spiegare loro la conoscenza delle cose di Dio e poi come i corpi umani vengono corrotti nel mondo terreno. Per liberarsi dalla corruzione bisogna sviluppare una conoscenza illuminata dell’intelletto attivo. Abituati alla conoscenza, giustizia ed equità, gli abitanti capiranno la struttura della società, il loro ruolo e funzione, e anche la natura della felicità ed il destino della città virtuosa. Inoltre, ai diversi livelli di conoscenza corrispondono livelli di felicità diversi. Il filosofo ed il capo virtuoso, che sanno, attraverso l’intelletto attivo, trasformare le forme astratte in pensiero concreto, raggiungeranno il più alto livello dell’intelletto, che è la piena consapevolezza del proprio volere e del proprio essere. Da un punto di vista giuridico il capo dovrà mantenere per iscritto ciò che va mantenuto in maniera permanente. In particolare dovrà tenere due libri in cui conservare le opinioni e gli atti di ciò che è stato ordinato alle nazioni e della città. Le scienze che formano le nazioni e le città avranno tre livelli: quello delle scienze del contenuto nel *Libro delle Opinioni*, quello delle azioni contenute nel *Libro degli Atti e delle scienze non scritte*. Per ognuna di queste scienze vi sarà un gruppo destinato a preservarle. Il governante deve studiare le altre nazioni e comprendere ciò che è comune a tutte, quindi fare un’esatta lista degli atti attraverso i quali ogni nazione può essere posta sulla retta via e condotta alla felicità. Assolto questo incarico, in ogni nazione dovrà scegliere e formare gruppi di individui che verranno istruiti su ciò che conduce alla felicità e che impareranno ad utilizzare metodi persuasivi per formare il carattere delle loro nazioni. Come Platone, ma ancor più Aristotele, egli sosteneva che alle forme ideali di governo si oppongono le degenerazioni. Le forme degenerate della città virtuosa sono soggette a corruzione, violenza, avidità, lussuria, istanze che alterano il giusto percorso formativo del popolo e lo educano a depravazione, ignoranza e miseria. Al-Farabi è convinto che i governanti devono educare il popolo alla comprensione, che la vera felicità è dopo la morte e per questo la città utopica non è proiettata nella realtà politica del suo tempo, ma risulta più come un esercizio speculativo di tipo filosofico.

4. Utopismo cristiano

4.1. Il Pansofismo

Nel filone utopistico trattato va inserita una riflessione sulla filosofia utopistica cristiana della fine del cinquecento, di cui uno dei maggiori esponenti è Tomma-

so Campanella. Egli fa parte di quella corrente pansofista che voleva armonizzare cristianesimo, scienza e tecnologia. È un periodo nel quale è sintomatica l'ambizione enciclopedica (Firpo, 2015). Autori come Borges immaginano nelle loro opere fantastiche biblioteche o musei come fa Bacone nella *Nuova Atlantide*. Enthusiasti delle scoperte in campo scientifico, essi credono nel totale rinnovamento delle scienze che, con i suoi progressi, avrebbe permesso il totale dominio dell'uomo sulla natura. Bacone, in particolare, nel suo *Novum Organum* aspira con la sua opera a sostituire l'*Organum* di Aristotele, tanto da fare collocare nel frontespizio del suo libro un'incisione raffigurante una caravella che oltrepassa le Colonne di Ercole. Lo stesso Bacone, ma ancor di più Campanella, scriveranno di città ideali dove la civiltà ha superato in uguaglianza quelle europee. L'opera di Campanella va inserita in un periodo storico di grandi cambiamenti nel campo della scienza e della filosofia, ma anche di aspirazioni a nuove forme politico-sociali ispirate ad ideali religiosi che si liberassero dal regime oscurantista dell'Inquisizione.

4.2. La Città del Sole di Campanella

La città ideale di Campanella è espressione di una società basata sui principi di amore, libertà e giustizia. Essa si ispira ai modelli della *Repubblica* platonica ed al saggio *Utopia* di Moro, anche se Campanella è più vicino al primo. Egli condivide il modello platonico della comunità di beni e quella delle donne ed il sistema educativo socratico è proposto per ricondurre ogni individuo all'unità fondamentale del suo essere. La concezione dello stato come *corpus politicum* ritrova in Platone e Campanella la sua forza originaria. La simbologia astrologica e lo schema urbano con sette gironi somiglia ai cinque cicli con cui Platone descrive *Atlantide* nella *Critica*.

La società descritta nella *Città del Sole* è una società totalitaria, nel senso che tutti gli aspetti della vita sociale sono regolati non da leggi, ma da costumi, cioè leggi interiorizzate. Le leggi sono ridotte perché tutti gli abitanti aderiscono alle regole collettive. Ora strutturalmente il libro si basa su un dialogo fra l'Ospitalario ed il Genovese nocchiero di Colombo, con il primo che si fa raccontare di come il secondo abbia visitato questa utopica città e di come in essa si viva e delle regole che la caratterizzano (Seroni, 2015). Dalla descrizione del Genovese apprendiamo che la città è immersa nella campagna ed è divisa in sette gironi, che hanno i nomi di sette pianeti. La città è sormontata da un tempio, che rappresenta l'universo. Vi è anche un libro d'oro e degli alloggi per i quaranta religiosi che vi vivono. È retta da un principe sacerdote o Metafisico, capo temporale e spirituale. Egli è coadiuvato da tre principi: Potenza, Sapienza ed Amore. Il primo si occupa delle arti militari, il secondo della scienza ed Arti meccaniche ed il terzo si occupa della procreazione ed educazione. Il Sapiente coordina l'attività del Geometrico, Logico, Fisico e di tutte le altre scienze. È una società in cui tutti gli abitanti sono eguali e mettono i beni in comune. I funzionari amministrano con giustizia e abiurano assassini, latrocini e adulteri.

A livello educativo, come Platone, Campanella ritiene che l'eugenetica, insieme agli aspetti formativi rappresenti il fondamento della città. La prima garantisce che gli individui siano dotati delle migliori disposizioni materiali; l'aspetto formativo dell'educazione deve fare in modo che questi stessi individui trovino il loro posto nella società, facendo emergere la loro inclinazione naturale. Educazione è quindi termine inteso nel senso di *educere*, "far uscire", non come *istruzione*, cosicché, dice Campanella "son eletti dei bambini secondo l'inclinazione e costellazione vista nella genitura loro" (Firpo, 2015). L'elemento della pre-determinazione del destino è quindi presente. Ognuno farà il mestiere a cui è

destinato e la Divina Provvidenza assicurerà il buon funzionamento della società. Nella pratica educativa i bambini fino a 3 anni imparano la lingua e l'alfabeto e quattro vecchi li guidano e li fanno giocare e correre per sviluppare il fisico. Poi sono avviati alle arti manuali e portati nelle botteghe di pittori, orefici e sarti. Dopo i sette anni sono educati alle scienze naturali come matematica e medicina e, con la crescita, diventano competenti e capaci di discutere su tali temi. I solari imparano così tutte le scienze, in particolare per indicare l'apprendimento, usa il termine "istoricamente". Con tale termine egli si riferisce al fatto che tutti i rivellini e le mura della città sono "istoriati" cioè dipinti con le forme geometriche, le immagini di tutti i metalli, di tutte le piante ed erbe, di tutti gli animali, di tutte le arti ed invenzioni dell'umanità e dei loro inventori. (Barberi, 2015).

A proposito di invenzioni, Campanella indicherà che i solari dispongono di svariate invenzioni come pistole, vascelli che "camminano senza vento e remi" e fuochi artificiali usati per la guerra. Inoltre i cittadini conoscono anche "l'arte del volare ed aspettano un occhiale di vedere le stelle occulte". Si può notare in questo punto come in Campanella sia anche presente l'utopia in senso scientifico. Tornando alla parte educativa egli aggiunge che nella cupola e nelle pareti del Tempio sono raffigurate le stelle ed i pianeti. La città è così un'enciclopedia di pietra e malta. Fra coloro che mostrano maggiori capacità spiccano poi i migliori che poi diventano i capi del ramo scientifico ed eleggono i membri e del Consiglio fra cui emerge il più elevato in scienza e conoscenza che sarà il Metafisico. Egli conosce la teologia, la necessità, il fato e l'armonia del mondo, la sapienza e l'amore divino. Si devono avere almeno 35 anni per accedere a tale carica. È evidente come la descrizione della figura guida e delle sue qualità porti Campanella a criticare i governati del tempo, che erano spesso ignoranti ed incapaci di comprendere i veri bisogni del popolo. (Firpo, 2015).

La divisione delle arti e delle funzioni è un altro esempio di come Campanella concepiva l'organizzazione sociale. Infatti le arti sono divise in comuni, speculative e meccaniche. Le prime sono divise fra le funzioni maschili come arare, seminare e cogliere i frutti, pascolare le pecore e quelle femminili di cucinare, fare il formaggio e raccogliere erba. Da queste attività si ottengono carne, mele, datteri ed erbe. Non si pratica l'attività mercantile, ma si conosce il valore della moneta. Alle donne è propria anche l'arte della musica, pulire e cucire. Ai giovani spettava servire i vecchi sopra i 40 anni. Dal punto di vista dei rapporti sessuali i primi accoppiamenti avvenivano intorno ai 19 anni. Leggendo il modo in cui si accoppiano si nota l'influenza dell'astrologia e metafisica. Da un punto di vista morale alle donne sono vietate la civetteria e la vanità. La condivisione del lavoro è fondamentale per tenere lontani i vizi come ozio e superbia e permette che tutti abbiano il tempo per leggere, discutere e divertirsi.

In una tale società perfetta proprio per l'imperfezione della natura umana Campanella ammette la possibilità di commettere degli errori i quali vengono corretti in proporzione al male fatto e con grandi manifestazioni di dolore. Nel campo della giustizia le pene previste sono l'esilio, l'uso della frusta o non partecipare all'attività religiosa a seconda l'entità del reato. È previsto lo spionaggio istituzionalizzato, ad indicare quanto la fiducia nella natura umana fosse limitata. La pena di morte è sancita solo quando si offende Dio o la libertà e si presenta come momento di volontà collettiva. Si ritiene difatti che l'atteggiamento del criminale nei confronti della collettività è lo stesso del peccatore al cospetto di Dio.

L'analisi di questa città porta a spunti riflessivi. Un esempio è come, tramite la descrizione di essa, su piani circolari sovrapposti, cinti da mura fortificate di torrioni Campanella dia non solo un'interpretazione letteraria all'utopismo urbanistico degli architetti rinascimentali, ma congiunga l'Atene antica con Atlantide, facendo coesistere la gerarchia piramidale di questa con l'egalitarismo integrale

dell'altra ed identifica il governo dei filosofi con la teocrazia. Si oppone inoltre alla tesi aristotelica che la letteratura deve essere finzione e non definisce la sua opera un testo poetico. Difatti egli lo considera una parabola da leggere da un punto di vista allegorico, in quanto sostiene che essa traduce idee astratte in immagini concrete.

È importante capire l'approdo finale della città ideale campanelliana e la missione di cercare in ogni creatura l'Essere in cui la natura creata ha la sua radice. Tutte le cose difatti partecipano della "Sofia", ma l'uomo, avendo una coscienza strutturata con l'autocoscienza divina, può accedere ad una coscienza di ordine superiore. Il pensiero di Campanella è dominato da un rifiuto del razio-cinismo astratto, identificato da lui con l'aristotelismo. Egli si sforzerà di dimostrare che il cristianesimo è la sola religione positiva che corrisponde perfettamente all'insegnamento che possiamo trarre dalla lettura della natura: quindi religione naturale e cristiana sono un tutt'uno. Tanto che l'Ospitaliero, alla fine del dialogo, dirà al Genovese "che la vera legge è la cristiana e che, tolti gli abusi, sarà signora del mondo". (Barberi, 2015).

Conclusioni

Il percorso sviluppato ha voluto mettere in evidenza come la tematica utopica sia un argomento di grande attualità e lasci tanti spunti di riflessione. Il pensiero platonico e la via aperta verso l'aspirazione ad una società migliore e più giusta ha attraversato i secoli e continua fino ai giorni nostri. L'evidente sfiducia nella natura umana ed il tema degli eletti che governano mostra come sia realmente difficile affrontare un discorso in cui il tema del bene e del giusto auspici si coniughino con il tema della democrazia intesa come volontà di scelta consapevole del bene comune. Tutti gli utopisti trattati mostrano la via che conduce il popolo alla felicità e la sua scelta di condivisione voluta, ma risulta chiaro che la coscienza del giusto sia solo di pochi.

Dalla Grecia, al mondo Arabo e Cristiano vi sia nell'uomo il desiderio di un mondo migliore, ma le risposte per arrivarci, pur avendo richiami comuni sono, in ultima analisi, risposte adattive ai modelli culturali di riferimento. Il mondo delle idee platonico nel corso della storia socio-educativa dei popoli si andrà difatti ad incrociare con quello utopistico con caratteri razionali di al-Farabi. Da lì la religione, poco considerata da Platone, diverrà un nocciolo fondamentale, teso ad approdare a quella volontà divina con la quale si deve far conto per raggiungere tutti gli obiettivi terreni. Anche in Campanella la religione diverrà conduttore delle azioni umane e la Divina Provvidenza, miscelata con il misticismo, guiderà i capi verso il perseguimento del bene comune.

Questo viaggio è solo uno spunto per stimolare la riflessione su come l'utopia e ciò che essa rappresenta vadano trattate con attenzione e su come autori come Platone, al-Farabi e Campanella possano, con le loro opere e pensiero, testimoniare il bisogno di affacciarsi con interesse e curiosità verso la ricerca di nuovi percorsi di riflessione di studio, forse nuove utopie.

Riferimenti bibliografici

- Altini C. (2011). *Saggezza e moderazione sono alla base dell'educazione liberale*. Relazione per il convegno "Leo Strauss, Religione e Liberalismo". Modena: Magna Carta. Available at: www.magna.carta.it/content/interventi. [ultima consultazione 5/5/2016].
- Ammar al-Talbi (2016). *Al-Farabi's doctrine of education between philosophy and sociological theory*. Available at: <http://www.muslimheritage.com/article/al-farabis-doctrine-of-education-between-philosophy-and-sociological-theory>. [ultima consultazione 5/5/2016].

- Barberi L. (2015). *Appendice della politica detta La città del Sole di Tommaso Campanella*. Available at: [www.liberliber.it/mediateca/libri/c/Campanella/La città del sole.html/ la città.htm](http://www.liberliber.it/mediateca/libri/c/Campanella/La_città_del_sole.html/la_città.htm). [ultima consultazione 5/5/2016].
- Danese A. (2001). *L'Utopia politica platonica: La Repubblica*. Available at: web.Tiscali.it/ica-ria/letteratura/Platone.htm. [ultima consultazione 5/5/2016].
- Firpo L. (a cura di) (2015). *La città del Sole*. Roma-Bari: Laterza. Available at: www.Rodoni.ch/Busoni/bibliotechina/Campanella.htm. [ultima consultazione 5/5/2016].
- Fusaro D. (2003). *Utopia*. Available at: www.Filosofico.net/deutopia.htm. [ultima consultazione 5/5/2016].
- Majid Fakhry (2002). *Al-Farabi, Founder of Islamic Neoplatonism*. Oxford: OneWorld.
- Ola Abdelaziz Abouzeid (1897). *A comparative study between the political theories of al-Farabi and the brethren of purity*. Toronto: University of Toronto.
- Sedeyn O. (2013). *La via della felicità*. Roma: Castelvecchio.
- Segal H. P. (2002). *Utopias: A Brief History from Ancient Writings to Virtual Communities*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Seroni A. (2015). *La città del Sole*. Milano: Feltrinelli.

Le connessioni formative del pensiero critico

The educational connections of critical thinking

Francesca Coin

Università Ca' Foscari, Venezia
francesca.coin@unive.it

ABSTRACT

"Critical Thinking" appeared in Western culture in ancient times and has never been neglected. Its unquestioned importance was established in various fields and it is recognized as essential to a complete education plan. Its central position comes from some particular aspects. First, it was the trigger for one of the great revolutions of modern pedagogy: Dewey's pedagogical activism movement, which shifted attention from the teachers and from the information, to the students and to their experiences' processing. Secondly, critical thinking, by its own definition, covers many aspects of a person's life: it is knowledge, it is appliance, but above all, it is an attitude; it influences people's independence and so it has a great impact on whole society. It creates connections with all other forms of thought and acts as a transversal skill, which allows the continuous and fluid passage from a thinking form to another. To develop comprehensive and balanced individuals is appropriate to increase the education of critical thinking also in the contexts of formal education, so that training can start early and avoid some of the typical distortions of interpretation, to which we are naturally led. Educating critical thinking does not mean "make you think critically," but only help you develop some basic skills of critical thinking. To do that, there is no universally strategy, but it only matter the variety of experiences that you can offer and the dialogue, the collaboration, which you create during this process.

Il "Pensiero Critico", è comparso nella cultura occidentale in tempi remoti e da allora non è mai stato trascurato dagli studiosi. La sua incontrastata importanza è stata affermata in vari ambiti, tanto da essere stato riconosciuto come essenziale per un piano educativo completo. La sua posizione di centralità scaturisce da alcuni particolari aspetti. Innanzi tutto, è stato il fattore scatenante di una delle più grandi rivoluzioni della pedagogia moderna: il movimento dell'attivismo pedagogico di Dewey, che ha spostato l'attenzione dagli insegnanti e dalle informazioni da trasmettere, agli allievi e ai loro processi di elaborazione delle esperienze. In secondo luogo, il pensiero critico, per sua stessa definizione, ricopre molti aspetti della vita di una persona: è conoscenza, è applicazione, ma soprattutto è un atteggiamento; influenza l'indipendenza delle persone e quindi ha forti ripercussioni su tutta la società. Inoltre, crea connessioni con tutte le altre forme di pensiero e funge da abilità trasversale che permette il passaggio continuo e fluido da una forma di pensiero all'altra. Per formare individui completi ed equilibrati è pertanto opportuno incrementare l'educazione del pensiero critico anche nei contesti di istruzione formale, affinché tale formazione possa iniziare da piccoli e prevenire alcune delle tipiche distorsioni interpretative a cui siamo portati per natura. Educare al pensiero critico non significa "far pensare in modo critico" ma solamente aiutare a sviluppare alcune delle abilità alla base del pensiero critico. Per farlo non esiste una strategia universalmente valida, ma contano la varietà delle esperienze che è possibile offrire e il dialogo, la collaborazione, che si creano durante tale percorso.

KEYWORDS

Critical Thinking, Forms of Thought.
Pensiero Critico, Forme di Pensiero.

1. La rilevanza del pensiero critico

Il “Pensiero Critico”, ovvero la forma di pensiero caratterizzata da razionalità, rigore logico e potere di analisi, è oggetto di interesse sin dalle origini della cultura occidentale. I primi accenni di riflessioni riguardanti forme di pensiero identificabili come pensiero critico risalgono addirittura ai grandi pensatori greci, come Socrate, Platone e Aristotele.

Nel corso della storia, come è normale che avvenga, si alternano periodi in cui un oggetto di studi può risultare più o meno in voga rispetto ad altri: il pensiero critico è comparso nella cultura occidentale in tempi remoti e da allora non è mai stato trascurato; sebbene altre forme di pensiero siano comparse sulla scena, entrando talvolta anche in contrapposizione con esso, la sua centralità non è mai venuta meno. La sua incontrastata importanza è stata riconosciuta in vari ambiti, dalla filosofia alla psicologia, dalla ricerca all'educazione, tanto da diventare pilastro centrale di influenti modelli educativi. “Pensiero Critico” è un termine sempre più utilizzato nella pedagogia moderna, tanto da essere stato riconosciuto come essenziale per un piano educativo completo, addirittura da presidenti come Regan e Bush. (Sanders & Moulenbelt, 2011, Ennis, 1987).

Per quale motivo questa particolare forma di pensiero riveste da così tanto tempo una posizione di incontestata centralità? La risposta a questa domanda è complessa e affonda le proprie radici in diversi aspetti della questione. Per comprenderla è necessario, infatti, approfondire: le origini del pensiero critico, la sua stessa definizione, le sue connessioni con le altre forme di pensiero ed infine la sua relazione con i contesti di istruzione formale.

2. Le origini del pensiero critico nella pedagogia moderna

Il merito di aver portato l'attenzione sul pensiero critico in tempi moderni viene attribuito al filosofo americano John Dewey che, con la sua teoria sul *pensiero riflessivo*, tra gli anni '20 e gli anni '50 ispirò l'intero programma educativo americano, attraverso la creazione del “*movimento educativo progressista*” (Ennis, 2011).

«La riflessione filosofica e pedagogica di John Dewey inaugura una nuova stagione nella storia dell'educazione, in particolare dischiude un orizzonte di esperienze che riformulano i significati di pedagogia e di educazione compiendo un'autentica rivoluzione copernicana. Al centro del sistema pedagogico-didattico vi è l'educando con i suoi bisogni e le sue motivazioni» (Cives, 1991, p. 34-35 in Mancini, 2011, p. 77).

Fulcro dell'attenzione non sono più le informazioni che l'insegnante deve trasmettere all'allievo, bensì l'allievo stesso in tutte le sue componenti biofisiche, psicologiche e sociali, nonché i processi riflessivi che attua al fine di rielaborare le conoscenze, ma soprattutto le esperienze educative che egli vive e apprende. Strumenti essenziali per rielaborare le informazioni e le esperienze sono il metodo d'indagine, l'intelligenza e la ragione. Si tratta di «una ragione che è allo stesso tempo analitica, progettuale, creativa, che non si limita a conoscere ma sceglie, orienta e assume responsabilità» (Mancini, 2011, p. 79).

Le nozioni isolate perdono valore, poiché sono fini a sé stesse, mutevoli, ciò che conta veramente nella formazione sono la ricerca e lo sviluppo delle capacità critiche.

Un altro grande merito della rivoluzione apportata da Dewey, è stato quello di aver avvicinato la pedagogia alla psicologia: l'avvento della ricerca psicologica

ha spinto la pedagogia a ripensare i suoi limiti, creando un legame stabile tra scoperte scientifiche e applicazioni pratiche nei contesti di apprendimento e sviluppo. Dewey unisce filosofia e scienza in un terreno comune: il tentativo di comprendere ed organizzare l'esperienza.

Dall'esempio applicativo di questo fortunato connubio, così come inteso dalla visione pragmatista dell'autore, sono nati diversi tentativi di realizzare occasioni che miravano ad inserire lo sviluppo del pensiero critico in contesti di educazione formale. Tra i principali modelli sorti dall'esempio deweyano, si ricordano il *Metodo Montessori*, focalizzato a permettere ai bambini di costruire il loro progetto di lavoro attraverso le speciali metodologie proposte dall'illustre pedagogista: mentre si appropriano di conoscenze, i bambini elaborano spirito critico e pensiero flessibile e imparano gli uni dagli altri.

In secondo luogo, per ordine cronologico, si trova la *Philosophy for children*, il movimento educativo sorto negli anni settanta per merito di Matthew Lipman, che si propone di sviluppare le «abilità di pensare» (Thinking Skills) attraverso l'implementazione del curricolo didattico teso a favorire lo sviluppo del Pensiero Complesso (Complex Thinking), vale a dire del Pensiero Critico (Critical Thinking), del Pensiero Creativo (Creative Thinking) e del Pensiero Valoriale (Care Thinking). Così inteso il pensiero complesso consente l'acquisizione del giudizio critico, dell'abilità euristica oltre alla formazione di una coscienza dialogica ed empatica orientata all'ascolto, al confronto e alla partecipazione ai processi argomentativi e deliberativi» (Mancini, 2011, p. 78).

Il pensiero critico diviene quindi un tratto fondamentale per un'educazione attiva, democratica e attenta alle reali necessità degli allievi e dell'intera società.

3. La definizione di pensiero critico

Nonostante la ricchezza di letteratura e dibattiti, che si sono sviluppati a riguardo negli ultimi decenni, non si è ancora giunti ad una definizione condivisa di pensiero critico, che superi i confini disciplinari e le prospettive individuali. L'ostacolo che si oppone a questo scopo è l'eccessiva specializzazione dei diversi settori di ricerca che limita fortemente la collaborazione tra discipline e impedisce un reale sviluppo in questo senso. Con questo obiettivo Sanders e Moulenbelt (Sanders & Moulenbelt, 2011) hanno raccolto le parole dei principali esperti in materia, tracciando il filo evolutivo che la definizione di pensiero critico ha seguito negli anni e negli approcci.

I primi autori si concentrarono in particolar modo nel definire gli obiettivi, le componenti e le abilità chiave di questa specifica forma di pensiero. **John Dewey**, sebbene si riferisse al termine "pensiero riflessivo", lo descrisse come «un esame attivo, persistente e attento di qualsiasi credenza o presunta forma di conoscenza, alla luce dei motivi che la sostengono e le ulteriori conclusioni cui tende» (Dewey, 1910, p. 6 in Sanders & Moulenbelt, 2011). **Edward Glaser** si dedicò, oltre che allo sviluppo di tecniche di misurazione del pensiero critico, alla definizione delle sue componenti costitutive e nel 1941 mise in evidenza una caratteristica tripartizione: il pensiero critico sarebbe composto dalla conoscenza dei metodi di indagine e del ragionamento logico, da una certa abilità nell'applicazione di tali metodi, ma soprattutto da un atteggiamento di disponibilità alla riflessione e all'indagine. È necessario che il pensiero critico diventi un *habitus mentale*, affinché le persone applichino tale forma di pensiero in qualsiasi contesto e non solamente quando uno specifico compito lo richiede esplicitamente (Glaser, 1941, in Sanders & Moulenbelt, 2011). **Robert Ennis**, uno dei principali esperti di pensiero critico, nel 1962 raccolse la definizione del suo mentore Smith e la rielaborò in «Il pensiero critico è la corretta valutazione delle dichiarazioni» (Ennis, 1962,

p. 83 in Ennis, 2011). Tale valutazione è possibile solamente in presenza di tre fattori chiave, ovvero: criteri rigorosi, buon giudizio e fonti affidabili. Successivamente l'autore rivisitò la propria definizione, al fine di sottolineare maggiormente la vastità dell'influenza del pensiero critico nel corso della nostra esistenza: «Il pensiero critico è il pensiero riflessivo ragionevole focalizzato sul decidere a cosa credere o cosa fare» (Ennis, 1993, 2011).

In un secondo momento, invece, altri autori misero in luce l'importanza del pensiero critico per l'individuo e per la società: **Stephen Brookfields**, nelle sue pubblicazioni del 1987, si concentrò maggiormente sul ruolo nella società delle persone che sviluppano un efficiente pensiero critico. Lo sviluppo del pensiero critico non può essere considerato un problema limitato all'ambito dell'istruzione: ha importanti ripercussioni su tutta la società e bisogna tenerne conto. È necessario essere consapevoli delle proprie capacità per poterle sfruttare e tre delle abilità cruciali per lo sviluppo della società sarebbero legate al pensiero critico: l'apprendimento di emancipazione, il pensiero dialettico e l'apprendimento riflessivo.

Diane Halpern, è nota per la sua concezione di pensiero critico in rapporto all'educazione. Ne riporta una definizione piuttosto ampia, che mira ad includere il maggior numero di aspetti possibili piuttosto che a specificarne alcuni. Secondo l'autrice «Il pensiero critico è l'uso di quelle abilità o strategie cognitive che aumentano la probabilità di ottenere un risultato desiderabile. È usato per descrivere il pensiero propositivo, basato sul ragionamento e diretto ad un obiettivo. Non è solo pensare al proprio pensiero, ma anche usare le abilità che più probabilmente renderanno "desiderabili i risultati". Le decisioni circa la desiderabilità dei risultati sono inserite in un sistema di valori» (Halpern, 2003, pag. 6-7 in Sanders & Moulenbelt, 2011).

Il pensiero critico rappresenta, in conclusione, la possibilità di un individuo di raggiungere i propri obiettivi e di sostenere i propri valori (Halpern, 2014) Esso costituisce la base attraverso cui costruiamo i nostri criteri; quei criteri che guidano i nostri ragionamenti, le nostre scelte, i nostri valori e ci permettono di dare forma alla nostra personalità. È essenziale per lo sviluppo di individui equilibrati e completi, in quanto influenza le abilità di emancipazione, dialettica, riflessione e di conseguenza l'indipendenza delle persone. Ha pertanto delle forti ripercussioni su tutta la società, non solamente sullo sviluppo dei singoli individui.

4. Connessioni formative tra pensiero critico e altre forme di pensiero

Il pensiero critico risulta essere un collante formativo tra i diversi aspetti della vita di una persona: si trova al centro di una serie di relazioni reciproche con le altre forme di pensiero e funge da abilità trasversale che permette il passaggio continuo e fluido da una forma di pensiero all'altra, quel veloce cambiamento nell'attività di pensiero che rende così ricche, produttive e differenti le nostre imprese cognitive.

Demir, Bacanlı, Tarhan, & Dombayci (2011) propongono una classificazione delle diverse tipologie di pensiero secondo due parametri ben precisi: la contrapposizione tra la dimensione cognitivo-affettiva e tra modalità convergente-divergente. Sulla base di questa distinzione, gli autori suddividono quattro tipologie di pensiero fondamentali:

	Convergente	Divergente
Cognitivo	Pensiero Critico	Pensiero Creativo
Affettivo	Pensiero di cura	Pensiero di speranza

Mentre il pensiero critico e quello creativo sono basati prevalentemente sulla dimensione cognitiva, il pensiero di cura e il pensiero di speranza sono soprattutto di natura affettiva. Inoltre, il pensiero critico e quello di accudimento risultano avere in grande considerazione il rispetto delle regole convenzionali (convergenti), mentre il pensiero creativo e quello di speranza sembrano avere una struttura molto più elastica, che permette loro di disobbedire a tali norme pre-stabilite (divergenti).

La suddivisione degli autori non è rigida: il pensiero critico contiene sia elementi cognitivi che affettivi, così come le altre forme di pensiero. Pertanto, le quattro tipologie di pensiero risultano in qualche modo intersecate tra loro, per lo meno in alcuni aspetti.

4.1. Pensiero critico e pensiero di cura

Ad esempio il pensiero critico risulta essenziale per lo sviluppo del pensiero di cura (Caring Thinking). Esso viene definito dagli autori come «Una formula che riunisce il pensiero critico e creativo. Questa formula è un terzo tipo di pensiero che eleva i precedenti. Il pensiero di cura è la conversione dei sentimenti in scelta, decisione e giudizio» (Dombayci, Demir, Tarhan, & Bacanlı, 2011, p. 554). È evidente l'impossibilità di prendersi cura di qualcuno se non si è in grado di discernere azioni e situazioni che possono risultare favorevoli o dannose. Allo stesso modo la componente affettiva del pensiero di accudimento interferirà in alcune occasioni, guidando la valutazione ed il giudizio operate dal pensiero critico.

4.2. Pensiero critico e pensiero di speranza

Allo stesso modo, secondo gli autori, il pensiero critico sarebbe relato a quello di speranza: secondo Snyder «La speranza è in realtà un modo di pensare [...]; si tratta di una struttura cognitiva basata sulla sensazione di successo che dà come risultato del processo decisionale il raggiungimento di un obiettivo e la pianificazione del percorso per raggiungere l'obiettivo» (Snyder, 2002, p. 571 in Tarhan, Bacanlı, Dombayci, & Demir, 2011). Una persona necessita della speranza di poter in qualche modo agire su un oggetto o una situazione prima di impegnarsi in valutazioni e giudizi, che risulterebbero altrimenti onerosi e poco utili. Contemporaneamente, il pensiero critico risulta fondamentale per poter operare una valutazione delle probabilità di riuscita dell'evento verso cui si nutre la speranza. È sulla base delle valutazioni del pensiero critico che si attiva o meno il pensiero di speranza: se il pensiero critico rileva possibilità nulle, il pensiero di speranza rimarrà inattivo, mentre se il pensiero critico accerta possibilità anche minime di successo, la speranza si accende e produce un impulso motivazionale, indipendentemente dalla rilevanza statistica della probabilità.

4.3. Pensiero critico e pensiero creativo

Una descrizione più approfondita merita, invece, il rapporto tra pensiero critico e pensiero creativo, relazione più nota e studiata finora. Sebbene entrambe queste tipologie di pensiero facciano ormai riferimento ad ambiti di studio dedicati ed indipendenti, è inevitabile notare come il pensiero creativo abbia dovuto ritagliarsi una posizione propria all'interno di spazi precedentemente occupati dal più stabile e affermato pensiero critico. Molti autori riescono a definire il pensiero creativo solamente mediante il confronto con il pensiero critico. Glassner e Schwarz (Glassner & Schwarz, 2007) distinguono due principali approcci delle interpretazioni di questo rapporto: da un lato vi sono coloro che sottolineano le differenze tra le due tipologie di pensiero, ponendole in netta contrapposizione. Il pensiero critico descritto come analitico, convergente, verticale, concentrato, obiettivo, verbale, lineare e il pensiero creativo definito come generativo, divergente, laterale, diffuso, soggettivo, visivo, associativo.

Dall'altro canto vi sono coloro i quali affermano che la creatività risulti essenziale per il pensiero razionale e che sia quindi impossibile separare il pensiero critico da quello creativo. Nel secondo insieme troviamo, ad esempio, De Bono che, sebbene avesse tracciato insieme a Guilford un netto confine tra pensiero critico e pensiero creativo, sostiene che sarebbe un errore considerare trascurabile il pensiero verticale – pensiero critico – esaltando solamente il pensiero laterale – pensiero creativo: «la logica guida il pensiero verticale e serve il pensiero laterale» (De Bono, 1981, p. 17). Il pensiero laterale rompe gli schemi vecchi ma quello verticale è necessario per crearne di nuovi, altrimenti non vi è congiunzione tra il punto di partenza e quello di arrivo del ragionamento. Diversi autori (Moore, McCann e McCann, in Demir et al., 2011) arrivano così ad interpretare pensiero creativo e pensiero critico come due facce della stessa medaglia. Entrambi sono processi cognitivi e proprio da questa loro natura cognitiva sono accomunati. A distinguerli è il prodotto che si ottiene alla fine del processo. «Mentre il pensiero creativo è divergente, il pensiero critico è convergente; mentre il pensiero creativo cerca di creare qualcosa, il pensiero critico tenta di misurare il valore e la validità di qualcosa che già esiste; mentre il pensiero creativo è mosso dalla violazione di principi riconosciuti, il pensiero critico si basa sull'applicazione di principi riconosciuti. Sebbene pensiero critico e creativo possano essere le due facce molto differenti della stessa medaglia, non sono identici» (Beyer, 1989, p. 35, in Baker & Rudd, 2001, p. 173). Sono entrambe abilità essenziali, poiché «quando il ragionamento fallisce, l'immaginazione ti salva! Quando l'intuizione fallisce, la ragione ti salva!» (Crane, 1983, p. 7, in Baker & Rudd, 2001).

Secondo altri autori (Paul, 1993) non sarebbe invece possibile distinguere un processo interamente creativo da uno esclusivamente critico: nell'applicazione di un processo cognitivo una persona alterna momenti in cui impiega abilità critiche ad altri in cui utilizza abilità creative. I due processi sarebbero quindi intrinsecamente avviluppati tra loro, nella formazione di un prodotto finale unico. «Il lavoro intellettuale è essenziale per creare prodotti intellettuali e questo lavoro, questa produzione, implica degli standard intellettuali giudiziosamente applicati – in altre parole, creatività e logica si intrecciano in un unico tessuto» (Paul, 1993, p. 23) e aggiunge «C'è un ruolo importante per la ragione e il ragionamento, costruire e lavorare con logica per produrre creativamente e valutare criticamente ciò che si sta producendo in ogni impresa cognitiva» (Paul, 1993, p. 25).

4.4. Pensiero critico e pensiero contemplativo

Un'altra forma di pensiero, non considerata da Demi e colleghi, è il pensiero contemplativo, ultimamente spesso accostato al pensiero critico e a quello creativo (Hart, 2004; Pierson, 1998). In realtà, non si tratta affatto di un costrutto recente: la storia della filosofia vanta una ricca e lunga tradizione inerente al pensiero contemplativo (Hart, 2004). Tuttavia, mentre nella filosofia orientale, soprattutto indiana, esso è diventato un pilastro indiscutibile della disciplina buddista, in occidente è stato per qualche tempo relato alla preghiera e allo studio delle Sacre Scritture ed infine allontanato in maniera definitiva dal sistema educativo, a favore di una logica molto più rigorosa, tipica del pensiero critico (Stock, 2006). Per alcuni autori la vera conoscenza si ottiene quando si è in grado di variare a seconda delle situazioni, dall'essere recettivi verso i particolari e all'improvvisare, a seconda del contesto (Galvin & Todres, 2007). Per poter fare questo è necessario padroneggiare sia le abilità analitiche derivanti dall'uso della logica, che quelle intuitivo-creative. L'abilità di passare velocemente dall'una all'altra, mantenendo chiari sia i dettagli che la visione d'insieme è data dall'utilizzo del pensiero contemplativo (Pierson, 1998).

4.5. Pensiero critico e pensiero metacognitivo

«Il termine "metacognizione" significa letteralmente "oltre la cognizione", e si riferisce alla distinzione tra processi cognitivi di base che presiedono alle operazioni mentali ed il livello superiore in cui si collocano la conoscenza e la consapevolezza di tali processi» (Cantoia, Carrubba, & Colombo, 2004, p. 12). La metacognizione appare avere una duplice natura: di conoscenza e di meccanismo di controllo. In quanto conoscenza, essa racchiude tutte le informazioni e le credenze dell'individuo circa: il funzionamento cognitivo proprio ed altrui, le procedure da applicare per giungere allo scopo e le variabili che le agevolano e che le ostacolano. In quanto meccanismo di controllo permette di selezionare le strategie più adatte al contesto, pianificarne l'applicazione, monitorarne l'esecuzione, valutarne l'efficacia e cambiare procedura nel caso quella impiegata non si riveli sufficientemente adeguata.

Data la sua definizione ampia e duttile, si intuisce che il pensiero metacognitivo sottenda un sottostrato comune alle altre forme di pensiero. Tuttavia, il rapporto tra pensiero metacognitivo e pensiero critico appare chiaro soprattutto in funzione degli aspetti applicativi del primo: se utilizzare il pensiero metacognitivo significa "selezionare", "pianificare", "valutare" le strategie da adoperare, è necessario attuare allo stesso tempo forme di ragionamento basate sul pensiero critico, che permettano di eseguire senza commettere errori le suddette operazioni.

Allo stesso modo, per poter operare un ragionamento, argomentare un discorso, sulla base delle regole logiche su cui il pensiero critico poggia, è necessario conoscere tali regole e monitorarne costantemente la propria applicazione, ovvero utilizzare una forma di metacognizione.

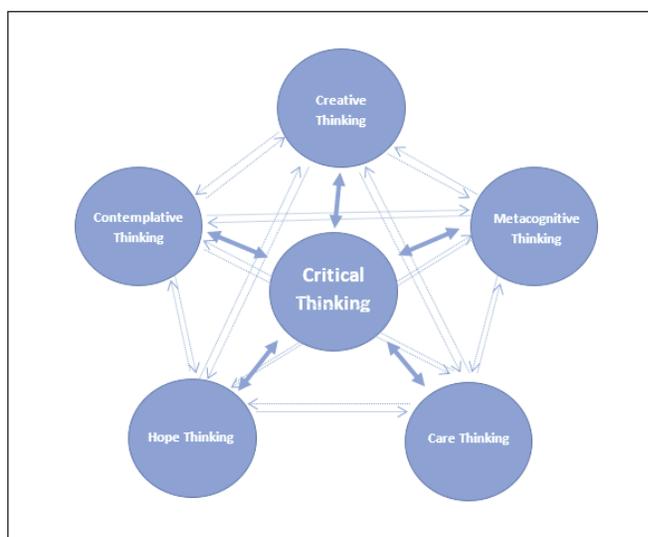


Fig. 1. Connessioni del Pensiero Critico

5. Insegnare il pensiero critico

Riassumendo, il pensiero critico è definito come capacità di valutare delle affermazioni, di giudicarne la veridicità delle fonti, la completezza delle informazioni e delle conclusioni inferite. Non si tratta solamente di competenze di ragionamento logico acquisite, ma di un vero e proprio atteggiamento personale di apertura alla ricerca e a questo tipo di ragionamento. È relato a molte altre forme di pensiero: ne è condizionato e ne condiziona il risultato, con conseguenze che ricadono su diversi aspetti della persona, dal livello cognitivo a quello emotivo.

Possedere un buon livello di pensiero critico non è necessario solamente per la riuscita di un percorso accademico o psicologico personale: le sue ripercussioni ricadono su tutta la società, in quanto influenzano le abilità di emancipazione, dialettica, riflessione e quindi l'indipendenza dei suoi componenti. Come sostiene Halpern, il pensiero critico è relato alla possibilità di un individuo di raggiungere i propri obiettivi e di sostenere i propri valori (Halpern, 2003, pag. 6-7 in Sanders & Moulensbelt, 2011) e di conseguenza di mantenere il proprio benessere e la propria felicità.

In molti, dagli insegnanti ai presidenti, hanno riconosciuto l'importanza di ritagliare uno spazio formativo opportuno per il potenziamento di questa funzione all'interno dei programmi educativi tradizionali. Tuttavia le problematiche riguardanti l'inserimento del pensiero critico nel curriculum formativo sono ben lungi dall'essere appianate. In molti casi, il sistema scolastico tradizionale dà per scontata l'acquisizione di tali abilità da parte dei discenti, senza averne mai pianificato l'insegnamento (Halpern, 2014); oppure si prefigura obiettivi troppo ambiziosi: educare al pensiero critico non significa "far pensare gli altri in modo critico", sarebbe utopico credere di poter sviluppare un intero atteggiamento in poche ore di lezione. Sarebbe più realistico, semplicemente, cercare di aiutare a sviluppare alcune delle abilità del pensiero critico (Mohan, 1997). Sorgono, allora, molti dubbi riguardo la progettazione di corsi che abbiano come scopo, o che per lo meno includano, lo sviluppo di tali abilità. Ennis (1987, 1997) ricorda alcuni dei quesiti più ricorrenti: è più opportuno creare un corso specifico per l'incremento del pensiero critico o va inserito nei regolari corsi disciplinari? È più ef-

ficace esplicitare i principi del pensiero critico agli studenti, come avviene nel metodo di “infusione” oppure adoperare il metodo “immersione” in cui i principi vengono interiorizzati senza essere esplicitati? Il pensiero critico è dominio specifico, legato ad alcuni argomenti e contesti o ne esiste una forma globale? Come si trasferisce il pensiero critico da un argomento/situazione ad un altro?

Non è semplice dare risposta a queste domande e molto spesso gli autori forniscono risposte confuse e discordanti. Probabilmente, ciò accade perché il pensiero critico è un’attività complessa, richiede abilità superiori e finché non sono state correttamente apprese e combinate le abilità di base, esso non può funzionare appieno (van Gelder, 2005). Inoltre, l’insegnamento del pensiero critico è una funzione composta da molti fattori specifici della situazione, tra cui: lo stile dell’insegnante, gli interessi dell’insegnante, la conoscenza e la comprensione dell’insegnante, le dimensioni della classe, gli sfondi culturali e comunitari e le aspettative (Ennis, 2011).

Deducendo, quindi, che non esista una metodologia universalmente efficace per l’educazione del pensiero critico, rimane la possibilità di tracciare delle linee guida generali ed adattabili ai diversi contesti. Secondo un approccio metacognitivo che sottolinea l’importanza della conoscenza e della consapevolezza, è opportuno esplicitare agli studenti le nozioni essenziali relative alle regole logiche su cui il pensiero critico poggia (Halpern, 2014), tuttavia fornire informazioni non è sufficiente: è necessario sperimentarne l’applicazione in vari contesti (van Gelder, 2005). A tale proposito è utile apprendere i vocaboli più adeguati ad esplicitare l’applicazione del pensiero critico e creare mappe concettuali che rappresentino il ragionamento logico in forma grafica (van Gelder, 2005). Troppo spesso la didattica tradizionale presenta solamente le conclusioni e omette i ragionamenti tramite cui le scoperte sono state fatte. In tal modo non permette una comprensione critica della materia: gli studenti accettano e memorizzano le informazioni senza elaborarle e discuterle (Mohan, 1997). Sarebbe, invece, molto più efficace incoraggiare gli allievi a porre domande e a sviluppare l’abitudine al ragionamento e alla discussione (Halpern, 2014). La mente ha una naturale tendenza a cadere preda di illusioni e distorsioni. Tende ad interpretare i fatti sulla base delle proprie aspettative, piuttosto che su conclusioni logiche e razionali. È pertanto necessario esserne consapevoli e conoscere almeno le alterazioni più comuni, per compensarle e non rimanerne vittima (van Gelder, 2005). Bisogna infatti ricordare che le persone posseggono già una forma di pensiero critico implicita e globale, che utilizzano per interpretare gli eventi quotidiani, ma proprio perché implicita, tale forma di pensiero critico è soggetta alle distorsioni suddette. Ad essa si accosta il pensiero critico che viene appreso in specifici contesti, legato a particolari argomenti e discipline. Le due forme si influenzano e si rafforzano vicendevolmente, pertanto non si possono escludere l’una dall’altra (Mohan, 1997), tanto più quando si abitua le persone a trasferire le proprie conoscenze da un contesto all’altro (van Gelder, 2005; Halpern, 2014).

In generale, «per apprendere al meglio è indispensabile disporre di strumentalità cognitive efficienti ed adeguatamente differenziate che consentono di muoversi su diversi piani ed a diversi livelli, in quanto ogni apprendimento si realizza attraverso percorsi di varia complessità. [...] Gli elementi contestuali che incidono con maggior rilevanza sono, generalmente campi esperienziali limitati e modelli cognitivi rigidi. [...] La limitazione del campo esperienziale determina una sclerosi dei processi cognitivi che diventano essenziali, ripetitivi, focalizzati unicamente sull’elaborazione e la gestione di strategie e percorsi funzionali a specifiche azioni e a determinate realtà ambientali. In questi contesti si ha una distorsione della percezione e della rappresentazione della realtà sulla base di una eccessiva semplificazione e/o rarefazione di dati ed elementi» (Santojanni & Striano, 2003, p. 111-113).

Se ne può concludere che probabilmente l'importanza non ricade su come venga organizzato il curriculum, se preveda corsi specifici per l'insegnamento del pensiero critico o se intenda inserire le istruzioni nei corsi regolari. Non è rilevante se si scelga di accostare il pensiero critico alla riflessione su specifici argomenti didattici, ad argomenti trasversali o a situazioni di vita quotidiana: la vita di una persona non è divisa in compartimenti stagni e l'intera esperienza di apprendimento scolastico dovrebbe essere utile e spendibile nella vita personale e lavorativa dell'individuo, a maggior ragione le abilità di pensiero critico (Mc Peck e Weinstein, in Ennis, 1997).

L'essenziale è stimolare continuamente l'uso delle abilità relate al pensiero critico, affinché ci si abitui a vedere le cose dal punto di vista degli altri e ad essere di mentalità aperta, a chiedersi spesso "perché?". Per disporre di un ambiente di apprendimento che incoraggi questo atteggiamento, non servono strumenti o attività particolari, non è necessario che gli studenti diventino esperti di una materia, prima di poter iniziare a imparare a pensare in modo critico riguardo un argomento, è importante solo offrire loro il maggior numero possibile di situazioni in cui essi abbiano l'opportunità di mettere in pratica e sperimentare quanto hanno appreso.

È efficace iniziare presto, sfruttando la naturale curiosità dei bambini e l'elasticità dei programmi della scuola primaria, che permettono di adottare metodologie nuove, di soffermarsi a discutere sugli argomenti e di esplicitare le connessioni tra temi al di là delle rigide suddivisioni disciplinari (Ennis, 1987). Cominciare sin dalla più tenera età a presentare numerose e diversificate occasioni di stimolazione del ragionamento logico permetterà di sviluppare individui con una forma mentis già incline al pensiero critico, prevenendo la formazione di distorsioni sistematiche e radicate.

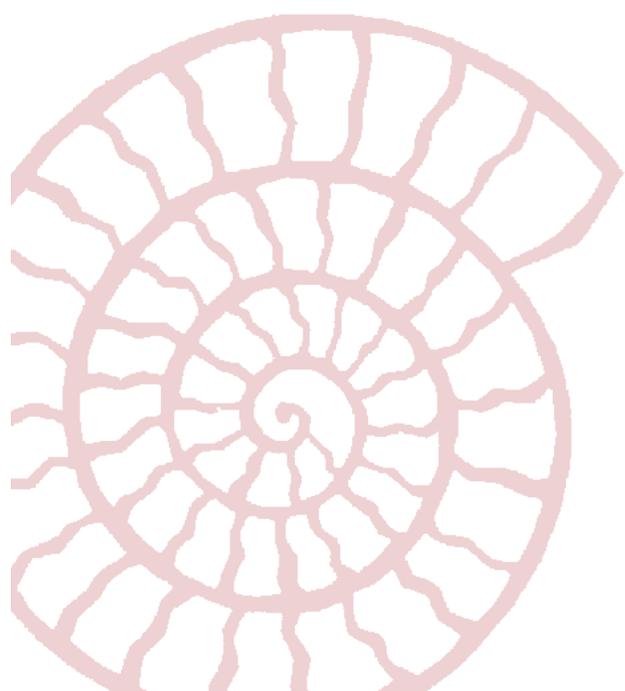
Conclusioni

La definizione di pensiero critico è ampia e complessa, include competenze e atteggiamenti e crea un fil rouge che collega diversi aspetti della vita di una persona. Da qualsiasi prospettiva si desideri studiare lo sviluppo di un individuo, dal punto di vista formativo, cognitivo, emotivo, sociale, etc. non si può fare a meno di considerare il pensiero critico, poiché esso costituisce un substrato su cui poggiano molte delle nostre abilità cognitive, dal ragionamento logico all'affettività.

Come promuovere lo sviluppo di persone complete ed equilibrate, senza trascurare alcuna componente della personalità? Innanzi tutto è necessario tenere conto del fatto che le richieste della società cambiano rapidamente: oggi non servono più persone che posseggano le informazioni, ma persone in grado di elaborarle velocemente. Viviamo in un periodo caratterizzato dal sovraccarico di informazioni e risulta cruciale saperle interpretare, altrimenti è come possedere le risposte senza sapere cosa significhino (Halpern, 2014). La conoscenza, intesa come raccolta di informazioni, è utile solo se viene applicata attraverso il pensiero. Inoltre, non bisogna dimenticare che la conoscenza è uno stato mentale, esiste quindi solamente nella mente dell'individuo che apprende. Non è statica, non è un oggetto da consegnare, ma è dinamica e ognuno costruisce la propria sulla base di quella precedentemente costruita dagli altri (Halpern, 2014). Il pensiero critico è indispensabile allo sviluppo di individui autonomi, consapevoli, indipendenti e completi, ma non si sviluppa tramite un percorso individuale, bensì tramite il dialogo e pertanto può avvenire solamente con la premessa e con lo scopo di collaborare, ascoltare e supportare lo sviluppo del pensiero altrui.

Riferimenti bibliografici

- Baker, M., & Rudd, R. (2001). Relationships between Critical and Creative Thinking Matt Baker. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51(1), 173–188.
- Cantoia, M., Carrubba, B., & Colombo, L. (2004). *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*.
- De Bono, E. (1981). *Il Pensiero Laterale*. Milano: Rizzoli.
- Demir, M., Bacanlı, H., Tarhan, S., & Dombaycı, M. A. (2011). Quadruple Thinking: Critical Thinking. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 545–551. Retrieved from: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.066>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Dombaycı, M. A., Demir, M., Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2011). Quadruple Thinking: Caring Thinking. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 552–561. Retrieved from: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.067>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Ennis, R. H. (1987). Critical thinking and the curriculum. In *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques* (pp. 40–48). Washington, D C: National Education .
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179–186.
- Ennis, R. H. (1997). Incorporating Critical Thinking In The Curriculum.pdf. *Inquiry: Critical Thinking Across Disciplines*, XVI, 3, 1-9.
- Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: reflection and perspective part 1. *Inquiry: Critical Thinking Cross the Disciplines*, 26(1), 1–65.
- Galvin, K. T., & Todres, L. (2007). The creativity of “unspecialisation”: a contemplative direction for integrative scholarly practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1). Retrieved from: <http://eprints.bournemouth.ac.uk/1238/4/licence.txt>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Glassner, A., & Schwarz, B. B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? Argumentation? *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 10–18. Retrieved from: <http://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.10.001>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge an introduction to critical thinking. Experimental Psychology formerly Zeitschrift für Experimentelle Psychologie* (Vol. 52). Retrieved from: <http://doi.org/10.1027/1618-3169.52.2.163>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Hart, T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28–46. Retrieved from: <http://doi.org/10.1177/1541344603259311>.
- Mancini, G. (2011). *L'intelligenza emotiva in età evolutiva*. Retrieved from: http://amsdotto-rato.unibo.it/3412/1/Mancini_Giacomo_tesi.pdf. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Mohanani, K. P. (1997). Teaching critical thinking. *CTD Link*, 4–5.
- Paul, R. W. (1993). The Logic of Creative and Critical Thinking. *American Behavioral Scientist*. Retrieved from: <http://doi.org/10.1177/0002764293037001004>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Pierson, W. (1998). Reflection and nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 165–170.
- Sanders, M., & Moulenbelt, J. (2011). Defining Critical Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(1), 38–46. Retrieved from: <http://doi.org/10.5840/inquiryct-news20112616>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Santojanni, F., & Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Roma-Bari: Laterza.
- Stock, B. (2006). The contemplative life and the teaching of the humanities. In *Teachers College Record*. Retrieved from: <http://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00759.x>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- Tarhan, S., Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., & Demir, M. (2011). Quadruple Thinking: Hopeful Thinking. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 568–576. Retrieved from: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.069>. [Ultima consultazione 15/6/2016].
- van Gelder, T. (2005). Teaching Critical Thinking : some lesson from cognitive science. *College Teaching*, 53, 41–46.





La narrazione che diventa digitale: excursus teorico ed applicazioni educative

The narrative that is going digital: theoretical overview and educational applications

Elena Consalvi

Università Ca' Foscari, Venezia
elena.consalvi@unive.it

ABSTRACT

This paper is divided into three sections and focused on the particular process of technological innovation currently underway in followed whom some interactive changes have involved the social life. Debutant relational virtual mode, that become the normal existence state of millions of individuals, it is assumed that are central in the structuring of identities. So appears essential that at school space all actors develop new skills. After an overview about some authors who studied the theme of the narrative linking to the training, it will be presented several experimental investigations regarding the practice by which narrative action is experienced in the context of these today's transformations and finally it will be described a particular research project.

Il documento è articolato in tre sezioni e mira a far luce sul particolare processo di innovazione tecnologica attualmente in corso in seguito al quale alcuni cambiamenti interattivi hanno coinvolto il vivere sociale. Esordienti modalità relazionali virtuali, divenute lo stato normale dell'esistenza di milioni di individui, si ipotizza siano centrali nello strutturarsi delle identità. Appare così essenziale che nel setting scolastico gli attori tutti sviluppino nuove competenze. Dopo una panoramica su alcuni autori che hanno trattato il tema della narrazione legandolo alla formazione, saranno presentate indagini sperimentali inerenti le prassi tramite le quali tale azione viene esperita nel contesto di queste odierne trasformazioni e in ultimo sarà descritto uno specifico progetto di ricerca.

KEYWORDS

Digital storytelling, Digital competence, Innovation, Education, Research.
Racconto digitale, Competenza digitale, Innovazione, Educazione, Ricerca.

Introduzione

La costruzione di storie è da sempre una costante imprescindibile dell'agire umano, pur variando nel tempo le modalità tramite le quali le narrazioni vengono create e condivise.

Il contesto di riferimento nel quale si focalizza il presente scritto può essere ben compreso riferendosi ad una ricerca effettuata dalla Commissione Europea (*The Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*) in seguito alla quale vengono descritte le caratteristiche dei moderni Social Media e le loro conseguenze nei confronti delle odierne pratiche relazionali. L'introduzione del report, denominata "Growing Ubiquity of Social Media", dichiara l'onnipresenza dei mezzi, la modificazione delle modalità interattive, l'uso di Facebook che caratterizza più di 1.2 miliardi di persone (ottobre 2013) e i 2.1 miliardi di utenti totali iscritti alle prime dieci piattaforme sociali al mondo. Si enuncia poi che i social network, a fronte di tale diffusione, vengano attualmente usati anche dai docenti per dare vita a comunità di pratica tra studenti, professori e genitori. Il documento conferma poi l'aumento delle risorse educative cosiddette "open" (*UNESCO Paris OER declaration, 2012*), l'incremento dei modelli di insegnamento ibridi ("that using both the physical and the virtual learning", p.16), la maggiore diffusione dell'*online learning* per il raggiungimento dell'equità tra alunni di zone territoriali diverse e l'adozione di metodi didattici insieme formali e non formali.

In questo scenario onnicomprensivo lo storytelling rappresenta perciò l'atto del narrare reso possibile dalla recente evoluzione tecnologica, che dà la possibilità di raccontare e trasmettere storie utilizzando anche immagini e video. Internet offre gli strumenti e i canali affinché chiunque diventi autore di contenuti digitali e li possa diffondere: mezzi moderni per sviluppare processi antichi tramite una metodologia attiva, costruttiva e riflessiva (Hidd, 2008) che in virtù della sua pervasività si suppone possa essere determinante per il progressivo articolarsi delle identità individuali.

1. Rassegna teorica su narrazione e formazione

La narrazione, concetto perno al quale in questa sede si aggancerà quello di identità, ha rappresentato il fulcro dei lavori di molti autorevoli studiosi: iniziò a catturare l'attenzione della psicologia negli anni '70 del Novecento per venire poi ampiamente utilizzato in ambito educativo.

Connettendo l'atto del raccontare al formarsi della personalità, Jerome Bruner teorizzò un modello narrativo, un pensiero narrativo, per la costruzione individuale del sé e l'elaborazione culturale enunciando l'attitudine dell'essere umano ad organizzare l'esperienza in forma narrativa per negoziare significati e veicolarli fin dalla giovanissima età reiterando valori ed aumentando la coesione di gruppo, ma anche per far sì che gli avvenimenti, in veste di racconto personale, siano in linea con la propria idea di sé che lo definisce come soggettività dotata di scopi ed intenzionalità. Alcune sue ricerche (1997) evidenziano l'importanza di strategie di tipo narrativo anche nei processi di insegnamento/apprendimento ed è proprio lo stesso studioso a proporre (1993) spunti di riflessione pedagogici su tale pratica in ambienti formali ed informali. Similmente altri autori, Schank (2013) e Mott (2006), anni dopo giungono a concepire l'intero curriculum potenzialmente suscettibile di impostazione narrativa.

In un suo contributo esemplificativo, *La fabbrica delle storie* (2006), attraverso l'analisi di tre tipi diversi di narrazione – legale, letteraria ed autobiografica –

Bruner si focalizza anche sul modo in cui la cultura e la psiche si costituiscono reciprocamente nel corso della storia individuale e collettiva. Egli afferma che ogni cultura crea la propria psicologia, la quale viene espressa attraverso narrazioni che contribuiscono alla costruzione quotidiana dei significati. In *La ricerca del significato* (2003) propone la circolarità del pensiero narrativo contrapposta all'ipersemplificazione tipica del pensiero scientifico, mentre nell'intervento *La costruzione narrativa della realtà*, in *Rappresentazioni e narrazioni* (a cura di Ammaniti, M. e Stern, D., 1991), esamina i concetti di rappresentazione e narrazione senza i quali non si formerebbe la mappa mentale che permette ad ognuno di orientarsi nella vita dando un senso a ciò che accade.

Duccio Demetrio, invece, promuove la scrittura di se stessi sia per lo sviluppo del pensiero interiore ed autoanalitico sia come pratica filosofica e terapeutica. Nel testo intitolato *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé* (1996) dichiara che la rivisitazione dei momenti e dei passaggi cruciali della propria esistenza ha funzioni autoformative. L'azione autobiografica è da lui definita un self-service educativo e riconosciuta come praticabile a tutte le età, al fine di riconsiderare le questioni irrisolte e poterle accettare per poi proiettarsi nel futuro con nuove consapevolezze e potenzialità.

Inoltre, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva* (2000) è un altro suo scritto che si rivolge a pedagogisti, insegnanti ed educatori per ridare loro i ruoli e le ormai smarrite responsabilità nelle attività di ascolto e di interpretazione dei bisogni mentali più nascosti. Poi, in *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri* (1998) enuncia che non sostenere la memoria è come perdere se stessi e che anzi la ricostruzione delle immagini perdute, dei passaggi e degli eventi della nostra esistenza richiede un impegno pedagogico interiore necessario per coltivare ciò che si è saputo fare ed essere. Il libro raccoglie saggi che palesano la necessità di trovare spazi e tempi per la narrazione propria ed altrui, rivelandosi un supporto verso chi si occupa di educazione anche per professione.

Ulteriormente, secondo Gaston Pineau l'individuo apprende sia grazie ad un soggetto esterno che lo forma sia tramite le interazioni vissute all'interno del contesto di riferimento: a tal proposito parla di etero ed eco-formazione intendendo la formazione che si coglie dagli altri e dall'ambiente fisico. Non meno importanti definisce le successive fasi di sviluppo in cui risiede l'autoformazione. Alcune sue opere, esemplificativa *Le storie di vita* (2003), esplorano i legami tra la metodologia narrativa e la formazione umana da una prospettiva transdisciplinare.

Gregory Bateson parla di un approccio formativo sistemico ai saperi tramite pratiche narrative, riflessive e di apprendimento cooperativo. Il testo *Verso un'ecologia della mente* (1972) raccoglie buona parte della sua produzione nel tentativo di costruire una visione olistica dei processi mentali e del substrato ambientale entro cui questi si mantengono in vita.

Erik Erikson, infine, enuncia una teoria psicosociale dello sviluppo in cui la narrazione personale è uno strumento per la costruzione dell'identità e la formazione del sé adulto. Nel volume *L'identità tra individuo e società* (2007) egli dichiara precisamente una continuità tra la formazione dell'identità nell'adolescente ed un esteso processo di formazione identitaria a livello umanitario.

2. Indagini sperimentali sui contesti della narrazione moderna

Dopo una parziale panoramica sugli autori che hanno trattato il tema della narrazione nel suo significato formativo tradizionale, verranno ora presentate alcune ricerche sperimentali focalizzate sulle modalità tramite le quali tale azione viene esperita nel contesto delle moderne trasformazioni.

Avvicinandosi al tema de qua e per comprenderlo sempre più è utile sapere che, in ambito nazionale, Corrado Petrucco e Marina De Rossi pubblicano i testi *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni* nel 2009 e *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione* nel 2013. Internazionalmente parlando è invece Joe Lambert, pioniere in materia, ad essere l'autore di *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community*, imponente contributo datato 2013.

2.1. Caso singolo: dati qualitativi e soggettivamente esperienziali

Personalmente parlando, per inverso, all'età di quattordici anni amavo scrivere i miei pensieri su carta mentre ora mi ritrovo ad essere una ventisettenne che d'improvviso s'è accorta di aver compiuto una narrazione digitale. Mi recai in Finlandia per concludere la sezione teorica del mio progetto dottorale inerente appunto il digital storytelling nonché il confronto tra identità in rete e nella vita reale quando di settimana in settimana, vuoi per l'impossibilità di parlare con i soliti amici o per quel remoto piacere di narrarmi, postavo foto o riflessioni nella mia pagina Facebook. Un giorno, però, definirono il mio album di scatti finlandesi un racconto e le mie azioni vicende. Al che, mi fermai e feci un parallelo tra la soggettiva esperienza che stavo vivendo e i contributi di ricerca che di giorno in giorno continuavo a schedare: la congruenza tra la letteratura d'autore ed il versante pratico esperito nel mio caso singolo fu tra le prime considerazioni lampante.

I processi mentali sottostanti al mio personale cimentarmi in questo esordiente universo narrativo, inaugurato con l'avvento dei nuovi media, corrisposero infatti a gran parte di quello che quei nomi accreditati avevano dedotto dai loro studi passati.

2.2. Rassegna sperimentale sui moderni setting interattivi virtuali

Precisamente, al fine di sviluppare i concetti ultimi del paragrafo anteriore, è opportuno sapere che Spina (2005) rileva in un campione di adolescenti messicani che i social network possono fungere da contesto di supporto sociale ed emotivo, mentre Linne (2014) fa emergere che giovani provenienti da differenti settori sociali di Buenos Aires usano Facebook come principale mezzo per esplorare e ridefinire i rapporti con i coetanei, laddove il problema dominante pare essere il desiderio di popolarità che colpisce in primis la fascia di età tra i quindici e i diciassette anni.

Considerando l'ambito di studenti con disabilità (Zambo, 2010) il contesto virtuale si è rivelato ideale per condividere la propria identità al fine di sperimentare un senso di appartenenza e rimuovere la personale concezione identitaria legata alla differenza. Pribeanu (2015), poi, riscontra una discrepanza di genere tra studenti lituani che vede le femmine rispetto ai maschi più propense a comunicare negli spazi online e Bryla (2014) descrive Facebook come primo mezzo usato dagli universitari polacchi Erasmus per tenere contatti con gli amici conosciuti durante le loro reali esperienze.

Anche Rui (2015) conclude per l'utilità di queste piattaforme virtuali al fine di sviluppare e mantenere i rapporti in veste di canale supplementare alla comunicazione offline, mentre Benger (2013) esaminando le reti di antipatia e di amicizia in un campione di adolescenti cileni deduce che la dissomiglianza di stato è spesso associata ad un aumento della probabilità di antipatia che vede i coetanei di stato superiore rifiutare quelli inferiori i quali cercano per inverso affiliazione nei primi.

Falci (2009) nota un legame tra integrazione sociale e sintomi depressivi rilevando nello specifico un alto tasso di sintomi depressivi tra gli individui aventi una rete sociale troppo grande o troppo piccola; Reich (2012) evidenzia una moderata sovrapposizione tra gli amici più vicini online ed offline; Van Gool (2015) cita una via razionale ed una socio-reatzionale alla base dello svelamento degli adolescenti nei social network.

Inoltre, Barnett (2009) parla di un doppio pubblico, intimo e vasto, verso il quale i giovani si rivolgono per ostentare la propria identità online che in virtù di ciò rende il sé adolescenziale quale prodotto di una frenetica cultura del consumo.

McFarland (2005) decanta infatti una crisi adolescenziale inerente l'identità come conseguenza della diffusa appartenenza simultanea a più club virtuali e Yoon (2014) riscontra che il capitale sociale esperito dagli utenti (composto da benessere e identità sociale) ha un ruolo significativo nell'influenzare il loro uso dei social network services.

È stato inoltre dedotto che i social media modellano storie autobiografiche connotate dalle medesime caratteristiche concettuali del web (*multimediality, interactivity e interconnectivity*) e che lo studio delle identità ostentate può fornire informazioni atte a comprendere i meccanismi insiti nell'uso di internet (Matano, 2015). Yee (2007) parla di "Proteus effect" per definire quel fenomeno secondo cui il comportamento reale di un individuo è conforme alla sua personale rappresentazione digitale ed in linea con come lui pensa che gli altri lo vedano indipendentemente dalla loro effettiva percezione.

Nel 2016, Bodroza evidenzia cinque dimensioni inerenti i processi psicologici alla base dei comportamenti attuati dai giovani in Facebook laddove diverse modalità di presentarsi online vengono legate a determinate caratteristiche di personalità offline e Loveless (2011, 2012) tramite uno studio di caso nota cambiamenti nella comunicazione e nell'interazione *face to face* in seguito a discussioni attuate nel contesto virtuale.

Burke (2015) teorizza un processo interattivo tra ansia, motivazione ad autopresentarsi in Facebook e successo nell'interazione asserendo che quest'ultima si rivela tale nei giorni in cui i soggetti riferiscono maggiore motivazione positiva ad autopresentarsi nel social network di pari passo ad una minore preoccupazione per la stessa.

Tosun (2014) lega la tendenza a voler esprimere il proprio sé reale nel web con la motivazione ad usare lo stesso social network per stringere amicizie e sviluppare relazioni romantiche tangibili, rilevando nuovamente una volontà di coerenza tra online ed offline. Anche Lee (2014) e Seidman (2013) affermano un legame tra tratti di personalità reali (in particolare estroversione e nevroticità) e azioni attuate all'interno del contesto virtuale di Facebook. Nello specifico, secondo Bazarova (2013) l'analisi degli stili linguistici espressi online fa emergere: una relazione tra parole ad alta valenza emotiva e preoccupazioni inerenti l'autopresentarsi, un uso strategico del condividere emozioni positive nella comunicazione pubblica non diretta tramite aggiornamenti di stato ed un legame tra spunti di immediatezza verbale e familiarità dei partner interattivi. Di pari passo, Bouvier (2012) valuta Facebook un luogo ideale per osservare le categorie identitarie scelte per mostrarsi e rileva in un campione di universitari gallesi la prevalenza di motivazioni individualistiche.

Rouis (2011) si focalizza sugli effetti che la medesima piattaforma di social network porta con sé ed osserva una mediazione dei tratti di personalità verso gli esiti negativi della stessa sul rendimento scolastico, mentre Toma (2015) da un'analisi meta percettiva rileva una tendenza degli studenti universitari a valutare il proprio profilo virtuale più positivamente di quello che in realtà è ma non così positivamente a tal punto da voler comunicare una versione idealizzata di sé, allorché Chen (2012) aveva fatto precedentemente ricadere le cause di que-

sta discrepanza su fattori sia culturali che di personalità. Infatti, secondo Roulledge (2001) i contesti familiare e scolastico hanno un'influenza complementare sulla percezione che i soggetti hanno riguardo la propria persona in relazione agli altri e Nosko (2010) analizzando il *self-disclosure* all'interno di Facebook osserva che con l'aumentare dell'età degli individui diminuiscono le informazioni divulgate dagli stessi di dentro il setting virtuale.

Lee (2014) confronta studenti di diverse nazionalità e conclude per un diverso uso della piattaforma in base alla loro provenienza, per un'influenza negativa sul rendimento scolastico e per un legame tra ansia ed utilizzo di Facebook contrapposto ad una relazione tra telefoni cellulari e caratteristiche quali allegria, apertura e sensibilità. Inoltre, alcuni aspetti reali vengono di nuovo rilevati antecedenti al virtuale in un campione di 111 soggetti brasiliani esaminati tramite sondaggio online (Oliveira, 2015): la soddisfazione verso la vita è parsa influenzare l'intenzione ad usufruire del social network, dopo una mediazione di norme soggettive e norme di gruppo.

Rambe (2013) afferma che i media convergenti rappresentati nella sua ricerca da Facebook mobile migliorano lo scambio in rete della conoscenza da parte di studenti post laurea pur rilevando incertezze nell'espressione delle identità come conseguenza della paura di mettere a rischio le loro future carriere. Carr (2012), invece, esaminando la comunicazione tramite gli stati postati all'interno della medesima piattaforma osserva alcune differenze nelle modalità usate per comunicare: quella espressiva prevale su quella assertiva e l'umorismo fu integrato nel 20% dei messaggi di stato. Dunque, in virtù di ciò, analizzare e considerare le diversità individuali online appare essenziale per scovare potenzialità lasciate latenti ed inesprese nel contesto reale.

Per una finalità affine a quest'ultima un altro studio che ha considerato un campione di bambini di scuola primaria ha evidenziato l'utilità di incoraggiare il racconto attraverso attività di *focus group* in compresenza poiché le narrazioni soggettive sembrano in grado di rivelare le plurime modalità e quindi le risorse tramite le quali i soggetti sono soliti costruire le loro identità morali, sociali, culturali e di genere (Ahn, 2007).

Nell'ambito della stessa creazione identitaria, ma di dentro un confronto tra setting reale e social network online anonimi (Hu, 2015), cause quali vanità, disinibizione, privacy e fuga da vecchi social network sono risultate alla base soltanto della presentazione virtuale, il che ha permesso di concludere in favore di una discrepanza tra le motivazioni antecedenti alle identità ostentate nei due contesti.

Scostandosi leggermente da questo risultato Lanza (2007) afferma che analizzando il linguaggio e gli amici all'interno dei social network è possibile trarre conclusioni riguardanti sia l'identità reale che la scelta ed il mantenimento di una delle due lingue in soggetti bilingui; Park (2012) nota che alcune caratteristiche inerenti la rete sociale Facebook sono positivamente associate ai modelli di utilizzo dello stesso social network; Hong (2015) conclude che credere in pericolose comunità virtuali è predittore dell'ansia generale ma anche di quella online, confermando la forte relazione tra online ed offline. Della medesima opinione è Eftekhar (2014) poiché ritiene possibile catturare la reale personalità a partire dall'analisi dei contenuti dei profili virtuali degli utenti Facebook, con particolare attenzione al caricamento delle foto e alla creazione di album i quali secondo il ricercatore risultano costruiti al fine di gratificare bisogni concreti.

La fotografia, già portatrice di per sé di una funzione sociale, è attualmente amplificata in tale suo scopo da questi mezzi che re-iscrivono gli spazi pubblici conducendo ad innovativi modi di intendere l'identità (Vivienne, 2013).

De Ridder (2013), dopo un'osservazione partecipata su soggetti dai 14 ai 18 anni di età all'interno del popolare social network Netlog, parlò di "intimate self-

representational” ed “intimate storytelling” per indicare le norme sessuali riprodotte durante le interazioni online attraverso pratiche mediate nel contesto di comunità che sembrano influenzare le narrazioni giovanili: Elwell, nel 2014, definì transmediale questo modo di raccontare, interpretare, costruire narrazioni ed identità oscillante tra il reale ed il virtuale.

Antonio Sofia, poi, in un recente contributo datato 2015, affermò che la narrazione moderna tesse e modifica quel che è ancora da scrivere e riprendendo le parole di Goffman definì il profilo come primo ancoraggio della soggettività al suo autoriconoscimento ed i *like* quali elementi che forniscono temporanea fondatezza ad un'identità basata al giorno d'oggi soprattutto su essere ed apparire. Facebook, nel suo catturare il web, si evince essersi appropriato delle conversazioni.

2.3. Rassegna sperimentale sul legame tra i moderni setting interattivi virtuali e gli ambienti finalizzati all'educazione e alla formazione

In virtù di quanto detto finora è evidente che sta attualmente prendendo forma un'esordiente modalità narrativa basata sull'onnipresenza di alcune nuove tecnologie, che necessitano di essere considerate anche in relazione ai processi di insegnamento/apprendimento poiché le potenzialità a livello educativo offerte da un adeguato uso dell'online si prospettano numerose. Molte ricerche del settore rilevano infatti che il reale ed il formale possono beneficiare del virtuale e dell'informale acquisendo innovative vie espositive e connettive: nello specifico, una maggiore riflessione su ciò che si è appreso, il superamento delle barriere verso lettura e scrittura nonché la risoluzione dell'avversità *digital divide* sembrano rientrare tra i maggiori benefici risultanti dai contributi inerenti il settore.

Nel 2011 Dreon-Richard-Landis, in *Digital storytelling: A tool for Teaching and Learning in the YouTube Generation*, esprimono la visione secondo cui nella scuola media il digital storytelling unisce gli interessi degli studenti ed il curriculum accademico della classe. Edith Ackermann, presso l'università di Cambridge, nel 2001 in *Bambini digitali, strumenti narrativi, scrittura dialogica* conclude che certi aspetti della narrazione orale aiutano i bambini di tre anni a sviluppare le abilità che riguardano il linguaggio scritto. Ed inoltre, in *Teaching critical thinking through online discussion* (MacKnight, 2010) si deduce che l'insegnamento tramite attività di discussione online possa contribuire alla crescita intellettuale e allo sviluppo del pensiero critico.

Mameli (2015) afferma che modelli di interazione reali tra docente e studente in aula sono rilevabili tramite analisi inerenti la virtualità, qualora Hawe (2008) aveva concluso tempo prima per la stessa soluzione nell'ambito delle relazioni tra staff ed insegnanti, sia per scopi valutativi che per la promozione della salute all'interno dei contesti scolastici. I due focus in quest'ultimo caso considerati furono la densità delle relazioni e la centralità particolare di personale ed educatori.

Daher (2015) enuncia che l'utilizzo di Facebook può incrementare le potenzialità della didattica 2.0 in una fascia di età tra i 24 ed i 53 anni, avendo precedentemente altri studi confermato una propensione degli studenti a sperimentare il social network per fini educativi (Cabero, 2014). Hagit (2012) rilevò ad esempio un miglioramento nell'apprendimento tramite Facebook quale alternativa al sistema di gestione LMS in quanto contesto più intensivo, collaborativo ed attivo. Infatti il virtuale sembra portare con sé le potenzialità per una nuova ed arricchita visione del reale, come dimostrano alcuni studi sugli strumenti *mobile* (Sanduik, 2012), ed agevolare l'intrecciarsi e l'articolarsi delle identità di dentro un racconto comune ed interattivo (Johansens, 2010).

Kaare, nel 2008, notò che il metodo basato su storie digitali è inoltre in grado

di condurre ad un'educazione più sistematica della religione poiché consente un dialogo portatore di benefici per entrambe le parti (più vigilanza adulta e maggiore vicinanza giovanile al tema); Clarke, nel 2004, giunse ad una conclusione affine nell'ambito dell'insegnamento archeologico; mentre Braman, nel 2009, affermò che quando l'educazione tradizionale fallisce gli *youth media* sono potenzialmente in grado di agevolare educatori, adulti e *policy makers* ad attivare cambiamenti sociali.

Nel dettaglio, la lettura di *storybooks* digitali sembra avere conseguenze positive sullo sviluppo del linguaggio e sull'atteggiamento verso l'atto stesso del leggere in bambini di età prescolare (Kotaman, 2013), motivo per cui i bibliotecari dovrebbero provvedere all'integrazione nei loro ambienti di questi nuovi software in grado di incoraggiare i giovani ad esprimere sé stessi e a riflettere riguardo i propri prodotti (Wawro, 2012).

Inoltre, in soggetti di prima infanzia il gioco-drama tramite digital storytelling ha condotto sì ad un pensare più sofisticato ma anche ad un incremento delle abilità sociali (Wright, 2008) mentre all'interno di una comunità indigena è risultato un ottimo metodo di analisi al fine di coinvolgere ed ottenere dati (Wilcox, 2012).

In questo modo, sta nascendo una **nuova pedagogia** per gli studi umanistici del 21° secolo avente lo scopo di coinvolgere i soggetti più emarginati, di integrare *critical thought* e *creative practice* (Benmayor, 2008) e di influenzare gli altri in qualsivoglia forma essa si presenti, anche non digitale, poiché il suo essere comune ed in compresenza costringerà in ogni caso a relazionarsi con i dilemmi di tutti i personaggi di una storia (Yiannis, 2010). In un contributo datato 1996 Hermans parlò a tal proposito di un passaggio dal processo informativo all'intercambio dialogico per quanto concerne l'unione tra la metafora del computer e quella narrativa insita nel recente progresso.

Vasudevan (2010), soffermandosi sulle possibilità multimodali offerte dallo storytelling digitale per il ripensamento delle pratiche in aula, conclude che i giovani possono ora meditare sul passato, documentare il presente e proiettarsi verso il futuro tramite molteplici vie espressive. In questa fascia d'età è utile anche considerare la forza che piattaforme digitali quali Twitter hanno nel recare benefici all'apprendimento: l'uso sociale dei media può infatti indurre ad una maggiore comunicazione tra studenti, dirigenti e staff (Clark, 2014) e ad un vantaggio per tutte le parti se il racconto digitale viene usato all'interno di una ricerca-azione (Palewonsky, 2011). Seguendo questa prassi è possibile infatti dar voce agli allievi per far sì che riflettano, discutano e ricevano poi un supporto adatto alle loro esigenze.

Secondo Squire (2012) gli esordienti *mobile media devices* sono in grado di amplificare l'apprendimento poiché lo estendono anche al di fuori del contesto scolastico dando la facoltà di partecipare in modo più ampio al mondo, ma anche di mostrarsi (Nelson, 2008) per mezzo di rappresentazioni personali ricche ora di mondi testuali dal vasto potere coinvolgente. A tal proposito Brombley (2010) parla di "participation revolution" per indicare quel processo innescato dai media sociali che cambia la geografia e conduce ad una reimmaginazione delle identità regionali in seguito a pubbliche e virtuali attività culturali: il senso di appartenenza non è cioè più sentito come una questione territoriale ma è ora basato sull'accesso alle informazioni online.

In questo nuovo pianeta narrativo dove i media vengono letti come elementi di innovazione ma anche di perdita e di privazione di quel che fu il vecchio umanesimo (Ballatore, 2015) è bene inoltre tenere presente che: indagare le narrazioni a scuola in bambini di 5-6 anni è un ottimo metodo per comprendere le prospettive socioculturali dei soggetti (Khimji, 2012), nel contesto dell'educazione giornalistica è utile includere sia tecniche tradizionali che competenze informa-

tiche (Ying Roselyn Du, 2014) mentre nell'ambito della formazione insegnante l'uso del digital video è portatore di un ampio valore curricolare (Bruce, 2015). Infatti, a titolo ulteriormente esemplificativo, uno studio di Tokmak datato 2013 inerente la didattica della matematica ha dimostrato che la tecnologia può effettivamente fungere da supporto in quanto i docenti sottoposti ad un training sull'uso di storie digitali hanno ottenuto risultati più alti rispetto al gruppo tradizionale per quanto concerne la qualità delle narrazioni da loro in seguito esplicitate per insegnare ai giovani alunni.

Inoltre, semplici interventi individualizzati (rivisitazione di storie passate, racconti personali e risposte a determinate domande sulle storie) in bambini di età prescolare indussero ad un aumento delle abilità narrative fondanti quali sono quella del raccontare e del comprendere (Spencer, 2013), mentre progetti focalizzati sullo specifico della narrazione digitale rivelarono le tecnologie informatiche in grado di promuovere l'interesse ad apprendere, l'abilità di problem solving ed il raggiungimento di particolari obiettivi didattici poiché capaci di stimolare livelli elevati di pensiero (Hung, 2011), un incremento di scrittura, lettura, creatività e motivazione in seguito al superamento della frustrazione inerente il gap percepito dai discenti nei confronti dei loro insegnanti (Morgan, Hani, 2014).

Nonostante i molti vantaggi emersi, un'altra ricerca rileva che alcuni docenti si sono detti non pronti all'integrazione delle storie digitali nel loro repertorio di strumenti didattici (Condy, 2012), laddove è risultato essenziale che tutti gli educatori aventi per inverso l'intenzione di insegnare l'uso del digital storytelling forniscano risorse, accesso al web, indicazioni e possibilità di discutere insieme ai pari per riflettere ed apprendere reciprocamente all'interno di un processo di *peer review* (Robin, 2008): infatti quanto più gli studenti saranno abilmente sofisticati nella creazione delle loro storie digitali tanto più gli insegnanti potranno considerare software costosi e complessi che indurranno i giovani all'effettivo sviluppo delle abilità del 21° secolo (informatiche, *critical reading*, *critical thinking*, *oral communication* e *written communication*), il cui raggiungimento fu l'obiettivo di un intervento messo in atto da Gregory (2009) tramite approccio multidimensionale. Tanto è vero che in un'altra ricerca che confrontava storie offline e digitali è emerso un maggiore impegno nella formazione e una più alta efficacia inerente la scrittura nel caso delle seconde (Yan, 2011).

In generale la tecnologia sembra facilitare un raccontarsi tramite più strade e la pratica di queste condurre alla sensazione che è necessario migliorarsi come conseguenza dei feedback nati dal confronto con l'altro che lo storytelling digitale consente (Thesen, 2011). Molteplici le applicazioni utilizzabili su smartphone a fini pedagogici (Nelson, 2011), per le quali è preconditione al successo sia un'apertura dell'interesse docente che una messa a disposizione da parte dell'istituto del materiale tecnologico idoneo all'implementazione di programmi a partire dagli scritti degli allievi (Chase, 2010).

In una ricerca pilota su studenti di medicina la narrazione digitale ha stimolato una riflessione più profonda e significativa sul materiale collezionato, selezionato e presentato (Sandars, 2009), mentre in uno studio riguardante gli effetti di audiolibri e digital storytelling come metodo di insegnamento sono emersi benefici inerenti sia la comunicazione con l'audience che il raggiungimento e la conseguente alfabetizzazione dei lettori ostili (Hett, 2012). Anche Bolch (2008) evidenziò, in seguito all'utilizzo di tecnologie visive narrative all'avanguardia su studenti americani di scuola elementare, positività in termini di pensiero di ordine superiore, alfabetizzazione visiva, collaborazione, condivisione, ottenimento di argomenti che contano nonché un accrescimento di energia per effetto del distacco dal classico contesto scolastico.

Infatti, secondo Honeyfond (2013) la forza degli artefatti multimediali invita il lettore a vedere e a mostrare sia il reale che l'immaginario e ne consiglia l'uso già

nei primi anni, periodo in cui l'esplorazione di magici mondi di conoscenza è più accettata.

In una classe di studi sociali (Raymond, 2013) strumenti di collaborazione digitale (con obiettivi, ruoli definiti e risorse per informare gli altri dei prodotti) si sono rivelati utili per promuovere l'apprendimento *face to face* e dar vita ad ambienti di istruzione online ampliando la formazione degli studenti e le loro abilità sociali, mentre Valkanova, nel 2007, esaminando 37 alunni di livello primario mostrò che il "fare film" sulle proprie esperienze può essere un mezzo per aiutare a riflettere su ciò che si sta imparando di dentro uno specifico dominio e farne maggiormente propri i contenuti.

In ultimo, la creazione di queste storie digitali si è dimostrata capace di agevolare gli scrittori più resistenti grazie alle plurime alfabetizzazioni offerte dai nuovi mezzi e all'attrazione insita in essi (Sylvester, 2009): infatti, ad esempio, il loro specifico utilizzo durante l'insegnamento delle arti ha rappresentato un mezzo sia per connettere le aule con il mondo che per facilitare l'espressione e la costruzione autonoma della conoscenza da parte dei discenti (Bull, 2005).

3. Progetto di ricerca

In base all'analisi della letteratura di ricerca, questo paragrafo è dedicato ad introdurre il progetto di ricerca dal titolo: *La narrazione del sé per un confronto tra identità in rete e nella vita reale finalizzato alla formazione.*

L'ipotesi di ricerca si colloca in un settore tematico che investiga il raccontarsi in ambienti reali e virtuali. Sarà uno studio comparativo-sperimentale delle narrazioni reali e delle narrazioni online avente per oggetto la soggettività che gli adolescenti raccontano nei social network e nella realtà al fine di rilevare, dall'analisi di queste narrazioni, i dati per un confronto tra identità narrativa in rete e nella vita reale e testare se l'attività analitico-formativa ha inciso sulla formazione di studenti e docenti.

I metodi di ricerca saranno centrati sullo storytelling, alcuni da applicare nel contesto del web ed altri nello scenario reale di compresenza: includeranno strumenti quantitativi (dispositivo di analisi mediale: di analisi dei testi sui social e di analisi dell'attività conversazionale), qualitativi (*focus group* ed interviste in profondità) e quali-quantitativi (documentazioni sul rendimento) per acquisire informazioni vicine alle modalità correnti di interazione durante gli step operativi.

Il campione sarà formato da studenti appartenenti a due classi, sperimentale e di controllo, di una scuola secondaria di primo grado situata nel comune di Bologna. È previsto, in quanto potenziale portatore di benefici per entrambe le parti, il coinvolgimento dell'insegnante di lettere di dentro le fasi dell'indagine.

Da tale disamina sono attesi risultati aventi due valenze ed impatti collocabili in tre aree. In aggiunta ai propositi analitici in ambito identitario, finalizzati a dare risposta al primo dei tre quesiti inerente l'eventuale correlazione o discrepanza tra gli io autonarrati e a porre uno sguardo sul linguaggio analogico durante le attività di *focus group* in compresenza, il secondo scopo mira a fornire feedback riguardo altri due interrogativi di ricerca. Ossia capire quali sono i duplici effetti di questo intervento investigativo, che comprenderà anche momenti di riflessione per incrementare la consapevolezza, nella formazione sia degli studenti che dei docenti coinvolti.

Il presente progetto, ancora in via di definizione, avrà perciò l'obiettivo di evidenziare le quotidiane modalità narrative attuate dai giovani per poi tentare di renderli più coscienti attraverso attività di lavoro di gruppo delle loro consuete prassi d'azione (nei social network e nella realtà) e far emergere risorse latenti o par-

zialmente in-agite ai fini di un innalzamento del loro *empowerment* narrativo, personale ed accademico. I docenti, parallelamente, divenuti osservatori partecipanti della realtà plurisfaccettata degli alunni, avranno la possibilità di incrementare la competenza/conoscenza digitale e di beneficiare nella relazione scolastica di discenti più consapevoli delle proprie capacità, con un maggior spirito critico e dunque più efficaci. Il tutto, si presume, verso una relazione insegnamento-apprendimento qualitativamente migliore e nella prospettiva a lungo termine di un impatto territoriale che renda l'istituto scolastico più connesso al territorio ed aperto alle innovazioni tecnologiche generazionali attualmente in atto.

In tal modo il ricercatore otterrebbe i dati per indagare le identità ed attuare un confronto tra rete e vita reale, gli studenti aumenterebbero potenziale narrativo e rendimento mentre ai docenti si aprirebbe di pari passo all'acquisizione di nuovi saperi la possibilità di novizie pratiche didattiche.

L'innovatività auspicata, all'interno di questo processo di consapevolizzazione formativa per entrambe le parti, consiste nel tentativo di voler rendere la psicologia narrativa a fini educativi.

Infatti, l'uso del digital storytelling per indagare l'identità personale quale costruito ad alta valenza psicologica si suppone sia un'applicazione inedita rispetto alle ricerche inerenti la narrazione digitale finora messe in atto nel settore didattico.

Le attività analitiche e formative presentate mirano a creare un nesso tra il versante psicologico e quello pedagogico, donando originalità all'uno nel tentativo di svelarlo attraverso l'indagine delle narrazioni digitali e all'altro grazie a successive sezioni di discussione in compresenza. Tanto è vero che, il leggere elementi psicologici all'interno di un racconto (in quello virtuale esaminando le rilevazioni online e in quello reale durante il suo dispiegarsi nel momento analitico-formativo) ed in seguito rendere la psicologia stessa narrativa esponendo apertamente e partecipativamente quel che è stato rilevato potrebbero rivelarsi innovazioni sia in termini investigativi ed interpretativi prima che formativi e sociali poi.

Una nuova disamina per la collettività ed un'esplicitazione della stessa all'interno di un contesto dove poterne ragionare insieme in vista della riscoperta di risorse personali latenti o parzialmente in-agite ai fini di un innalzamento dell'*empowerment* critico, metacognitivo ma in primis narrativo (siccome "narrano molto" nell'informale, l'intervento mira a potenziare questa abilità nella scuola): sommariamente si va quindi verso lo sviluppo di esordienti opportunità di analisi per il ricercatore e di consapevolizzazione formativa per studenti e docenti aventi il duplice scopo di rilevare i dati (utili al primo) ed incrementare il potenziale (nei secondi).

Digital storytelling ed identità appare così il legame fondante lo specifico studio de qua nonché l'insieme dei contributi precedentemente citati.

Conclusioni

L'esame della letteratura di ricerca sommata all'esperienza da me soggettivamente esperita lascia ora aperto un interrogativo ulteriore al quale si cercherà risposta concretizzando il progetto descritto nel paragrafo appena precedente, ossia: questo specifico lavoro di ricerca-azione sul campo mostrerà congruenza, discrepanza o rileverà qualcosa di aggiuntivo rispetto a quanto sancito finora? A tal fine, come già accennato, per fornire feedback idonei a tale quesito sarà essenziale in primis verificare le dinamiche già esistenti e diffuse che sottostanno alle odierne narrazioni soggettive ed in secondo luogo valutare in che misura le attività formative programmate incideranno sull'ampliamento del potenziale di dentro il campione che verrà preso in esame.

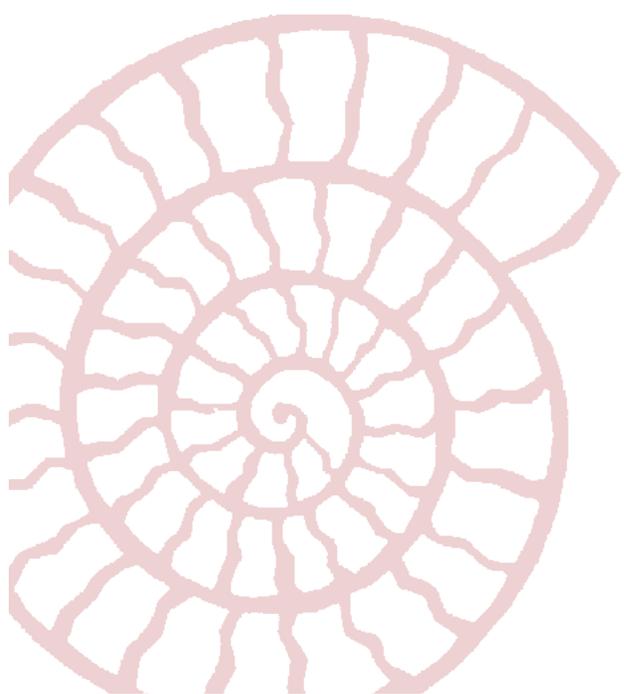
Riferimenti bibliografici

- Ackermann, E. (2001). Bambini digitali, strumenti narrativi, scrittura dialogica. *TD24*, 9, 3, 48-54.
- Ahn, J. (2007). Narrative, imaginary play, art, and self: Intersecting worlds. *Early Childhood Education Journal*, 34, 4, 279-289.
- Banzato, M. (2011). *Digital literacy*. Milano: Bruno Mondadori.
- Barnett, C. (2009). Towards a Methodology of Postmodern Assemblage: Adolescent Identity in the Age of Social Networking. *Philosophical Studies in Education*, 40, 200-210.
- Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bazarova, N., N. (2013). Managing impressions and relationships on Facebook: Self-presentational and relational concerns revealed through the analysis of language style. *Journal of Language and Social Psychology*, 31, 176-196.
- Benmayor, R. (2008). Digital Storytelling as a Signature Pedagogy for the New Humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7, 188-204.
- Berger, C. (2013). Competition, envy, or snobbism? How popularity and friendships shape antipathy networks of adolescents. *Journal of Research on Adolescent*, 23, 3, 586-595.
- Bodroza, B. (2016). Validation of the new scale for measuring behaviors of Facebook users: Psycho-Social Aspects of Facebook Use (PSAFU). *Computers in Human Behavior*, 54, 425-435.
- Bolch, M. (2008). Show and Tell. *T.H.E Journal*, 35, 5, 28-30.
- Bouvier, G. (2012). How Facebook users select identity categories for self-presentation. *Journal of Multicultural Discourses*, 7, 1, p. 37-57.
- Braman, J. (2009). Traditional and Youth Media Education: Collaborating and Capitalizing on Digital Storytelling. *Youth Media Reporter*, 5, 162-165.
- Brombley, R., (2010). Storying community: Re-imagining regional identities through public cultural activity. *European Journal of Cultural Studies*, 13, 1, 9-25.
- Bruce, D., L. (2015). Composing With New Technology Teacher Reflections on Learning Digital Video. *Journal of Teacher Education*, 66, 3, 272- 287.
- Bruner, J., S. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In *Rappresentazioni e narrazioni* (a cura di Ammaniti, M., & Stern). Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J., S. (2006). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J., S. (2003). *La ricerca del significato*. Roma-Bari: Laterza.
- Bryla, P. (2014). The use of online social networks by Polish former Erasmus students: a large-scale survey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13, 3, 232-238.
- Bull, G. (2005). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Learning & Leading with Technology*, 2, 4, 46-49.
- Burke, T. (2015). Facebook Self-Presentational Motives: Daily Effects on Social Anxiety and Interaction Success. *Communication Studies*, 66, 2, 204-217.
- Cabero, J. (2014). Educational possibilities of social networks and group work. University students' perceptions. *Comunicar*, 21, 42, 165-172.
- Carr, C. (2012). Speech acts within Facebook status messages. *Journal of Language and Social Psychology*, 31, 176-196.
- Chen, B. (2012). Students' self-presentation on Facebook: An examination of personality and self-construal factors. *Computer in Human Behavior*, 28, 6, 2091-2099.
- Clark, W. (2014). Digital platforms and narrative exchange: Hidden constraints, emerging agency. *New Media & Society*, 17, 6, 919-938.
- Clarke, C. (2004). The politics of storytelling: electronic media in archaeological interpretation and education. *World archaeology*, 36, 2, 275-286.
- Condy, J. (2012). Pre-Service Students' Perceptions and Experiences of Digital Storytelling in Diverse Classrooms. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11, 3, 278-285.
- Daher, W. (2014). Students' Adoption of Social Networks as Environments for Learning and Teaching: The Case of the Facebook. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9, 4, 16-24.
- Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per sé stessi, con gli altri*. Milano: Booklet.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

- De Ridder, S. (2013). Are digital media institutions shaping youth's intimate stories? Strategies and tactics in the social networking site Netlog. *New Media & Society*, 0, 0, 1-19.
- Dreon, O. & Richard, M.,K. & Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for Teaching and Learning in the YouTube Generation. *Middle School Journal*, 42, 5, 4-9.
- Eftekhari, A. (2014). Capturing personality from Facebook photos and photo-related activities: How much exposure do you need? *Computers in Human Behavior*, 37, C, 162-170.
- Erikson, E. H. (2007) *L'identità tra individuo e società*. Roma: Armando.
- Falci, C. (2009). Too many friends: Social integration, network cohesion and adolescent depressive symptoms. *Social Forces*, 87, 4, 2031-2061.
- Gregory, K. (2009). Techtalk: Digital storytelling and developmental education. *Journal of Developmental Education*, 33, 2, 42-43.
- Hagit, M.,T. (2012). Facebook groups as LMS: A case study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13, 4, 33.
- Hawe, P. (2008). Use of social network analysis to map the social relationship of staff and teachers at school. *Health Education Research*, 23, 1, 62-69.
- Hermans, Hubert, J., M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 31-50.
- Hett, K. (2012). Technology-supported literacy in the classroom: Using Audio books and Digital Storytelling to enhance literacy. *Illinois Reading Council Journal*, 40, 3, 3-13.
- Honeyford, M. (2013). The simultaneity of experience: Cultural identity, magical realism, and the artefactual in digital storytelling. *Literacy*, 47, 1, 17-25.
- Hong, J., C. (2015). Belief in dangerous virtual communities as a predictor of continuance intention mediated by general and online social anxiety: The Facebook perspective. *Computers in Human Behavior*, 48, 663-670.
- Hu, C. (2015). Achieving self-congruence? Examining why individuals reconstruct their virtual identity in communities of interest established within social network platform. *Computers in Human Behavior*, 50, 465-475.
- Hung, C., M. (2011). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15, 4, 368-379.
- Johansens, T., S. (2010). Transported Essence or Collaborative Telling? Towards a Narrative Vocabulary of Corporate Identity. *Aarhus School of Business, Aarhus University, Centre for Corporate Communication*, page 234 . (PhD Thesis, Vol. 20).
- Johnson, L. (2014). *The Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Publications Office of the European Union, and Austin, Texas, The New Media Consortium, Luxembourg.
- Kaare, B., H. (2008). Youth as producers: Digital stories of faith and life. *Nordicom Review*, 29, 2, 193-204.
- Khimji, F. (2012). Mediational tools in story construction: An investigation of cultural influences on children's narratives. *Journal of Early Childhood Research*, 34, 4, 279-289.
- Kotaman, H. (2013). Impact of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45, 2, 55-61.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling. Capturing lives, creating community*. New York: Routledge.
- Lanza, E. (2007). Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism*, 34, 4, 279-289.
- Lee, E. (2014). Facebook Use and Texting Among African American and Hispanic Teenagers: An Implication for Academic Performance. *Journal of Black Studies*, 45, 83-101.
- Lee, E. (2014). Personality traits and self-presentation at Facebook. *Personality and Individual Differences*, 69, 162-167.
- Linne, J. (2014). Common uses of facebook among adolescent from different social sectors in Buenos Aires city. *Comunicar*, 22, 43, 189-197.
- Loveless, J. (2011-2012). Facebook and remedial reading: Blurring borders of self, others, and multimodal texts. *CEDER Yearbook*, 15, 1, 141-155.
- MacKnight, C. B. (2010). Teaching critical thinking through online discussions. *Educause quarterly*, 4, 38-41.
- Mameli, C. (2015). Patterns of discursive interactions in primary classrooms: an application of social network analysis. *Research Papers in Education*, 30, 5, 1-20.
- Matano, T. (2015). The Narrative Configuration of Identity Through Social Media: An Empirical Example. *Proceedings of the European Conference on e-Learning*, 591.

- McFarland, D. (2005). Motives and context of Identity Change: A Case for Network Effects. *Social Psychology Quarterly*, 67, 4, 369-384.
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 1, 20-26.
- Nelson, C., J. (2011). Hey, Did You See This? *Library Media Connection*, 30, 1, 10-12.
- Nelson, M. E. (2008). Challenges of Multimedia Self-Presentation Taking, and Mistaking, the Show on the Road. *Written Communication*, 25, 4, 415-440.
- Nosko, A. (2010). All about me: Disclosure in online social networking profiles: The case of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 26, 3, 406-418.
- Oliveira, M., J. (2015). Does Life Satisfaction influence the intention (We-intention) to use Facebook? *Computers in Human Behavior*, 50, 205-210.
- Palewonsky, M. (2011). Hitting the Reset Button on Education. Student Reports on Going to College. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 34, 1, 31-44.
- Park, N. (2012). Individuals' personal network characteristics and patterns of Facebook use: A social network approach. *Computers in Human Behavior*, 28, 1700-1707.
- Petrucchio, C. & De Rossi, M. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci.
- Petrucchio, C. & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Pineau, G. (2003). *Le storie di vita*. Milano: Guerini e Associati.
- Pribeanu, C. (2015). Social capital on Facebook as perceived by Lithuanian university students: a multidimensional perspective. *Journal of Baltic Science Education*, 14, 1, 132-141.
- Raimond, W. (2013). Digital Collaboration to Promote Learning in the Social Studies Classroom. *Journal of Social Studies Research*, Conference Proceedings, 183.
- Rambe, P. (2013). Converged social media: identity management and engagement on Facebook and blogs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29, 3, 315-336.
- Reich, S., M. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: overlap in adolescents' online and offline social networks. *Developmental Psychology*, 48, 2, 356-368.
- Rivoltella, P., C. & Ardizzone, P. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Robin, B., R. (2008). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. *The Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*, vol. 2. New York: Erlbaum.
- Rouis, S. (2011). Impact of Facebook Usage on Students' Academic Achievement: Role of Self-Regulation and Trust. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 3, 961-994.
- Routledge, R., B. (2001). Exploring the Role of Family and Peers in Adolescent Self-Representation: Toward a Dialectical Perspective. *Child and Youth care forum*, 30, 1, 35-54.
- Rui, J., R. (2015). Social networks sites and international students' cross-cultural adaptation. *Computer in Human Behavior*, 49, 400-411.
- Sancar Tokmak, H. (2013). The effect of expertise-based training on the quality of digital stories created to teach mathematics to young children. *Educational Media International*, 50, 4, 325-340.
- Sandars, J. (2009). Digital storytelling for reflection in undergraduate medical education: a pilot study. *Education for primary care*, 20, p 441-444.
- Sanduik, K. (2012). Mixed Reality, Ubiquitous Computing and Augmented Spaces as Format for Communicating Culture, *Proceedings of the DREAM conference The Transformative Museum*. Denmark, 335-346.
- Seidman, G. (2013). Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. *Personality and Individual Differences*. 54, 3, 402-407.
- Sofia, A. (2015). Tutta un'altra storia? Social network, narrazioni e identità digitali. *Flusser Studies*, 19.
- Spencer, T., D. (2013). Effects of an individualized narrative intervention on children's storytelling and comprehension skills. *Journal of Early Intervention*, 35, 3, 243-269.
- Spina, S., U. (2005). Adolescent peer network as a context for social and emotional support. *Scholarly Journals*, 36, 4, 379-417.
- Squire, K. (2012). Amplifications of learning Use of mobile media devices among youth.

- The International Journal of Research into New Media Technologies*, 18, 4, 445-464.
- Sylvester, R. (2009). Digital Storytelling: Extending the Potential for Struggling Writers. *The Reading Teacher*, 63, 4, 284-295.
- Thesen, A. (2011). Using digital storytelling to unlock student potential. *The NERA Journal*, 46, 2, 93-102.
- Toma, C., L. (2015). How Do Facebook Users Believe They Come Across in Their Profiles?: A Meta-Perception Approach to Investigating Facebook Self-presentation. *Communication Research Reports*, 32, 1, 93-101.
- Tosun, L., P. (2012). Motives for Facebook use and expressing "true self" on the Internet. *Computer in Human Behavior*, 28, 1510-1517.
- Travaglini, R. (2002). *La ricerca in campo educativo. Modelli e strumenti*. Roma: Carocci.
- Valkanova, Y. (2007). Digital storytelling in a science classroom: reflective self learning (RSL) in action. *Early Child Development and Care*, 177, 6-7, 793-807.
- Van Gool, E. (2015) To share or not to share? Adolescents' self-disclosure about peer relationship on Facebook: An application of the Prototype Willingness Model. *Computers in Human Behavior*, 44, 230-239.
- Vasudevan, L. (2010). Rethinking composing in a digital age: Authoring literate identities through multimodal storytelling. *Written communication*, 27, 4, 442-468.
- Vivienne, S. (2013). The remediation of the personal photograph and the politics of self-representation in digital storytelling. *Journal of Material Culture*, 18, 3, 279-298.
- Wawro, L. (2012). Digital storytelling. *Children & Libraries: The Journal Of The Association For Library Service To Children*, 10, 1, 50-52.
- Willox, A. (2012). Storytelling in a digital age: digital storytelling as an emerging narrative method for preserving and promoting indigenous oral wisdom. *Qualitative Research*, 13, 127-47.
- Wright, C. (2008). Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Educational Journal*, 35, 4, 363-369.
- Yan, X. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Journal of educational technology & society*, 14, 4, 181-191.
- Yannis, G. (2010). Co-creating stories: collaborative experiments in storytelling. *Management Learning*, 41, 5, 507-523.
- Yee, N. (2007). The Proteus effect: the effect of transformed self-representation on behavior. *Human Communication Research*, 33, 3, 271-290.
- Ying Roselyn, D. (2014). The Gap between Online Journalism Education and Practice: A Hong Kong Study. *Journalism & Mass Communication Educator*, 69, 4, 415.
- Yoon, S., J. (2014). Does social capital affect SNS usage? A look at the roles of subjective well-being and social identity. *Computers in Human Behavior*, 41, 295-303.
- Zambo, D. (2010). Strategies to enhance the social identities and social networks of adolescent students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 43, 2, 28-35.



Il meta-dispositivo della generatività The meta-dispositive of generativity

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

ABSTRACT

In this issue, we considered generativity as a meta-dispositive of education and, specifically, a tool for its critical analysis. The concept of dispositive gives support to and aids our exploration: the generativity as theorized, is a construction and reconstruction of education. We studied generativity as a complex and heterogeneous system of discursive formations, of multiple, transverse and branched knowledge which intertwine in material and practical conditions. It'll be a lent to theorize, problematize and understand the trajectories that move and make up pedagogical dispositive of school education.

La generatività rappresenta un meta-dispositivo della formazione e nello specifico uno strumento di analisi critica dell'istruzione. Il concetto di dispositivo supporta la nostra esplorazione su come la generatività da noi teorizzata comporti una costruzione e ricostruzione dell'istruzione contemporanea. Abbiamo studiato generatività come un sistema complesso ed eterogeneo di formazioni discorsive, di trasversali e ramificate conoscenze che si intrecciano in condizioni materiali e pratiche. Sarà una lente utile a teorizzare, problematizzare e comprendere le traiettorie che muovono e modificano il dispositivo pedagogico dell'educazione scolastica.

KEYWORDS

Generativity, Meta-Dispositive, Knowledge, Esperience, Education.
Generatività, Meta-Dispositivo, Conoscenza, Esperienza, Istruzione.

Introduzione

Dario (2014) tratta il significato del termine *generativo* e *generatività* per far comprendere come questo concetto antico venga riattualizzato e si stagli entro le teorie dell'embodied cognition (Barsalou, 1999, 2003, 2008; Damasio, 1994, 2000, 2003, 2012; Gibson, 1979; Gallese, 2005, 2009; Noë, 2010) e dei sistemi autopoietici (Maturana & Varela, 1985, 1987; Thompson, 2007a; 2007b), della cognizione enattiva e distribuita (Pea, 1993) e della complessità (Morin, 1992, 2008; Prigogine, 1981, 1987). A partire da questo, la generatività spiega come avvenga il processo di generazione della conoscenza ed esperienza nel soggetto umano. Essa si concretizza in una morfogenesi o autopoiesi in cui quanto emerge (conoscenza ed esperienza) è il frutto delle interazioni, delle relazioni che danno significato.

1. Verso una generatività come meta-dispositivo

Dal punto di vista epistemico, il termine si connota per la radice *genus* che indica nascita, discendenza e origine da genitori e ne rende immediatamente evidenti le principali caratteristiche:

- L'intersoggettività e l'embodiment. Non c'è come nella radice del termine creatività l'origine in un solo individuo seppur geniale, innalzato al livello di dio ma la chiara percezione di essere "soggetti incorporati e intercorporei entro l'umwelt", "figli dell'ecologia" (Pievani, 2011);
- La coniugazione con gli artefatti. La generatività ci enuncia come corpi protesi cioè come corpi coniugati con corpi tecnici di cui il linguaggio e l'utensile sono secrezioni, delle sorte di prolungamenti anatomici dell'umano (Pinto Minerva & Gallelli, 2004). Nella generazione del nuovo non trasmettiamo corpi e poi cultura perché non disponiamo di corpi separati dalla cultura.

Lo studio del concetto entro i numerosi campi del sapere estende ulteriormente il suo significato a:

- Processo combinatorio e ricorsivo (Chomsky, 1972a, 1972b; Bloom, 1994);
- Abilità di cambiare lo status quo e di aiutare le persone a raggiungere risultati inimmaginabili (Gergen, 1978; 1982);
- Azione o processo che quanto innova, espande, fa la differenza, non si limita a sviluppare performance con efficienza operativa (utili, puntuali e accurate) ma risolvere problemi con un'elevata ambiguità, open ended (Avital e Dovtoren, 2009);
- La capacità di produrre cambiamenti imprevisti (Zittrain, 2014);
- Il meccanismo con cui il soggetto guarda la realtà e la trasforma (Schön, 1978). Si veda tabella 1.

Ward et al.	psicologia cognitiva	È la capacità di trovare rappresentazioni creative per oggetti e concetti familiari.
Ball and Pence	Educational policy	È un curriculum basato sul concetto di formazione come co-costruzione di concetti e abilità attraverso un'inclusione sociale che pone attenzione ai processi bi-culturali.
Erikson	Psicosociale	È l'opposto della stagnazione; significa produrre qualcosa che andrà oltre il presente, che potrà servire ad altri e alla società perché interesserà le generazioni future.
Chomsky	Linguistica Grammatica generativa Musica generativa Letteratura generativa Architettura generativa (schemi generativi)	È una quantità finita di regole, genera infinite possibilità sintattiche; Concetti correlati: ricombinazione, produzione inattesa, competenza, potenzialità e azione;
Zittrain Avital & Dov Te'eni	Internet generativo Sistemi generativi	Coincide con capacità generativa di: produrre nuove configurazioni e possibilità; riformulare il modo di vedere e comprendere il mondo; sfidare lo status quo; garantire partecipazione e coinvolgimento del pubblico
Shön	Metafore generative	È descrizione figurativa che modella il nostro comportamento e atteggiamento verso la realtà in modo da trasformarla.
Witrock	Apprendimento generativo	È la costruzione attiva o generazione di "associazioni semantiche e distintive idiosincratiche tra stimoli e informazioni memorizzate".
Gergen	Capacità generativa	È l'abilità di cambiare lo stato delle cose e di trasformare la realtà e l'azione sociale Concetti correlati: trasformazione, miglioramento
Dilts	Generative management	È capacità di essere aperti a sé stessi, alle possibilità e all'interazione con gli altri e l'ambiente
Husserl	Fenomenologia generativa	È il processo del divenire, del fare e del rifacimento che si verifica nel corso delle generazioni; prevede un soggetto situato che nasce, muore, si sviluppa e costantemente cambia ed emerge dai suoi antenati, si perpetua nelle generazioni a venire.

Tabella 1. Usi e attribuzioni del termine generatività e generativo

Per queste ragioni, la generatività diviene la preoccupazione verso il futuro per cui quanto si produce deve avere valore per sé e per l'altro. Essa è per l'Husserl delle Meditazioni (1973), la "progressiva formazione a creare il futuro" cioè si interessa all'umano, preoccupandosi di quanto verrà dopo di noi (Erikson, 1950, 1982; Ellerani, 2013).

Se da un lato ha le sue radici nella biologia dove la generazione è sempre frutto di intersoggettività e corporeità, dall'altro ci ricorda che siamo molto di più di un ammasso biologico di neuroni e molto di regole di computazione che tradiscono simbolicamente quanto sta fuori di noi. Siamo "sistemi d'azione": siamo ciò che facciamo (Noè, 2010); Damasio (1994; 2000; 2003; 2012).

Quindi, quanto alle fonti, ci riferiamo alla neuro-fenomenologia e all'embodied cognition e adottiamo una strategia bottom-up che privilegia il corpo come campo di indagine cioè parte da un'analisi dell'esperienza e dal ruolo che il corpo vivo riveste nella costituzione della nostra consapevolezza delle cose e degli altri; mettiamo in relazione il sistema cervello-corpo ed i suoi processi con il tema dell'intersoggettività e della soggettività, mostrando come queste nozioni siano inscindibilmente interrelate a livello neurobiologico.

La neuro-fenomenologia o studio della esperienza in prima persona (la soggettività, intesa come un divenire ciò che si è incontrando gli altri) unita alla ricerca scientifica (e in particolare neuro-scientifica) in terza persona, ci induce a considerare i viventi come esseri autopoietici.

Questo significa sostenere che la conoscenza nasce da processi di accoppiamento tra un organismo senso-motorio e un ambiente perché una serie di processi endogeni del cervello gli permettono di sincronizzarsi continuamente con il mondo. Il principale ruolo del nostro cervello è, infatti, quello di essere un sincronizzatore per cui gli esseri umani possono trovare un accordo comportamentale in cui ambiente e soggetto si selezionano a vicenda. L'individuo vive in una nicchia cioè in accoppiamento strutturale con altri esseri umani e con l'ambiente e più aumenta la sua plasticità neurale cioè la sua capacità di sincronizzarsi con essa più facilmente non distrugge la sua identità durante una perturbazione dell'ambiente. Nel soggetto umano questo è sostenuto dalla teoria della mente

e dal linguaggio che da un lato gli permettono di attribuire significati al comportamento altrui, dall'altro di orientarsi nel mondo.

Secondo la neuro-fenomenologia, l'organismo entra continuamente attraverso il sentire in domini di interazioni e/o di reti distribuite di simboli culturali in cui la nuova conoscenza emerge quando il sistema viene perturbato, sente lo scacco, percepisce il breakdown. È qui che i processi di riconoscimento o meglio di accoppiamento strutturale con l'ambiente garantiscono al soggetto la scelta dell'azione meno lesiva della identità del sistema generando sense-making (Vedi fig.1).

Il processo è enattivo (di "messa in atto"), ri-enattivo e garantito dal nostro essere sistemi senso-motori per cui la conoscenza si forma a partire da un atto intenzionale cioè da una attività di meaning-making che è profondamente collegata al sapere propriocettivo del corpo in una data situazione (Merleau-Ponty, 1945; Bateson, 1977, 1984; Varela, Thompson & Rosch, 1991).



Figura 1. Illustra il processo autopoietico di generazione della conoscenza

In questo modo, noi continuamente significhiamo e le nostre costruzioni sono "atti di significato profondamente radicati nei sistemi di simboli condivisi" che costituiscono la fabbrica semiotica che chiamiamo cultura (Brockmeier, 1998).

Scrivono Rossi (2011) riprendendo ampiamente le parole di Varela et al. (1991):

Secondo Varela alla domanda "Cos'è la conoscenza" il cognitivismo risponde: "Il processo dell'informazione come computazione di simboli, manipolazione di simboli in base a regole date", mentre l'approccio enattivo afferma che la conoscenza è la storia di connessioni strutturali che originano il mondo. Ugualmente alla domanda "Come funziona il sistema?" il cognitivismo risponde "Attraverso ogni congegno che può supportare e manipolare elementi discreti e funzionali: i simboli. Il sistema interagisce solo con i simboli, con i loro significati", mentre l'enattivismo afferma "attraverso una rete costituita da molteplici livelli di sottoreti sensomotorie interconnesse (Varela et al., 1991; p. 70).

Questo muta il modo di considerare l'individuo che apprende e genera conoscenza. Non si tratta tanto di dire se esista una *res cogitans* o una *res estensa*, un corpo e una mente in termini cartesiani ma di intendere come noi conosciamo il

mondo. L'abilità di comprendere ha una natura pragmatica e prelinguistica oltre che semantica perché l'apparato somato-sensoriale e motorio non è un mero servitore della nobile neocorteccia ma favorisce l'emergere del proto-sé e "mineness" in modo concomitante alla conoscenza ed esperienza (Francesconi e Tarozzi, 2012, p. 276): il soggetto sviluppa conoscenza di sé mentre costruisce la conoscenza dell'oggetto e contemporaneamente tale processo gli permette di avere coscienza del funzionamento dei processi cognitivi. La mente è capace di generare forme a partire da una corporeità che si muove nello spazio-tempo ed è frutto delle dinamiche agente-ambiente in cui il cervello rende possibili le relazioni che ciascuno di noi intrattiene con l'ambiente del quale ha bisogno per riuscire a sostenere la coscienza.

Il framework teorico sin qui illustrato spoglia dunque il concetto di rappresentazione della conoscenza delle sue connotazioni astratte per condurlo nell'alveo di una nozione fenomenologicamente e biologicamente fondata, tesa a mettere finalmente in luce la natura preconettuale e prelinguistica della rappresentazione". Con l'*embodied cognition*¹ moderata infatti facciamo riferimento al modo propriocettivo, sensomotorio e quindi legato al corpo con cui avviene la produzione di conoscenza, opponendosi al cognitivismo classico² dove la mente è isolata dall'ecosistema vivente (*disembodied*, asociale e a storica).

Quindi se sulla rappresentazione in passato si sono alternate numerose ipotesi: dalla proposizionale alla pittorica; dai modelli mentali al doppio codice³; ora la nostra attenzione è tesa a vederla in termini:

- 1 Dobbiamo ricordare che il nostro framework di riferimento è quello lakatossiano per cui le scienze procedono per programmi di ricerca multipli che richiedono varie e non per forza compatibili posizioni teoriche per un avanzamento scientifico.
- 2 Il cognitivismo postula la conoscenza legata a *schemas* o strutture organizzative interne della mente che dipendevano dalla percezione. Insomma la mente generava nuova conoscenza manipolando le rappresentazioni interne, quasi vi fosse un teatro cartesiano in essa. Infatti, la sua nascita si deve a Cartesio che pensa al *cogito* come capace di manipolare idee innate e interne.
- 3 Alla fine degli anni '50 si passa dalla rappresentazione simbolica ad altre forme di rappresentazione della conoscenza che si muovono tra il cognitivismo di prima generazione e gli approcci computazionali, interessandosi alla natura delle immagini mentali nell'apprendimento, nella memoria e nel ragionamento. In precedenza infatti il comportamentismo si era orientato su posizioni anti-rappresentazioniste. I formati sono sicuramente molto numerosi ma la letteratura ha discusso prevalentemente quello proposizionale e pittorico.

Il primo ha come esponente di maggior rilievo Pylyshyn (1973), per cui la conoscenza è rappresentabile come una sequenza di simboli configurabili in proposizioni. Tali proposizioni concorrono a costituire la descrizione di un oggetto, dandone una rappresentazione discreta e digitale ma non corrispondono né a parole né immagini perché la loro struttura non è analoga a quella degli oggetti da rappresentare. Le rappresentazioni proposizionali hanno un formato simbolico, linguistico e descrittivo e anche se questa impostazione può essere discutibile ha in realtà dato origine ai concetti di *frame* e *script* cioè a forme di utilizzazione della conoscenza e tramutate in conoscenza dichiarativa o procedurale, dove lo scopo è far funzionare dei sistemi esperti.

Kosslyn (2014; 2015) è invece il primo a parlarci di immagini mentali, partendo da un grande maestro: il cognitivista Neisser. Perfettamente in linea con il cognitivismo dunque egli si preoccupa delle modalità di immagazzinamento delle informazioni, la cui base è quindi computazionale ma se la questione riguarda la modalità di immagazzinamento. gli sostiene che essa è pittorica intendendo con questa affermazione che non si descrive la realtà ma la si rappresenta. Scrive "...dire che le immagini mentali dipingono non significa dire che descrivono la realtà" Kosslyn (2014).

Johnson-Laid (1983), invece, distingue tre tipi di costrutti: immagini, modelli mentali e

- Modali per cui i formati rappresentazionali fanno riferimento alla base sensorimotoria che ci contraddistingue (Clark, 1997, 2008; Pow, van Gog & Pass, 2016; Barsalou, 1999; 2008; Gallese, 2001, 2003) e sono modelli di controllo interattivo del rapporto tra organismo e ambiente;
- Amodali per cui c'è un rispecchiamento e un'equivalenza simbolica tra un'entità reale del mondo e un codice computazionale che è trasferibile su qualsivoglia supporto⁴ (Fodor, 1975, 1983; Pylyshyn, 1973, 2003).

Se la precedente teoria cognitivista sosteneva che vi fosse un trasferimento di conoscenza da una situazione all'altra e che questo dipendesse da complesse regole simboliche per cui la conoscenza viene decontestualizzata, l'*embodied cognition* stabilisce un continuum tra percezione-azione e cognizione e ci dice che il formato della conoscenza è senso-motorio o modal based invece che simbol based. I cicli di percezione-azione codificati vengono memorizzati in un sistema generalizzato per controllare il comportamento motorio e percepire il mondo attorno.

Barsalou (1999, 2003, 2010) mostra la rappresentazione come una riattivazione in cui l'attenzione selettiva integrata con la memoria da significato a quanto sperimentiamo (questo a partire da *affordances* ambientali- sulle quali ritorneremo in seguito). I gruppi neuronali o *perceptual symbols* integrano le informazioni per modalità (visiva, olfattiva, ecc.) per cui si danno "categorie semantiche polimodali e rappresentazioni multimodali" di esse. Le categorie fungono da simulatori: ogni volta che si selezionano certi componenti, la memoria legata a questi si riattiva e ne viene simulata una.

I concetti sono il prodotto di una riattivazione di specifici partner neurali (es sistemi motori, visivi) o *perceptual symbols* che si sono attivati in precedenti interazioni con l'ambiente. Questi pattern neuronali sono catturati in un'unica rappre-

rappresentazioni proposizionali. ma concentra la sua attenzione su immagini mentali e modelli che appartengono a un ordine superiore rispetto alle rappresentazioni proposizionali. Se le immagini mentali rappresentano le caratteristiche percettive degli oggetti, i modelli sono il fondamento psicologico della comprensione: "Se si capisce che cosa è l'inflazione, come si svolge una certa dimostrazione matematica, il modo in cui il computer lavora, il DNA o il divorzio, allora si deve avere una rappresentazione mentale delle entità considerate", ossia "una copia mentale interna che possiede la stessa struttura di rapporti del fenomeno che rappresenta" (Johnson-Laird, 1983, pp. 37 e 49). Quindi le persone costruiscono modelli mentali che possono rappresentare il mondo fisico, i concetti astratti o le sequenze di eventi e questi modelli servono loro per spiegarsi gli eventi, per comprendere le esperienze e per fronteggiare le situazioni nuove.

ci parla della sua *Dual Code Theory* mantenendone gli assunti di base (Paivio, 1991) per cui la cognizione consta di due sistemi specifici che sono specializzati nella rappresentazione e elaborazione della conoscenza. Essi sono quello simbolico (verbale) e sensorimotorio (non verbale) che costituiscono un modello ortogonale. Essi simbolicamente percepiscono le proprietà strutturali e funzionali del linguaggio e del mondo non linguistico. In entrambe le classi di eventi (verbali e non) sono disponibili in diverse modalità: visive (parole stampate vs. oggetti visivi), uditive (parlate parole vs. suoni ambientali), tattili, ecc.) (Paivio, 1991; p. 257) Le unità rappresentazionali mantengono la *modality specific* di quelle percettivo-motorie.

- 4 Fodor (1975) Pylyshyn (1973) ritengono la rappresentazione una traduzione, una ride-scrizione degli stati sensoriali in un formato simbolico (a modale). Tali simboli sono inoltre manipolabili da un elaboratore. Nel testo "The modularity of mind" Fodor (1983) parla di una struttura rappresentazionale dentro la mente che ha una propria sintassi e una propria semantica: il mentalese.

sentazione multimodale, quella percettivo simbolica appunto. Essi sono dinamici e non discreti o necessariamente consci ma possono selettivamente cogliere aspetti schematici di regolarità senso-motorie che si verificano nell'interazione e memorizzarli nella memoria a lungo termine (Goldstone e Figlio, 2005). Questo permette che estrazioni schematiche di stati percettivi e introspeccivi possano essere ricombinati in immaginazione: in questo modo i concetti che non sono facilmente disponibili nell'ambiente (ad esempio, un martello fatto di budino) potrebbero esserlo grazie al mescolamento di concetti sensomotori diversi.

Nella rappresentazione modale quindi il sistema della percezione-azione e semantico sono collegati tanto che: sia nella semplice lettura di parole che hanno connotazioni olfattive, gustative o motorie (ad esempio, l'aglio, il gelsomino, il sale, acido, calcio, prendere) in contrasto con le parole neutre, si accendono regioni cerebrali che sono coinvolte nell'odorare, degustazione e nello spostamento (Barros-Loscertales et al. 2011; Gonzalez et al 2006; Hauk et al 2004); sia quando i soggetti stanno mentalmente elaborando numeri, l'attivazione delle aree motorie associate ai movimenti delle dita è costantemente presente (Andres et al. 2007; Roux et al. 2003; Zago et al. 2001). Se si ragiona in questo modo più che di decontestualizzazione, come nel cognitivismo, dovremmo parlare di interiorizzazione di routine sensomotorie e di una continua simulazione multimodale.

Segue l'impostazione modale di Barsalou e la integra, il gruppo di Parma (Rizolatti, Sinigaglia 2006; Gallese 2007a), quando afferma che la corteccia motoria del lobo frontale e quella parietale posteriore sono costituite da un mosaico di aree distinte sul piano anatomo-funzionale che contraggono rapporti di connessione reciproca per costituire distinti circuiti cortico-corticali. Ognuno di questi circuiti parieto-premotori (senso-motori) integra informazioni sensoriali e motorie relative ad una certa parte corporea e ne assicura il controllo all'interno di distinti sistemi di coordinate spaziali di riferimento. Si assiste in altre parole ad una molteplicità di 'rappresentazioni corticali' per cui distinti effettori assolvono a funzioni diverse e possono essere considerate delle vere e proprie simulazioni incarnate. Inoltre la presenza di neuroni multisensoriali fa mutare continuamente la rappresentazione garantendo un'interattività e una plasticità cerebrale maggiori nel soggetto umano. La rappresentazione diviene un modello interattivo di ciò con cui ci relazioniamo, un modello auto-organizzativo utile per le simulazioni off-line.

Quanto detto sulla rappresentazione, ci pone quindi di fronte a livelli di generazione della conoscenza diversi:

- Online che avvengono in uno stato di accoppiamento con l'oggetto, in quella che Thompson chiama presentazione che ha a che fare con i compiti dominio specifici legati al "qui e ora".
- Offline in cui c'è un oscuramento temporaneo o l'assenza dell'oggetto e non c'è accoppiamento.

La maggior parte della nostra cognizione è on line ma talvolta il flusso usuale si interrompe e si passa all'off-line. Occorrono offline, decoupling o ripresentazione per ragionare su quanto è assente (immaginare), sul controfattuale, sul problem solving e sull'insight.

Se leggiamo la frase (volutamente errata) "I boa la loro preda nella giungla", molto probabilmente useremo un tipo di cognizione on line quando iniziamo a leggere ma ci occorrerà rileggerla e operare l'off-line per interpretarne il significato correttamente. La cognizione on line quindi è sempre situata perché tutti gli elementi sono fisicamente lì in un dato contesto e il soggetto non fa che manipolarli per dare una soluzione mentre la cognizione off-line è solo in pochi casi situata e la collocazione è irrilevante.

Questo però ci permette di sostenere che l'architettura rappresentazionale è sempre estensibile proprio perché i sistemi dotati di linguaggio, come l'uomo, hanno ulteriori possibilità di implementare l'architettura on line di base (Clowes e Mendonça, 2016; Goldman, 2012). Nella cognizione umana abbiamo sia momenti di enaction, sia momenti di re-enaction o simulazione in cui le esperienze sensomotorie (nell'azione) sono utili allo sviluppo dei concetti e del linguaggio.

Per questa ragione possiamo affermare che la conoscenza emerge da esperienze dirette di fenomeni concomitanti, oggetti o eventi ma quando si legge un brano o si conduce una discussione, le esperienze dirette di fenomeni online vengono meno. In realtà dovremmo parlare di una fusione olistica di on-line e off-line: i processi decisivi di apprendimento si basano infatti sia sull'attività ri-enattiva che enattiva perché è innescata sia dalle parole (che favoriscono l'acquisizione di nuovi concetti) sia dalle capacità verbali e enfatiche dell'interlocutore (affordance).

In questo caso abbiamo una riduzione dell'impatto ambientale, legato alle affordance materiali, rispetto a quelle sociali maggiormente legate a semantica e linguaggio. Ed è questa condizione a dare avvio a processi off line: aumenta l'importanza data alle parole, al linguaggio, alle metafore e alle capacità verbali e enfatiche dell'interlocutore, tanto che la ri-enaction di esperienze dirette in senso fenomenico è principalmente nelle mani di quest'ultimo.

Certo che per comprendere "il mago di OZ", "Alice nel Paese delle meraviglie" non ho visto alcuno basarsi sulle esperienze, sulle affordances (Sadoski et al., 1990). In effetti, quale esperienza potremmo mai avere di un unicorno, del Big Bang o dell'Era Glaciale?

I processi offline o di simulazione sono quindi quando mai necessari perché l'uomo riesca:

- A formulare modelli immaginativi dalla propria corporeità e dal mondo sia per conoscerli entrambi sia per operare su di essi, innescare comportamenti e progettare azioni.
- A vedere in alcuni momenti realtà frammentarie e complesse in modo unitario e chiaro (insight);
- A scegliere tra alternative e a pensare risultati e conseguenze (controfattuale, inferenza).

Quello che si modifica è il livello di controllo che tendiamo a dare alle situazioni. In momenti in cui dobbiamo svolgere un compito con un obiettivo molto chiaro l'incidenza dell'off-line è molto bassa, considerato il numero di decisioni che il soggetto deve assumersi. Le aree che ci sono utili al controllo (quelle prefrontali) logicizzano il nostro comportamento. Esse divengono una sorta di interruttore, di gate che non ci permette di essere più o meno coinvolti nella nostra simulazione con la realtà. È in questo momento che sentiamo secondo Schacter & Addis (2007) Corballis (2012) Mulligan (2013) Graveline, & Wamsley (2015) il potere del pensiero emozionale: tanto maggiore è la scopo-specificità del compito che ci viene richiesto, tanto maggiore è il livello di controllo che il nostro cervello pone alle emozioni, per esempio.

In alcuni casi, tuttavia, il controllo delle aree cerebrali della corteccia frontale laterale si abbassa e concede alla persona di "spostarsi con la mente", di viaggiare con essa. Questa è una delle più sofisticate forme di simulazione a cui l'animale razionale aristotelico possa giungere e la forma attraverso cui dar senso alla vita (Waytz, Hershefield & Tamir, 2015) che viene sostenuta da memoria ed empatia (Schacter and Addis, 2007). Wamsley e Stickgold (2010) ci dicono chiaramente che in questi momenti si ha l'impressione di essere offline come durante il sogno. L'allontanamento dalla situazione presente permette

l'attivazione delle aree di default che ci consentono di "testare senza essere implicati", riducendo il costo di investire in un comportamento erraneo: il soggetto umano apprende quando è sbagliato senza muoversi (Gaesser, 2013). È in questi momenti che si pensa alle implicazioni di quanto stiamo facendo. Il pensiero ipotetico utile alla soluzione di problemi e il controfattuale si sviluppano qui e non fanno che contribuire a comprendere le cause e gli effetti di avvenimenti accaduti in passato ma soprattutto a prevenirne di futuri. Fare wandering permette di ricordare il passato e immaginare il futuro (Coballiss, 2012) e di riprodurre le rappresentazioni mentali conformi con i fenomeni naturali e le esperienze. Questo avviene perché si ha un'attivazione della memoria episodica utile a svolgere ipotesi e inferenze. Schacter & Addis (2007) ne parlano definendo tutto questo come *costruttive episodic simulation hypothesis*.

È interessante notare come quest'ultimo avvenga anche nelle prime fasi del sonno (NREM) e in entrambi i casi (sonno e wandering) si abbia una riduzione dei livelli di acetilcolina (Ach) che fa emergere la memoria episodica e garantisce il flusso dell'informazione dall'ippocampo alle altre aree corticali. Gallese e Lakoff (2005), Barsalou (1999; 2010) Semin & Echterhoff (2011) Lombardo, Barnes, Wheelwright & Baron-Cohen (2007) ci mostrano inoltre con le tecniche di neuroimmagine che l'attivazione di queste aree della memoria e dell'immaginazione danno forma all'empatia. C'è una sovrapposizione neuronale tra memoria, immaginazione e cognizione sociale nel default network come dicevamo quando parlavamo della lettura e discussione. Insomma, il recupero della memoria autobiografica, la visione per il futuro e la preoccupazione degli altri sono garantite dalle medesime aree (frontali, parietali, e dell'ippocampo).

2. La generatività come meta-dispositivo

Nella nostra analisi sulla generatività riprenderemo il concetto di dispositivo foucaultiano nel quale vengono integrate le posizioni più recenti di autori come Agamben e Deleuze. Il concetto di dispositivo supporterà la nostra esplorazione dell'istruzione contemporanea e la generatività diventerà il nostro meta dispositivo. Le sue formazioni discorsive (teorie), non discorsive (praxis) e oggetti (strumenti, ambienti e architetture) ci saranno utili per teorizzare, problematizzare e comprendere quali traiettorie la generatività fornisca alla scuola.

2.1. Definire dispositivo

Quanto parliamo di dispositivo siamo tutti consapevoli di essere di fronte a uno dei concetti più potenti della contemporaneità. Difficilmente si ha a che fare con una parola tanto ambigua e polisemica quanto precisa e fruttosa. Da un lato, infatti ha avuto una grande diffusione nel campo delle scienze umane ma una scarsa riflessione teoretica sul suo significato; dall'altro, ha permesso di spiegare in modo elegante e conciso quello che altrimenti esigerebbe un'ampia perifrasi. Particolarmente evidente oggi è l'utilizzo in ambito pedagogico per designare gli strumenti o elementi normativi ed istituzionali di intervento nella formazione (Carmagnola, 2015).

Quindi, si tratta di riprendere la genesi del concetto per superarne la frammentazione e rendere visibile la molteplicità di elementi che lo costituiscono. Non si tratta di offrire una definizione normativa di dispositivo ma di ripartire da colui che il dispositivo l'ha portato sulla scena filosofica alla meta degli anni settanta: Michel Foucault; e da due autori che hanno dedicato due saggi all'argo-

mento, con il medesimo titolo: Che cos'è un dispositivo? Si tratta di Gilles Deleuze (2007) e Giorgio Agamben (2006)⁵.

La partenza dunque è Foucault, chiaramente senza presunzione di dare una visione esaustiva del pensiero di questo autore sull'argomento. Tuttavia è bene ricordare come egli arrivi alla nozione di dispositivo entro il suo percorso filosofico. Prima di "Sorvegliare e punire" (1975), il concetto sul quale lavora Foucault è quello di episteme e dei processi di soggettivazione cioè dei modi in cui l'uomo del vecchio continente arriva a definire se stesso come soggetto (1971). Chiaramente questo secondo aspetto è forse il tema dominante di tutta la sua produzione: qual è l'elemento che ci permette di definirci come soggetti? Sotto quali regimi di verità in cui noi ci definiamo? Per fare questo parte rispondendo alla domanda su cosa sia il sapere, lavorando alla definizione di episteme da cui nascerà quella di dispositivo⁶. Egli definisce l'episteme come il sistema di relazioni e trasformazioni che prescindono da ciò che li lega, riprendendo in questo modo le posizioni strutturaliste di Lacan e Levis Strauss ma allontanandosene quando dice di voler indagare questo sistema. Per Foucault sistema e dispositivo sono la stessa cosa e quest'ultimo è definito da un criterio di posizione per cui i componenti che lo costituiscono non sono significativi di per sé ma per le relazioni che tra loro si instaurano. Il dispositivo di cui ci parla Foucault è quindi un sistema a partire dal quale il nostro pensiero lavora. Noi dobbiamo sempre pensare entro un *hic et nunc* e una lingua prestabiliti. Ecco che per definire sistema, Foucault ricorre ai concetti di preambolo e regione intermedia. Il dispositivo è un campo di possibilità definito da una rete di relazioni (il discorso scientifico si struttura a partire da tutto un insieme di elementi che nascono dalla pratica discorsiva) e definisce uno spazio del sapere. Questo spazio o regione intermedia è per Foucault lo spazio tra due punti di riferimento "i codici fondamentali di una cultura": linguaggio, schemi percettivi, gerarchie, e altri elementi empirici che determinano per l'uomo un ordine. Quindi l'epistemologia è un dispositivo riflettente perché spiega sia l'esistenza di un ordine sia le leggi che lo governano. La regione intermedia compresa dunque tra codici di ordinamento e riflessioni sull'ordine, lo spazio tra questi due estremi è la conoscenza.

Quindi in riferimento a quanto detto, si può dire che episteme e dispositivo si riferiscono a uno spazio topologico, ossia uno spazio che si definisce sia per la posizione che occupano gli elementi che si distribuiscono in esso sia per le funzioni di questi.

Dunque "Sorvegliare e punire", finisce per terminare il lavoro iniziato sul concetto in *Les Mot e Les choses* (dove Foucault è troppo legato allo strutturalismo) e in *L'Archeologie du savoir* (in cui l'episteme è l'insieme delle relazioni che vi sono tra le scienze), perché si ha la definizione compiuta di dispositivo. Tuttavia, un'ulteriore definizione di dispositivo non si trova nei testi foucaultiani ma in un'intervista del 1977 dal titolo *Le jeu de Michel Foucault* in cui gli si chiede ragione dell'utilizzo del termine dispositivo per la sessualità. È bene sottolineare che siamo negli anni in cui Foucault si occupa del tema del potere. Alla domanda su quale sia il senso e la funzione metodologica del termine dispositivo risponde dicendo:

- 5 Il termine dispositivo ha però origine molto più antiche: i padri della Chiesa scelsero infatti di tradurre il termine *Oikonomia* con *dispositio*, da cui deriva *dispositivo*. È in questo patrimonio teologico che si articolano i dispositivi di Foucault.
- 6 Sicuramente senza comparire la parola *dispositivo* si collega in Foucault a disposizione intesa come quadro, suolo, insieme degli apriori storiche rispondono alla domanda genealogica di Foucault: come è accaduto che a un certo punto della storia, l'oggetto epistemico chiamato soggetto sia apparso nell'orizzonte del sapere.

Ciò che io cerco di individuare con questo nome è, in primo luogo, un insieme assolutamente eterogeneo che implica discorsi, istituzioni, strutture architettoniche, decisioni regolative, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali e filantropiche, in breve: tanto del detto e del non detto, ecco gli elementi del dispositivo. Il dispositivo esso stesso è la rete che si stabilisce tra questi elementi.

In secondo luogo, quello che cerco di individuare nel dispositivo è precisamente la natura del legame che può esistere tra questi elementi eterogenei. (...) In breve, fra questi elementi discorsivi e meno, c'è una specie di gioco, di cambi di posizione, di modificazione di funzioni che possono anche loro essere molto differenti.

In terzo luogo per dispositivo intendo una specie, diciamo, di formazione che in un dato momento storico, ha avuto per funzione maggiore quella di rispondere a una urgenza. Il dispositivo ha una funzione strategica dominante. (...)

A proposito del dispositivo, mi trovo davanti a un problema da cui non sono ancora uscito. Ho detto che il dispositivo era di natura eminentemente strategica, la qual cosa implica che si tratta di una certa manipolazione di rapporti di forze, di un intervento razionale e concertato in questi rapporti di forze, sia per svilupparle in una tal certa direzione, sia per bloccarle, oppure per stabilizzarle, utilizzarle. Il dispositivo è sempre quindi iscritto in un gioco di potere, ma sempre anche legato a uno o alcuni limiti del sapere, che nascono ma, allo stesso tempo, lo condizionano. È questo, il dispositivo delle strategie dei rapporti di forze che supportano dei tipi di sapere e sono supportati da essi.

Quanto detto merita ora di essere meglio contestualizzato. Foucault ci sta dicendo che non possiamo parlare di dispositivo ma sempre di dispositivi. Non si dà un dispositivo ma sempre una pluralità di essi. I dispositivi (sarebbe quindi meglio parlarne al plurale) non sono definiti da ciascuno degli elementi che li compongono ma dalla maglia/rete di essi (discorsi e non). Essi sono una rete, un tipo di relazione tra elemento, un insieme di forze. Queste reti sono delle formazioni con un certo tipo di coerenza interna che possono assumere dimensioni molto vaste. Foucault non ci dà una definizione normativa di dispositivo (come non è nemmeno nelle nostre intenzioni) ma ci spinge a pensare che si tratti di un meta-concetto: episteme, molteplicità, spazio topologico, equilibrio di forze, sapere-potere e soggettività.

Dunque, secondo Foucault, i dispositivi sono parte integrante delle nostre vite e la loro comprensione è parte integrante del processo di comprensione di noi stessi. È Deleuze a riprendere questa idea e soprattutto quella di urgenza cioè di risposta ad una necessità attuale. Egli coniuga il dispositivo di Foucault con il divenire della storia e dice:

Noi apparteniamo a dei dispositivi e agiamo in essi. La novità di un dispositivo rispetto a quelli precedenti, la chiamiamo la sua attualità, la nostra attualità. Il nuovo è l'attuale. L'attuale non è ciò che siamo, ma piuttosto ciò che diveniamo, ciò che stiamo divenendo, cioè l'Altro, il nostro divenir-altro. In ogni dispositivo bisogna distinguere ciò che siamo da ciò che stiamo divenendo (Deleuze, 2007).

Dunque Deleuze (2007) accetta i temi di Foucault ma finisce per cogliere il concetto da un altro punto di vista, quello del nuovo. Per lui il dispositivo è innanzitutto una matassa, un insieme multilineare, composto di linee di natura diversa⁷.

7 È interessante notare come Deleuze utilizzi registri coerenti con quelli della ricerca

Queste linee del dispositivo non delimitano né circoscrivono sistemi di per sé omogenei – oggetto, soggetto, linguaggio ecc. – ma seguono direzioni, tracciano percorsi in perenne disequilibrio; talvolta si avvicinano, talvolta si allontanano le une alle altre.

I dispositivi hanno come prima funzione quella di far vedere, di descrivere un'architettura della realtà, mettendo in luce alcuni aspetti e mettendone in ombra altri (linee di visibilità); come seconda quella di far parlare; come terza quella della forza. Il dispositivo mostra cioè le relazioni che possono verificarsi e descrivere le condizioni per cui la persona diviene soggetto. Queste sono le linee di forza che permettono la diagnosi cioè di intuire le forze in divenire e di comprendere quale direzione stia prendendo la storia. Tuttavia esistono anche le linee di soggettivazione che sono linee di curvatura che ci dispongono a indagare i bordi a vedere le fratture, a esplorare le possibilità entro i rapporti di forza stabiliti.

Infine Agamben (2006) ricostruisce il dispositivo del pensiero foucaultiano a partire dall'influenza che Jean Hyppolite ebbe sul filosofo francese. Egli fu infatti un ri-lettore di Hegel ed è la nozione di positività di questi che lo contraddistingue. Agamben nota come vi sia un corpo a corpo tra esseri viventi e dispositivi. Secondo Agamben, l'uomo odierno si costituisce attraverso di dispositivi che "catturano, orientano, determinano, intercettano, modellano, controllano e assicurano i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri umani" ma addirittura comportino un processo di desoggettivazione del soggetto. In qualche egli distingue la definizione dal piano d'uso della parola dispositivo. In *Homo Sacer* egli riprende l'idea foucaultiana di dispositivo come apriori storico, come formazione che governa, precede e rende possibile un sistema di relazioni che riguarda un certo campo di conoscenza.

Quindi il dispositivo è una disposizione del sapere? In Agamben direi che diviene poco per volta una "maniera", una strategia, una manipolazione di punti forza, apparati di cattura perché si collega al significato di *oikomania* (Carmagnola, 2015).

2.2. La generatività: meta-dispositivo di analisi critica dell'istruzione

Parlare di generatività attraverso il concetto di dispositivo significa parlare di un insieme complesso ed eterogeneo di formazioni discorsive, di saperi multipli, trasversali e ramificati che si intrecciano in condizioni materiali e pratiche. Con la generatività abbiamo quindi un insieme strutturato di componenti dimensionali (spaziali, temporali, fisiche, corporali, simboliche, cognitive, sociali) che svolgono un'azione a più livelli di riferimento. Questa maglia, "rappresentazione regime" o griglia di interpretazione, risponde alla forma di un reticolo, mostra chiaramente le correlazioni tra i fenomeni bio-socio-culturali. Il dispositivo della generatività è costituito di elementi che non hanno alcun senso fuori dalla relazione e per questo il concetto si pone a metà strada tra quello di struttura (che riduce la totalità dentro uno schema) e il rizoma (molteplicità pura). Quindi parlare di generatività come meta-dispositivo significa usarla come mezzo per produrre nuova conoscenza contemporaneamente come strumento di un'analisi e diagnosi. La sua utilità sta nel far emergere la direzione e l'orientamento che la produzione di nuova conoscenza ed esperienza sta prendendo.

che sta conducendo in quel momento. Si tratta della stesura del lavoro di Leibniz per cui riecheggiano il lessico geografico-cartografico e quello del calcolo infinitesimale. Inoltre si riferisce anche ad uno scritto di Fitzgerald, *The crack-up*, l'incrinatura.

Con dispositivo intendiamo tutte quelle formazioni discorsive che si oggettivano in pratiche, e che danno origine a dispositivi istituzionali. Partendo dalla generatività come produzione di conoscenza ed esperienza di valore si va dalle grandi disposizioni del sapere alle tecnologie, passando attraverso il “sistema incorporeo delle procedure in atto” cioè delle maniere.

Si assiste ad una conversione di linguaggio in oggetto e viceversa: alcuni elementi dei discorsi (*du dit*) si connettono a istituzioni e architetture, a pratiche (*du non-dit*).

In questo modo si avvera quanto Foucault sostiene sul dispositivo: un superamento dei discorsi e dell’episteme (intesa come strumento solamente discorsivo) perché il dispositivo è in sé stesso discorsivo e non discorsivo (ha elementi eterogenei) (Foucault, 1977). In questo modo la nostra analisi parte dai discorsi e pratiche discorsive (definizioni scientifiche, proposizioni filosofiche, morali e filantropiche, leggi, orientamenti, decisioni prescrittive) che si riferiscono alle concettualizzazioni a cui questi hanno dato origine e pratiche non discorsive (nuove didattiche, metodologie, strumenti che attengono all’azione) fino a giungere agli oggetti fisici (architetture, strutture, ecc.). Vedi fig. 2.

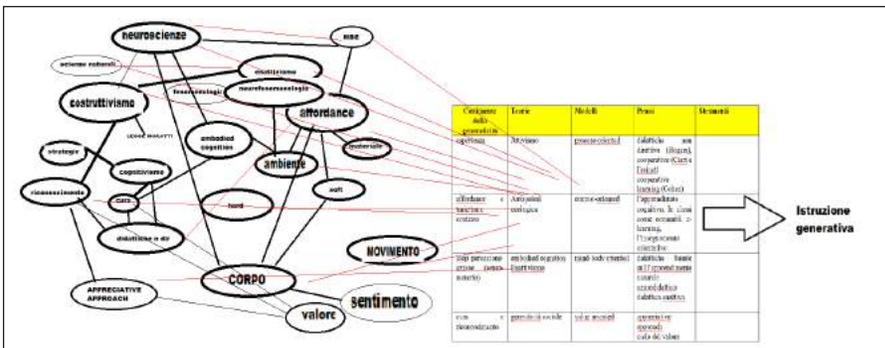


Figura 2. Mostra come la generatività diventi un meta-dispositivo che permette l’analisi successiva in tabella ma non si esaurisce ad essa

2.3. La generatività nelle pratiche discorsive, non discorsive e negli oggetti

Il meta-dispositivo della generatività ci conduce ad un’analisi secondo il quadro pluralista di Lakatos per lui le scienze perseguono programmi di ricerca multipli che richiedono diverse e non per forza compatibili postulati teorici. Secondo noi, nella generatività legata all’istruzione non ci sono teorie e modelli didattici migliori di altri ma un continuum lungo il quale emergono nuove teorizzazioni frutto spesso di associazioni cross-teoriche. Attraverso i costituenti della generatività individuati nella prima parte del nostro lavoro, consideriamo quelle formazioni discorsive, quelle pratiche e quegli strumenti che costituiscono il dispositivo dell’istruzione riletto secondo una lente generativa, legata al sapere più che al potere (Vedi figura 3).

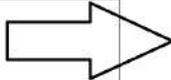
Costituyente della generatività	Teorie	Modelli	Prassi	Strumenti
esperienza	Attivismo	process-oriented	didattiche non direttive (Rogers), cooperative (Ciani e Freinet), cooperative learning (Cohen)	
affordance e traiettorie contesto	Autopoiesi ecologica	contest-oriented	l'apprendistato cognitivo, le classi come comunità, e-learning, l'insegnamento orientativo	 Istruzione generativa
loop percezione-azione (senso-motorio)	embodied cognition Enattivismo	mind-body oriented	didattiche basate sull'apprendimento naturale, neurodidattica, didattica enattiva	
cura riconoscimento	generatività sociale	value oriented	appreciative approach ciclo del valore	

Tabella 2. Esempificazione del dispositivo della generatività, rispetto al solo sapere, nell'istruzione

Il primo costituente è l'esperienza che emerge dall'interazione organismo-ambiente e fa riecheggiare il pensiero dell'attivismo di Dewey. Essa è legata con un doppio legame alla conoscenza ed entrambe in questo rapporto mutano vicendevolmente perché mentre "agisce il soggetto conosce e mentre conosce agisce" e "modifica ed è modificato".

La vita, come tratto caratteristico degli organismi naturali, venne incidentalmente considerata in rapporto allo sviluppo degli strumenti, del linguaggio e delle variazioni individuali. La considerazione della vita come connessione tra la natura fisica e l'esperienza costituisce l'argomento del problema della realtà corporeo-mentale (Cao, p. VII). L'isolamento della natura dell'esperienza, di questa da quella, ha fatto dell'innegabile rapporto del pensiero, della conoscenza concreta e dell'azione consapevole un mistero insolubile. (Dewey, 1958, p. 17).

Dewey (1958) dà una spiegazione della natura, del lavoro, della mente e di come la concettualizzazione astratta o il ragionamento abbiano la loro base nella capacità dell'organismo di percepire, sentire, manipolare oggetti, muoversi fisicamente. Dice:

la distinzione tra fisico, psico-fisico e mentale è così una distinzione di gradi diversi di complessità crescente e di diretta interazione tra eventi naturali. L'idea che la materia, la vita e la mente rappresentino generi separati dell'essere, è una dottrina che trae la sua origine, come molti errori filosofici, dalla sostanzializzazione di funzioni di eventi (p. 194).

L'idea secondo cui, mentre la mente denota l'essenza, la materia denota l'esistenza è una superstizione. La mente è più di una semplice essenza (come lo è l'accelerazione o la radice quadrata di uno) (p. 194).

La potenza generativa di questa impostazione dunque sta nell'esperienza⁸ e ha originato un approccio process-oriented (basato sull'azione) che emerge da:

⁸ Dobbiamo ricordare che Dewey non si interessa alle strutture del pensiero. Anche in "Come pensiamo", il suo pensiero riflessivo è lineare e quando parla dell'immaginazione morale poco gli importa delle strutture che la governano (Hill, 2012).

didattiche non direttive (Rogers), cooperative (Ciari e Freinet) e di cooperative learning (Cohen). Qui l'attenzione è alla transazione⁹ perché l'esperienza è il luogo di incontro tra uomo e ambiente, in cui si costruiscono entrambi. In tutte queste prassi la dimensione logica si fonde con quella pratica, si riconsidera l'importanza del corpo cancellando la distinzione tra attività manuali e intellettuali, formali e informali.

Tuttavia, oramai sappiamo che i costituenti della generatività non si esauriscono alla sola azione ma constano anche di: affordances, traiettorie e contesto in cui si ritrova a livello teorico la cognizione distribuita e situata di Pea (1992) ma soprattutto l'epistemologia genetica di Piaget sino ai sistemi autopoietici di Maturana e Varela.

Colui che apprende è un soggetto complesso, un sistema organico che si forma in relazione alle interazioni con l'ambiente e difficilmente può essere definito da un insieme di componenti o come un sistema chiuso di input/output. Se così non fosse, non capiremo la necessità continua di adattare le metodologie di insegnamento ad alunno e contesto ma potremmo standardizzare tutto. Al contrario, quando l'apprendimento sembra funzionare, si denota un accoppiamento strutturale in cui l'insegnante e i suoi ragazzi, i ragazzi tra loro e con l'insegnante, i soggetti con l'ambiente sperimentano una reciproca interrelazione che li forma tutti.

Tutto ciò motiva perché sia così importante il "becoming" più che il "being" nella generatività. Essa ci dice che più che "sapere cosa" serve "sapere come", il know how, cioè possedere una conoscenza incorporata che si origina in una spazialità del corpo in azione e non in uno spazio oggettivo.

Per questo occorre una "conoscenza pertinente", non dei dati e delle informazioni, ma del "situarsi in un contesto" (Gomez Paloma, 2013). L'affordance¹⁰ o "la/le possibilità di uso, invenzione e azione che il mondo fisico offre ad un dato agente" assume un interesse peculiare perché garantisce l'autoformazione immediata in situazioni di apprendimento. Nell'uso abituale essa può apparire poco significativa ma invece diviene fondamentale se si pensa la relazione agente-situazione. Essa diviene un elemento facilitante l'accoppiamento, l'adattamento e più in generale l'apprendimento.

Secondo Rossi (2011), "i docenti e gli studenti che si mettono in gioco imparano e collaborano per costruire artefatti. Le loro azioni non sono interpretabili in funzione delle conoscenze da fornire e apprendere o di copioni prestabiliti e di procedure codificate" (Ivi, p. 14).

I saperi devono essere incorporati negli artefatti¹¹ come sostengono i modelli contest-oriented. Tra questi riconosciamo: l'apprendistato cognitivo, le classi

9 Dewey e Bentley (1979) sottolineano come nei processi di conoscenza e di indagine la transazione superi self-action e inter-action perché nel primo caso le conoscenze "sembrano muoversi sotto al proprio potere" (pp. 101-102) e sono prescientifiche cioè competenze proprie, del soggetto che danno avvio alle sue azioni. Nel secondo caso invece i soggetti entrano in interazione secondo le leggi newtoniane di azione reazione per cui "le cose sono bilanciate tra loro secondo un'interazione causale" (p. 103-104).

10 Clark (1999) spiega meglio il concetto gibsoniano parlando di: "coniugazione delle strutture fisiche delle capacità e abilità di chi agisce e le proprietà legate all'azione di un dato ambiente" (p. 347).

11 Addirittura Gray e Fu (2004) studiano l'azione vincolante del materiale che definisce vincoli hard e soft. Per esempio, un'interfaccia virtuale che permette solo la manipolazione uni-manuale (mouse) rischia di limitare le possibilità di interazione e quindi di apprendimento, risultando più funzionale permettere di utilizzare entrambe le mani con un pad.

come comunità, e-learning dove: emergono sempre le traiettorie cioè le affordance verso le quali il nostro studente è attratto perché un precedente apprendimento lo conduce verso queste; si considera fondamentale la predisposizione dell'ambiente. Esso cambia profondamente i profili cognitivi e per questo il ruolo delle affordance viene mappato secondo stabilità e adattabilità (Scharwartz and Martin, 2006). Abbiamo in queste prassi un mutuo adattamento in cui si chiede al soggetto di mutare il suo know how perché muta l'ambiente, di co-evolvere. Pensiamo al ragazzo di un professionista che deve passare dalle coltivazione delle rosa a quella delle piante che vogliono ombra, è chiaro che il suo pensiero cambia ma con esso anche l'ambiente in cui si trova. Oppure al ragazzo del liceo in outdoor in cui deve leggere Ungaretti passando la notte nelle trincee in cui hanno vissuto i soldati al fronte.

Il richiamo è a Bateson (1977, 1984) perché ci si affida all'immagine del pensiero ecologizzante in cui ogni evento, informazione e conoscenza si situa in una relazione, in un ambiente culturale, sociale, economico, politico, morale. Questo denota un movimento dell'intera comunità pedagogica verso il costituente della percezione-azione. È dall'incontro tra l'enattivismo e l'embodied cognition che nascono i concetti di apprendimento:

- Situato perché corrisponde sempre ad una "appropriazione" della capacità di partecipare a qualcosa di culturalmente definito e di socialmente situato in attività e pratiche sociali. Esso è "an integral part of a generative social practice in the lived-in the world" (Lave & Wagner, 1991; p. 35).
- Incorporato perché è percezione priflessiva che emerge da corpi vissuti in azione.
- Enazionato perché c'è "messa in azione" di chi apprende e quindi è necessario un coinvolgimento significativo con l'ambiente (un accoppiamento con esso). Varela (1999) scrive che l'apprendimento è un "coupling of the cognitive agent, a permanent coping that is fundamentally mediated by sensorimotor activities".

Caine & Caine (2011) chiamano tutto questo apprendimento naturale o brain-based dove occorrono climi di classe e "immersione orchestrata" nella conoscenza perché: da un lato, la motivazione va unita alla tranquillità emotiva (relaxed alertness) entro la classe; dall'altro, il contenuto metaforico delle discipline e più ingenerale delle scienze, va reso affine alle vite degli studenti cioè concreto, sentito e sperimentato. Ogni soggetto umano, infatti, è per natura spinto a dare senso all'esperienza ma questi processi di significazione sono a loro volta un prodotto delle emozioni che affezionano la nostra cognizione. Per fare questo occorrono le situazioni surrogate (Clark, 1997) in cui non c'è la presenza dell'ambiente reale ma l'ambiente riesce a richiamare routine sensomotorie e non è completamente disembedded (Pouw, van Gog & Paas, 2014).

Sia nella prospettiva embedded che embodied¹² quello che cambia il modo in cui viene considerato il materiale didattico sia fisico sia virtuale che deve pos-

12 L'embedded cognition ci dice che l'apprendimento dipende da come gli studenti coordinano le loro attività in rapporto alle risorse corporee e ambientali. La cognizione è afforded cioè vincolata alle interazioni tra corpo e ambiente in cui si ha un'intima relazione tra artefatti e processi cognitivi on line (Clark, 2008; Pow, van Gog, Paas, 2014). L'embodied cognition invece pone rilevanza sulle routine senso-motorie, sull'esperienza e anche sui processi off-line. Manches et al (2010) dimostrano infatti le proprietà percettive degli oggetti sollecitano particolari repertori d'azione.

sedere alte capacità percettive e interattive che siano orientate sullo studente più che sull'impatto o sul risultato. Il tipo di materiale utilizzato supporta l'apprendimento e quindi l'azione del discente (Gibson, 1979). La fisicità dei materiali sollecita specifici modelli di interazione lasciando libero lo studente di scoprire interpretazioni per capire il particolare problema. Se sollecitati dal materiale i ragazzi sono preoccupati di ricostruire le affordance e non sono guidati da uno stato finale preconcepito che si trova nella mente del docente com'è tipico dei modelli content-oriented.

Quanto si ritrova nell'*embodied cognition* e nell'*enattivismo*, guarda quindi alla didattica enattiva (Rossi) e alla neurodidattica (Rivoltella) dove ci si preoccupa di:

- Far comprendere a studenti e insegnanti quali siano gli attrattori e le traiettorie che li hanno condotti fino a quel punto cioè a dare significato alle perturbazioni attuali, ricordando che esse sono tutto ciò che nell'ecosistema sociale si genera in termini di pensieri e azioni.
- Porre attenzione a che l'attività sia sempre sociale perché le riflessioni su l'esperienza condivise con tra gli studenti rendono descrivibili le traiettorie che hanno condotto verso determinati attrattori e a loro volta, aiutano l'insegnante a capire meglio lo stile unico di apprendimento dello studente che ha di fronte.
- Far emergere il contenuto emozionale che rimane un aspetto fondamentale nella lezione soprattutto se si considera quello intenzionale e interpretativo di ogni nostro atto.
- Considerare la progettazione e azione come eventi che avvengono in modo simultaneo mentre gli obiettivi didattici sono modificati con gli studenti durante i processi. Si progetta in azione per avere una reale trasformazione e essere liberi dal voto e dal risultato.

Quindi è opportuno dire che l'istituzionalizzazione di questo approccio nella scuola si trova nel laboratorio, luogo di apprendimento e insegnamento. Scrive Gomez Paloma (2013):

Il laboratorio, inteso come metodologia di insegnamento nella scuola, si fonda sul connubio tra pensiero e azione, sul lavoro di gruppo e lo studente è invitato a riflettere autonomamente, o con la collaborazione dei compagni, su cosa e come deve apprendere (p. 38).

L'ultimo aspetto del nostro percorso di analisi dell'istruzione passa attraverso la psicologia sociale e uno dei concetti a cui si lega la generatività quella di produzione di conoscenze che abbiano valore e significato cioè che tengano conto della cura e del riconoscimento. La significatività della conoscenza ed esperienza permettere una trasferibilità e flessibilità tali da garantire al soggetto di muoversi in un mondo complesso. La generatività di cui parliamo è soprattutto quella dell'individuo adulto che si allena ad essere e quindi si preoccupa per il futuro. In questo ritroviamo il docente, quale professionista che non necessita solo della conoscenza di contenuti e dell'acquisizione di metodologie e strategie didattiche ma ha bisogno di un forte coinvolgimento motivazionale e di una profonda sensibilità affettiva. Questo significa lavorare prima su se stessi e poi sugli altri attraverso il vedere e il sentire che superano, oltrepassano l'apparenza del contesto didattico. Questa prospettiva che sembra aprirsi con il ciclo del valore di Ellerani e con l'*appreciative approach* sembra ancora molto limitata nella scuola (Dario, 2014).

Conclusione: Nuove prospettive

La generatività rappresenta un sabotaggio contro il meme (o idea consolidata) di Caine & Caine (2011) per cui insegnare e apprendere consistono in un libro di testo, in una lezione condotta da un'insegnante, nel controllo dei comportamenti e dei risultati. Contro quello che Whitehead chiama apprendimento inerte, la generatività fa emergere posizioni teoriche e modelli che rappresentano un cambiamento della didattica e dell'azione formativa ma che appartengono al continuum lakatosiano ed evolutivo della scienza pedagogica.

Dall'analisi fin qui prodotta, nasce la necessità di esplorare l'interazione circolare tra scienze della mente e l'umana esperienza, lasciando spazio all'immaginazione laddove questa permetta un ulteriore spostamento in avanti.

Tuttavia dire questo significa porre un freno a necessità e contingenza sulla base delle quali si è mossa la scienza e di conseguenza la prassi. Questo ha comportato la caduta in elaborazioni teorie, paradigmi di shift che mancavano di collegamento perché nate dalla convinzione che le rivoluzioni valgano di più delle evoluzioni. Noi crediamo invece che la generatività apra al possibile ma secondo un'impostazione epistemica nuova che non procede per salti.

Questo significa tener conto della vita, del suo fluire (com'è tipico della generatività fin qui descritta) ma anche dell'uomo, cioè riconsiderare il valore formativo dell'immaginario, della creatività. È questa spinta generativa che lo rende tale e permette di rappresentare fenomeni e processi; fare ipotesi di situazioni nuove e impreviste; delineare nuove traiettorie; pensare le implicazioni per sé e per l'altro. L'immaginario, infatti, ci pone in contatto con le memorie e con le prospettive divenendo al contempo ragione di apprendimento profondo e di evoluzione. Una posizione che emerge dentro le ricostruzioni teoriche e i numerosi suggerimenti dati alla ricerca e alla prassi da Margiotta (2015, 2014, conversazioni personali). Un'impostazione tuttavia rimasta inascoltata dentro la scuola dove ci si limita alla sua applicazione nelle sole tecniche.

Per questo il meta-dispositivo da noi prodotto ci permette di ridefinire quelli che Mezirow¹³ e Bateson chiamano abiti mentali, schemi o prospettive di significato. Diciamo che la trasformazione e la riformulazione degli schemi di riferimento in atto potrà far mutare gli abiti mentali e prospettive sociolinguistiche, etico-morali, epistemiche, filosofiche, psicologiche, estetiche.

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Barsalou, L. W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 577-660.
- Barsalou, L. W. (2003). Situated simulation in the human conceptual system. *Language and Cognitive Processes*, 18, 513-562.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645.
- Barsalou, L. W. (2010). Grounded Cognition: Past, Present, and Future. *Topics In Cognitive Science*, 2(4), 716-724.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1984). *Mente e Natura. Un'unità Necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bloom, P. (1994). Generativity within language and other cognitive domains. *Cognition*, 51, 177-189.

13 Non dimentichiamo che il pensiero di Mezirow (2003) include il concetto di paradigma di Kuhn (1962), la coscientizzazione di Freire (1970; 2004), i domini di apprendimento di Habermas (1971;1984).

- Chomsky, N. (1972a). *Studies on Semantics in Generative Grammar*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1972b). *Language and the mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Clark, A. (1999). *Being there. Putting Brain, Body, and World Together Again*. Sabon: MIT Press
- Corballis, M. C. (1994). The generation of generativity: a response to Bloom. *Cognition*, 51, 191-198.
- Corballis, M. C. (2012). The wanthering mind: mental time travel, theory of mind and language. *Analise*, 205, XLVII (4).871-893.
- Damasio, A. (1994). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. (2003). *Alla ricerca di Spinoza. Emozione, sentimenti e cervello*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. (2012). *Il sé che viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*. Milano: Adelphi.
- Dario, N. (2014). Sul concetto di Generatività. *Formazione & Insegnamento*, XII, 4, 83-94.
- Deleuze, G. (2007). *Che cos'è un dispositivo?* Napoli: Cronopio.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover.
- Dewey, J. (1997). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: Dover.
- Ellerani, P. (2013). *Il ciclo del valore. Innovazione e qualità dell'insegnamento nella formazione superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Foucault, M. (1971). *L'Ordre du discours*, Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Francesconi, D. & Tarozzi, M. (2012). Embodied education: A convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment. *Studia Philosophiae*, XII, 263-288.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA.
- Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The Brains Concepts: The Role of the Sensory-Motor System in Conceptual Knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 455-479.
- Gergen, K. J. (1978). Toward generative theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1344-1360.
- Gergen, K. J. (1982). *Toward transformation in social knowledge*. New York, NY: Springer.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. New York, NY: Houghton Mifflin.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Graveline, Y. M. & Wamsley, E. J. (2015). Dreaming and Walking Cognition. *Traslational Issue in Psychological Science*, 1 (1), 97-105.
- Husserl, E. (1973). *Meditazioni cartesiane*. Milano: Bompiani.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago.
- Margiotta, U. (2014). *Teorie dell'istruzione. Finalità e modelli*. Roma: Anicia.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della Formazione*. Roma: Carocci.
- Maturana H., & Varela, F. J. (1985). *Autopiesi e cognizione, la realizzazione del vivente*. Milano: Garzanti.
- Maturana H., & Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Studi Bompiani.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1992). *Method: Towards a Study of Humankind*. Vol. 1: *The Nature of Nature*, trans. Belanger J. L. R. New York: Peter Lang.
- Morin, E. (2008). *On Complexity*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Mulligan, K. (2013). Immaginazione, default thinking e incorporamento. In Tagliafico, D. (a cura di) *Rivista di Estetica*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Noè, A. (2010). *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal Of Psychology/Revue Canadienne De Psychologie*, 45(3), 255-287.
- Pievani, T. (2011). *La vita inaspettata. Il fascino di un'evoluzione che non ci aveva previsto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia del post-umano. Ibridazioni identitarie e*

- frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Prigogine, Y. (1981). *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*. Torino: Einaudi.
- Prigogine, Y. (1987). *La complessità. Esplorazioni nei nuovi campi delle scienze*. Torino: Einaudi.
- Schacter, D. L., Addis, D. R. (2007). The cognitive neuroscience of constructive memory: remembering the past and imagining the future. *Philos. Trans. R. Soc. B Biol. Sci.*, 362, 773–786.
- Schön, D. (1978). Generative Metaphor: A Perspective on Problem Setting in Social Policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Semin, G. R & Echterhoff, G. (a cura di), (2011). *Grounding sociality*. London, Taylor & Francis.
- Simmons W. K., Barbey A. K., Wilson C. D. (2003). Grounding conceptual knowledge in modality-specific systems. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (2), pp. 84-91.
- Thompson, E (2007b). Look Again: Consciousness and Mental Imagery, *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 6, (1-2), pp. 137-177.
- Thompson, E. (2007a). *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.



Teaching academic writing to students with English as second language L'insegnamento della scrittura accademica con Inglese come seconda lingua

Daniele Morselli
University of Helsinki
daniele.morselli@helsinki.fi

ABSTRACT

The article on university pedagogy paper presents a course on academic writing for PhD students with English as second language delivered according to Biggs' theory of constructive alignment. The article starts by reviewing the literature on academic writing and English as second language, and presents the theory of constructive alignment with intended learning outcomes, teaching and learning activities and evaluation applied to academic writing. It argues that peer review and academic writing are two complementary processes, and that a course on academic writing focusing on publishing internationally has to embed them both in group activities. The article demonstrates the features of the course and ends by discussing its generativity for research, as it promotes a deep approach thus enhancing research results even in terms of theorization.

L'articolo di didattica universitaria presenta un corso in scrittura accademica su riviste internazionali per dottorandi con inglese come seconda lingua impartito coi principi della teoria dell'allineamento costruttivo di Biggs. L'articolo inizia con una rivista della letteratura sulla scrittura accademica con l'inglese come seconda lingua, e presenta la teoria dell'allineamento costruttivo che coniuga i risultati d'apprendimento previsti, le attività d'insegnamento e d'apprendimento, e la valutazione. La tesi sostenuta è che le attività di scrittura accademica e di peer review siano complementari, e un corso debba incorporarle entrambe in lavori di gruppo. Applicando la teoria dell'allineamento costruttivo, si mostra una proposta d'implementazione di corso in scrittura accademica, e si conclude spiegando i suoi processi generativi, dal momento che promuoverebbe un approccio approfondito alla ricerca, migliorando i risultati anche in termini di teorizzazione.

KEYWORDS

Publishing Internationally, Academic Writing, University Pedagogy, Theory of Constructive Alignment.

Pubblicare su riviste internazionali, Scrittura Accademica, Didattica Universitaria, Teoria dell'allineamento costruttivo.

Introduction

In Italy PhD students prefer publishing their article in Italian journals rather than international journals. Although they have interesting doctoral dissertations with data that could impress the scientific community, it is difficult for them to take international publishing into consequent steps. This is because of two problems: on the one hand students do not know how to write an academic article, and, on the other hand, their English proficiency is not adequate. As far as the Italian as their mother tongue, the problem is twofold. From one angle, the fact that both Italian and English share to some extent Latin origins¹ helps in wording and grammar. From another angle, the Italian academic writing diverges from English academic writing: the aim is primarily to impress the reader about the writers' knowledge, and the reader should be blamed if he or she does not understand the content. By way of contrast, the English academic writer writes for 'busy' readers, and considers him/herself responsible for being understood. This means that the writing must be intelligible, and that the reader is led with a 'silver thread' through the article (Norris, 2014).

According to the theory of constructive alignment useful for designing a curriculum at the university, the objective of the course in terms of learning outcomes, the teaching and learning methods and the evaluation should be aligned (Biggs & Tang, 2011). This article argues that peer review and academic writing are two complementary processes, and that a course on academic writing and publishing internationally has to embed both in group activities; in so doing, the learning outcomes, the teaching and learning activities and the assessment are aligned. The next section shows a literature review, and discusses the general issues related to academic writing and the specific problems that students with English as second language encounter in academic writing. Other topics reviewed are group work and peer-reviewing in academic writing.

1. Literature review

In the literature it is acknowledged that many undergraduate and graduate students do not understand both the importance of peer review and the process of academic writing, as well as their mutual constitutive relationship (Guilford, 2001). Students in engineering and applied sciences, for example, do not recognize the value of good writing, and still it has been calculated that future engineers employ one third of their time in writing. This issue has led faculties around world to think of programs seeking to simulate the process of publishing: some courses teach for different peer-reviewing strategies; others have the students writing their paper according to the strict guidelines of journals; while others include a peer reviewing process from peers. Each of these methods is considered good by students both in strengthening their writing skills and improving their publication rates. Concerning the peer reviewing process, not only is it an educational tool for students, but also a way to decrease the instructor's workload (Guilford, 2001).

In a study conducted at the Virginia University, 39 undergraduate students in engineering enrolled in an academic writing course based on a strict simulation

1 English derives in part from French which comes from Latin, whereas Italian is a direct filiation of Latin.

of double blind peer-reviewing process; 91% of them stated their appreciation to peer-reviewing process as educational tool. Guildford (2001) concludes that asking undergraduates to write following journal guidelines assures higher quality paper, as well as better comprehension of the meaning of peer reviewing as improving process. There are three orders of outcomes. First, undergraduates learn about technical and scientific process of publishing up to the acceptance of their manuscript. Secondly, students learn that peer-reviewing is a valuable process. Thirdly, students learn how to write with respect to journal guidelines. In the study students also suggested that multiple rounds of review would be beneficial to improve their academic writing skills. More recent studies confirm Guildford's (2001) findings on peer-review as process to be matched with academic writing, and engaging students in peer-reviewing processes definitely strengthens their academic writing (Chittum & Bryant, 2014).

What Guildford does not mention in her study, however, is group-work as a modality for peer-reviewing and academic writing. Generally speaking, it is acknowledged that group work is a more effective teaching tool than the lecture (Biggs & Tang, 2011), as it requires learners to apply their knowledge in a critical way. In the teaching technique, for example, students are put into pairs, and the underlying principle is that teaching peer-reviewing deepens students' understanding. Peer-reviewing resembles case-based learning where students have to *apply* their knowledge and *critically evaluate* the peer's work. All these methods share that the reflective abilities are challenged as the learner can compare one's learning with their peers' learning. One of the prerequisites is to own the background to actively contribute to the discussion. However, also a 'democratic' climate has to be encouraged so that students can interact cooperatively without the fear to be misjudged (Biggs & Tang, 2011).

Concerning the peer-assessment in academic writing, there is evidence of its value: in a study involving 12 graduate students in educational psychology, formative peer assessment was considered by students as time consuming and creating discomfort, but also effective in promoting high quality writing (Topping, Smith, Swanson, & Elliot, 2000). As far as the group work as a modality for academic writing, there is a vast consensus in the literature that writing groups improve the productivity of their participants as well as the overall quality of the manuscripts (Wardale et al., 2015). To do so the writing group has to share a common goal and reflection in action as a method to consider the formation and evolution of the group. It is also important that the group be heterogeneous both in terms of career stage and multi-disciplinarity of the participants, thus allowing for content cross-fertilization.

However, the literature suggests that students using English as second language may present additional issues in academic writing; in this regard scholars have concentrated on international students studying in countries with English as first language. While international students learn the principles of academic writing, for example the writing style and the article structure, they also have to learn how to write correct English, for example grammar and punctuation. It is known that international students tend to plagiarize more than their mother tongue counterparts, even though most of the times this is unintentional; in other words, international students do not quote as they should, or they cut and paste text instead of making paraphrases as suggested for example by the APA rules. Academic programs for the development of writing reduces unintentional plagiarism (Divan, Bowman, & Seabourne, 2015). Furthermore, a study with humanities international doctoral students shows that international students often feel marginalized, since the writing and style conventions typical of their mother tongue are considered a stigma and an obstacle to write in proper English (Maringe & Jenkins, 2015). However, the knowledge of English as a prerequisite for academic writing is an essen-

tial; a study seeking to match the IELTS² band score of students with the number of errors in essays found that: 6.0 band leads to 206 errors every 1000 words; 6.5 band is equal 96 errors; whereas 7 band score corresponds to 35 errors (Müller, 2015). The author concludes that it would be probably more effective for universities to raise the entry requirements for degrees rather than trying to remediate the students' proficiency and academic writing. In other words, the first step would be that the students have an excellent mastery of English, for example C1 of the European Framework or IELTS band score 7, and only then they attend specific courses to enhance their academic writing skills. It is likely that students studying in countries with English as second language (for example Italians or Finns), when having to publish in English in international journals, have similar issues of international students in countries with English as first language. In English as second language pedagogy, Hinkel (2013) has made a list of areas of grammar construction essentials for academic writers: sentence construction; verbs and the verb phrase; noun clauses in and for restatement and paraphrase; nouns, noun phrases, and pronouns; adverb clauses and adverbs; and exemplification markers.

2. The course structure

As suggested by Biggs & Tang (2011), a course should be designed according to the constructive alignment of the learning outcomes, the teaching and learning activities, and the evaluation:

The intended outcomes specify the activity that students should engage if they are to achieve the intended outcome as well as the content the activity refers to. The teacher's tasks are to set up a learning environment that encourages the student to perform those learning activities, and to assess student performances against the intended learning outcomes. (p. 97)

The learning outcomes are formulated with verbs at the infinitive forms according to the relational and extended abstract levels of the SOLO taxonomy. SOLO stands for Structure of the Observed Learning Outcome, and "provides a systematic way of describing how a learner's performance grows in complexity when mastering many academic tasks" (Biggs & Tang, 2011, p. 89). The taxonomy comes from the need to engage students in meaningful tasks, and seeks to promote a deep approach to study. It can be applied to any subject, and is made of five levels of increasing complexity in the understanding of a topic. The verbs utilized in the SOLO taxonomy entail qualitative rather than quantitative learning, the aim is to move from increasing knowledge to deepening understanding, thus generating new concepts and knowledge. The learning outcomes of the course in academic writing and publishing internationally could be: *explaining* why it is important to write using standard criteria; *applying* peer reviewing to a manuscript, *reflecting* on its issues and suggest how to improve it; *applying* the rules of scientific writing to a set of own data or to a theoretical idea that the subject would like to write about to theorize; *reflecting* on one's own English proficiency, writing style and attitude and *generating* processes of continuous improvement.

The teaching and learning activities should focus on the students' learning, and

- 2 The International English Language Testing System, is an international standardised test of English language proficiency for non-native English language speakers. IELTS has not pass or fail, but is scored on a nine-band scale, with each band corresponding to a specified competence in English.

engage the student in the same activities that represents the learning outcomes. The activities chosen for a course in academic writing are: lectures, group work, discussions, and a reading group. Starting from the reading group, this would be a chapter of a book on academic writing, such as Peat, Elliott, Baur, and Keena (2002). One student could prepare the questions for the whole group based on the SOLO taxonomy. The students would read a chapter at home and answer to the questions during the reading group. The brief lectures concern academic writing (for example the end focus technique, Italian vs. Anglo-American structure, avoiding a blank computer screen), and publishing internationally (how to choose the journal, APA norms for referencing, peer-reviewing). Lectures would be followed by group work on peer-reviewing parts of manuscripts written by the students and feed-back followed by discussions. Other group could include work includes exercises on academic writing and following discussion and reflections.

Concerning the assessment, the form put in place is group peer review. This means that students working in pairs read a part of the manuscript of their colleague and write advice on how to improve it. The authors receive the suggestions and makes the necessary improvements at home. In so doing, students learn how to write and publish by preparing their manuscript for submission, meaning that the evaluation is aligned with the intended learning outcome. The peer-assessment is a form of formative assessment, it gives feed-back to the students on how well they are writing and gives directions for improvement; this is a key element for a type Y climate of trust where it is assumed that “students give their best when they are given freedom and space to use their own judgement” (Biggs & Tang, 2011, p. 41). Furthermore, multiple rounds of peer-reviewing would help the students to strengthen their manuscript further.

According to Peat et al. (2002) the main elements of an article are: introduction, methods, results, tables & figures, discussion, and the references. Each of them could be dealt with in a meeting; as a result the overall course could span eight meetings, that is four months. In so doing students would have two weeks between each meeting to: read a chapter for the reading group; write a different part of their article; improve the previous part in the light of the peer-reviewers’ suggestions; and reflect on their academic writing and publishing skills. Each meeting could last 5-6 hours divided as following: 1 hour for the reading group, 2 hours for the academic writing, 2 hours on the peer reviewing process. The table below is a possible example of course with an outline of each meeting³.

Meeting	Reading Group	Academic Writing	Peer Reviewing
1	Introduction to the course	Reducing ambiguity	The basics of peer-reviewing
2	Scientific writing	Italian Vs American British writing style	The introduction
3	Getting Started	Avoiding a blank computer screen	The methods
4	Writing your paper (1)	Choose your journal	The results
5	Writing your paper (2)	Detect and fix plagiarism	Tables and figures
6	Finishing your paper	Length reduction exercise	The conclusions
7	Review and editorial processes	APA referencing and quoting. Using referencing software	References
8	Writing style	Correcting sentences	Title, abstract, keywords Review of the whole paper

3 The reading group is based on the book “Scientific writing, easy when you know how” of Peat et al. (2002). The topics for the lectures and for some group activities come from Norris (2014) and Peal et al. (2002).

Conclusions

The essay started by presenting the state of the art in the literature of academic writing, where two main issues emerge. On the one hand, students often do not know how to write academic papers, and on the other hand, students with English as second language experience feelings of helplessness while their mother tongue seems to hamper their academic writing skills. Research shows that courses on academic writing with varied methods are effective in improving the quality of writing and the possibilities to be published. Among the specific pedagogies suggested there is a combination of academic writing and peer reviewing through group work activities. Furthermore, students with English as second language need to strengthen their ability to write in terms of grammar and sentence construction.

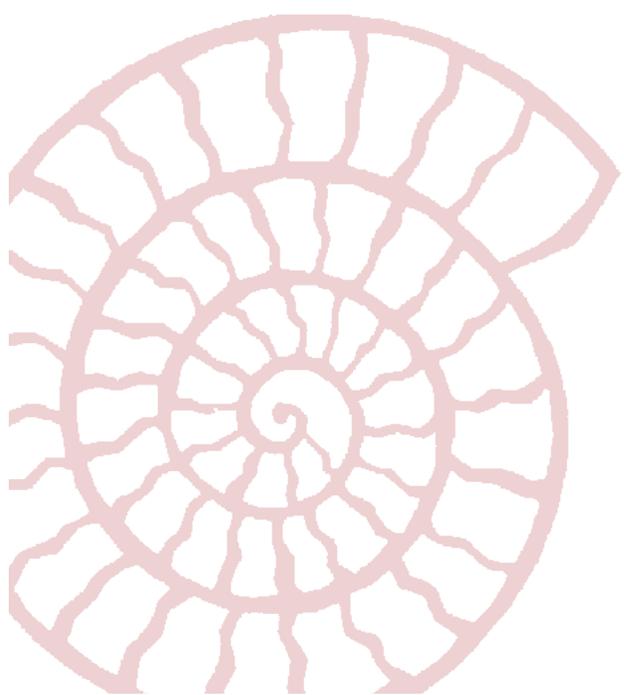
The course of academic writing and publishing internationally combines the research findings on academic writing with the principles of constructive alignment. The learning outcomes with verbs such as applying, evaluating and reflecting; the teaching and learning activities in form of lectures, discussions, group work, and reading group; and the evaluation in form of group peer-review are aligned so that the students learn academic writing and publishing in international journals by writing and peer-reviewing. In so doing, during the course they assemble their manuscript on their doctoral research, which can be submitted to the chosen journal at the end of the course.

A last consideration belongs to the connection between the highest levels of Biggs & Tang' (2011) SOLO taxonomy and academic writing and peer-reviewing seen as generative processes. It is known from Vygotsky (1986) that writing is a cultural tool that mediates and improves the quality of thinking. Not only would this course encourage students with English as second language to publish their results in international journals. It is suggested that *a course of academic writing and peer reviewing delivered according to the theory of constructive alignment helps doctoral students to deepen their learning approach towards the dissertation and theory behind*. In so doing, *a generative process (Margiotta, 2015) is created between writing, peer-reviewing and thinking about their own theory and doctoral dissertation thus encompassing the extended abstract levels of the SOLO taxonomy* such as generating, creating, formulating, reflecting, hypothesizing, theorizing. In other words, a generative process would be triggered by the course allowing *students to deepen their approach to learning and apply it to their research study, thus improving their findings and theory behind*.

References

- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. New York: McGraw-Hill.
- Chittum, J. R., & Bryant, L. H. (2014). Reviewing to Learn: Graduate Student Participation in the Professional Peer-Review Process to Improve Academic Writing Skills. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 26(3).
- Divan, A., Bowman, M., & Seabourne, A. (2015). Reducing unintentional plagiarism amongst international students in the biological sciences: An embedded academic writing development programme. *Journal of Further and Higher Education*, 39(3), 358-378.
- Guilford, W. H. (2001). Teaching peer review and the process of scientific writing. *Advances in physiology education*, 25(3), 167-175.
- Hinkel, E. (2013). Research findings on teaching grammar for academic writing. *English Teaching*, 68(4), 3-21.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.

- Maringe, F., & Jenkins, J. (2015). Stigma, tensions, and apprehension: The academic writing experience of international students. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 609-626. doi:doi:10.1108/IJEM-04-2014-0049
- Müller, A. (2015). The differences in error rate and type between IELTS writing bands and their impact on academic workload. *Higher Education Research & Development*(ahead-of-print), 1-13.
- Norris, C. B. (2014). *Academic Writing in English*. Language Services, University of Helsinki.
- Peat, J. K., Elliott, E., Baur, L., & Keena, V. (2002). *Scientific writing: easy when you know how*: BMJ books London, UK.
- Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I., & Elliot, A. (2000). Formative Peer Assessment of Academic Writing Between Postgraduate Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 149-169. doi:10.1080/713611428
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wardale, D., Hendrickson, T., Jefferson, T., Klass, D., Lord, L., & Marinelli, M. (2015). Creating an oasis: some insights into the practice and theory of a successful academic writing group. *Higher Education Research & Development*(ahead-of-print), 1-14.





Società migrante, Identità Interculturale e Processi Educativi

Migrant society, Intercultural Identity and Education

Nicolina Pastena
Università degli Studi di Salerno
npastena@unisa.it

ABSTRACT

Italy, as well as other European Countries, is now destination of many migration flows. This situation creates several political, economic, social and cultural problems. A new concept of society is growing up, not tied to local culture circumscribed stereotypes, but open to multiple ways explanatory; an interacting society that takes on a new dimension, which we might call "migrant society".

The idea of a migrant society and the complex dynamics of cultural interactions, requires a new way of thinking about the educational processes, a new teaching strategy that can synergistically intersect with various and different cultural approaches.

L'Italia, come altri Paesi europei, è oggi meta privilegiata e terra di approdo di ingenti flussi migratori extracomunitari, con conseguenti complesse e difficili problematiche di natura politica, economica, sociale e culturale. Si delinea, in questo panorama, una nuova idea di società, non più legata a stereotipi locali e a impianti culturali circoscritti e limitati, ma aperta a molteplici modalità esplicative; una società dai contorni interagenti che assume una nuova dimensione, che qui potremmo definire migrante.

L'idea di una società migrante (e delle complesse dinamiche di interazione culturale che ne specificano l'essenza) richiede, sia un nuovo modo di intendere e di pensare il processo educativo, sia una nuova capacità d'azione metodologico-strategico-didattica, in grado di intersecare, in maniera sinergica, esigenze diverse e differenti approcci culturali.

KEYWORDS

Migrant Society, Capability Approach, Enaction, Intercultural Identity, Cultural Mediator.

Società Migrante, Capability Approach, Enazione, Identità Interculturale, Mediatore Culturale.

Introduzione

Il fenomeno del *nomadismo* e delle *immigrazioni* ha assunto, negli ultimi anni, un sempre più rilevante ruolo nella determinazione delle politiche sociali, economiche, culturali di molti Paesi Europei, investendoli in tal senso, di notevoli responsabilità decisionali.

Negli ultimi anni si è assistito, infatti, con sempre maggiore intensità a fughe di massa, a invasioni pacifiche, a installazioni spesso forzate, a spostamenti attribuibili a innumerevoli ragioni come la fame, la politica, la miseria, dando vita al mescolamento di più culture (originando in tal modo stati di generalizzato malessere) e al conseguente indebolimento delle *identità* sia *personali* che *sociali* dei soggetti coinvolti.

Giddens ritiene, a tal proposito, che “lo spazio del nuovo nomadismo non è né il territorio geografico, né quello delle istituzioni e degli stati, ma uno spazio invisibile delle conoscenze, dei saperi, delle potenzialità di pensiero in seno alle quali si dischiudono e mutano le qualità dell’essere, le maniere di fare società” (Giddens, 1994, p. 30).

In Europa, il flusso migratorio intenso e costante ha delineato una nuova idea di società, aperta a rinnovate forme di interazione sociale e a un diverso modello interpretativo delle congiunzioni *cultura-territorio*, *identità-territorio*.

Si profila, in tal senso, un assetto societario dai confini multiculturali; una *società* che qui potremmo definire *migrante*. Il superamento del modello culturale monolitico evidenzia, di conseguenza, la necessità da parte delle istituzioni di impegnarsi nell’elaborazione di politiche specifiche, in grado di gestire la diversità salvaguardando, nel contempo, sia le *differenze sociali* che le *pluralità culturali*.

La pedagogia e l’educazione interculturale indicano già da tempo la strada dell’*integrazione* e dell’*inclusione* quali elementi focali e snodi d’azione privilegiati per contrastare il fenomeno della disuguaglianza economica, sociale, culturale tra popoli di diverse etnie.

Si tratta qui di puntare sul valore intrinseco della *relazionalità assertiva*, dell’*intelligenza emotivo-empatica*, dell’*ascolto attivo*, del *dialogo partecipato* con l’obiettivo primario di dare al problema risposte in grado di rendere dialettica la dicotomia tra il *diritto alle pari opportunità* e quello alla differenza culturale; in sintesi, alla dicotomia *uguaglianza/differenza*.

La configurazione culturale italiana e, più in generale, occidentale è intrisa di un forte grado di complessità, derivante da un’incessante produzione di *funzioni*, *micro-funzioni* e tecniche comunicative globalizzanti sempre più sofisticate e articolate, in grado di dare risposte culturali significative.

Qui la Paideia è chiamata ad affrontare una duplice sfida: da un lato, assicurare una giusta accoglienza e l’inserimento delle giovani *generazioni migranti* nell’assetto istituzionale preposto all’*istruzione/educazione/formazione*; dall’altro lato, creare le condizioni ideali per contrastare i fenomeni legati alla diffidenza, al pregiudizio e alla xenofobia.

Si tratta di implementare forme di *alfabetizzazione culturale* in grado di garantire il confronto tra i vissuti esperienziali, storici e mnemonici di popoli diversi, cogliendo gli aspetti profondi di ogni cultura.

Una delle possibili strade per sostenere e perseguire tali obiettivi è quella della *mediazione culturale partecipata* nel pieno riconoscimento della dignità e legittimità di ogni popolo (Guerrieri, 2003).

Nello specifico, essa si propone come ponte per superare le difficoltà sia di natura *burocratico-strutturale* che di ordine *linguistico culturale*.

Quella della mediazione e del *mediatore culturale* costituisce sicuramente una delle più concrete modalità di risposta all’odierna realtà multi-etnica e multi-

culturale, una prassi del tutto nuova per il nostro Paese che si muove ancora su un terreno alquanto sperimentale.

In tal senso, guardando a quanto avvenuto nei Paesi a più consolidata tradizione immigratoria, la strada più funzionale da percorrere sembra essere quella delle “politiche di integrazione”.

Una via questa certo non facile da percorrere, ma che prospetta l’evenienza di valorizzare la ricchezza insita nella diversità, più che focalizzare l’attenzione sul contenimento dei problemi che questa sottende. Una strada, dunque, che dal punto di vista sociale trova il suo correlato antropologico nell’*interculturalità*, e dal punto di vista pedagogico, nell’*educazione interculturale* e nell’*integrazione/inclusione significativa*, parametri e fattori di riferimento ideali e di sostegno basilare per la formazione di un’*identità culturale integrata*.

2. Società migrante, identità e impianto culturale

L’idea di una *società migrante* rimanda, di conseguenza all’idea di una *cultura migrante* nel cui impianto il soggetto dell’apprendimento è costretto a *ri-pensare* continuamente al suo assetto identitario, al suo modo di *esserci-nel mondo* e agli elementi che contribuiscono sia alla *creazione dei suoi mondi* che alla determinazione del suo *ben-essere*.

Il discorso qui si centra sullo stretto rapporto che intercorre tra la natura complessa del *concetto di intercultura* (nelle determinanti che, in maniera rilevante ne caratterizzano le radici profonde dell’ordito concettuale) e, dall’altro, sul ruolo fondamentale che gli stereotipi ricoprono nella *rappresentazione sociale del fenomeno migratorio* in Italia (sui diversi modelli di integrazione sociale, sulle dinamiche seguite per l’inserimento lavorativo degli immigrati e, in particolare, sul fenomeno dell’*etnicizzazione* del rapporto di lavoro).

Rilevante attenzione richiede l’articolazione concettuale inerente le *implicazioni identitarie* che caratterizzano e specificano l’educazione interculturale, focalizzando l’attenzione sui temi del *conflitto identitario* e sulle *strategie di formazione* che conducono alla strutturazione dell’*identità personale* di ogni soggetto dell’educazione.

Il fulcro tematico si concentra, a questo punto, sulla riflessione delle dinamiche sinergicamente agenti (o meglio inter-agenti) tra il *concetto di intercultura* e gli *stili di insegnamento-apprendimento* all’interno della Scuola Italiana.

Qui è essenziale prendere in esame i temi della politica dell’*emergenza educativa*, delle *tipologie d’intervento globali*, della *comunicazione educativa*, dei *conflitti identitari* nei minori immigrati e delle diverse *strategie d’adattamento sociale e scolastico* poste in essere.

In questo contesto la *teoria dell’autopoiesi*, da un lato, e il *capability approach*, da altra prospettiva, potrebbero aprire nuovi orizzonti speculativi; si tratterebbe di *pensare e gestire l’educativo* in termini *enattivi e generativi*; di dare rinnovato valore ai temi del *linguaggiare* e dell’*emozionare*.

Seguendo le orme della teoria autopoietica (e l’importanza delle dinamiche del *linguaggiare* e dell’*emozionare*) Maturana e Davila individuano proprio nella co-esistenza e nell’accettazione dell’altro come altro legittimo la regola che valida le *politiche esistenziali* e l’atto stesso dell’*educare* (Maturana & Davila, 2006).

Anche per Martha Nussbaum, da altra visione prospettica, le emozioni assumono rilevante importanza essendo in grado di *attribuire valore* a cose e persone.

Ella si sofferma con forza e determinazione sui temi della *dignità umana*, e del *liberalismo politico* proponendo una teoria che, partendo dalla persona e dalle sue reali capacità, analizza i molteplici elementi correlati alla *qualità della vita* delle persone quali la *salute*, l’*istruzione*, l’*integrità fisica* ma anche le *opportuni-*

tà sociali, ambientali, culturali che consentono all'uomo di agire, di fare, di creare (Nussbaum, 2013).

3. La mediazione culturale: un ponte tra culture diverse

Il fluttuante clima di cambiamenti socio-demografici, attraverso i quali la società continuamente si modifica e ristrutturata, presuppone un nuovo modo di pensare e di affrontare i problemi sia di natura culturale che di natura sociale. La pratica della *mediazione culturale*, in questo contesto, si iscrive all'interno delle strategie adottate per favorire l'incontro e il dialogo tra persone che appartengono ad universi culturali diversi, nel pieno riconoscimento e rispetto delle diversità e dei diritti della persona, garantendo i principi dell'interculturalità e dell'integrazione.

La pratica della *mediazione culturale* ha le sue dirette radici in Paesi europei quali la Francia e il Belgio, da lungo tempo interessati al problema dei flussi migratori extracomunitari. Particolarmente significativa è, a tal riguardo, l'esperienza francese che fa capo ad un'immigrazione extracomunitaria maturata già a partire dagli anni '60 e ad una relativa pratica di mediazione culturale elaborata e attivata a partire dagli anni '70.

La società francese diventa molto prima di quella italiana, multi-etnica e pluriculturale ed è a seguito di tale situazione (e dei relativi problemi relazionali di conflittualità e di accessibilità ai servizi) che in essa si sperimenta il ricorso alla funzione dei *mediatori culturali*.

Si avvia, così, un'esperienza che, sia sul piano concettuale che sul piano sociale, si è andata evolvendo progressivamente, anche in rapporto al mutare delle politiche di integrazione. Pittau sottolinea, a tal proposito, i tratti di disequilibrio rilevabili da questa prima fase di attuazione della mediazione culturale (Pittau, 2001).

Essa, in questa prima accezione, privilegiando *l'aspetto dell'interpretariato sul riconoscimento delle radici culturali locali* dei paesi di origine, ha avuto un ruolo riduttivo nei confronti della pratica globale della mediazione stessa. È solo con il pieno riconoscimento sociale e simbolico dei valori che connotano il soggetto-persona nella sua specificità, nell'identità culturale di cui è portatore, che la funzione stessa di mediazione culturale assume nuovo vigore e rinnovato valore.

I *mediatori culturali* svolgono ruoli complessi, che fanno riferimento a situazioni e contesti complessi, afferenti ad aree che riguardano la *comunicazione, l'informazione/orientamento, la gestione del conflitto, l'accompagnamento/assistenza, la formazione, la consulenza, la progettazione e la ricerca*.

Gli obiettivi da raggiungere consistono nel mediare tra la cultura d'origine e quella della società di accoglienza, sia contrastando i fenomeni di razzismo e xenofobia, sia contribuendo a migliorare la comprensione, la valorizzazione delle differenze e delle similitudini.

4. Mediazione culturale e processo educativo

La mediazione culturale oggi viene vissuta, al di là della funzione strumentale di servizio e accoglienza, come elemento di spiccata rilevanza simbolica ed educativa.

Essa fornisce, infatti, l'occasione per un lavoro di *riflessione su se stessi* e sui propri *principi culturali, sui valori e sulle credenze di riferimento*, riflettendo, nel rapportarsi con altri patrimoni culturali, sulla relatività e parzialità delle proprie posizioni.

Questo atteggiamento, mentre può stimolare nel concreto l'abbandono di immagini autoreferenziali ed etnocentriche (promuovendo reciproche aperture e arricchimenti), rende inevitabilmente tangibile il nodo problematico che sottostà ad una reale integrazione.

È la cultura di appartenenza ciò che, per i peculiari ambiti d'intervento della mediazione culturale, costituisce la maggiore difficoltà da affrontare. Ed è proprio a partire dal riconoscimento di una *doppia appartenenza* che, anche in ambito educativo, si può arrivare al riconoscimento di una *cultura dialogante*, in un contesto di continua sinergia dialettica.

Il tema dell'interculturalità obbliga ad una riflessione sulla complessità a cui il termine rimanda e ad una relativa specificazione *semantico-concettuale*. Per molti anni i concetti di educazione *multiculturale*, *interculturale* e *transculturale* sono stati usati in modo indifferenziato.

Parliamo di *multicultura/pluricultura* facendo riferimento alle regole autoreferenziali dei sistemi interdipendenti della società complessa multi-etnica, multi-culturale e multirazziale. La *pluricultura*, corrisponde ad una sovrapposizione di culture (stratificazione e gerarchizzazione dei gruppi) in cui vige il criterio dell'irripetibilità e della sovrapposibilità dell'una cultura con l'altra. L'intervento educativo si sofferma, in tal senso, sugli aspetti particolari di ciascuna cultura (multiculturalismo).

L'accezione *interculturale* va intesa come una proposta progettuale di tipo economico, giuridico, politico, comunicativo, educativo da porre in essere nei medesimi *subsistemi* che costituiscono la *società complessa*. Il prefisso *inter* presuppone la messa in relazione, lo scambio di due o più elementi, il rifiuto della gerarchizzazione, il risalto del dialogo e del confronto paritetico, che non costringe i soggetti al rifiuto di parti della loro identità (Portera, 2013).

L'*interculturalità* va, quindi, intesa come *finalità educativa* che ha come scopo precipuo il passaggio dalle situazioni di co-esistenza del *multiculturale* alla costruzione dell'*interculturale*, in cui l'uomo deve crescere e svilupparsi nel rapporto con gli altri attraverso il *dialogo*, la *negoziante* e la *gestione della pluralità*.

Essa può nascere solo sulla base della *consapevolezza* della propria *identità* e della propria *appartenenza*, della capacità di interagire per costruire valori condivisi, principi sovranazionali e regole di convivenza, in grado di valorizzare ogni singolo cittadino del mondo (Perucca, 1996).

Finalità educativa precipua di un progetto interculturale significativo è il raggiungimento della *consapevolezza* delle differenze, passando, così, dalla *cultura della indifferenza* alla *cultura della differenza*.

È solo in questo modo che il *locale* diventa *globale* e il *globale*, sfondo integratore del *locale*, in un ambito di *universalizzazione del locale* e *particolarizzazione del globale* (Thomlinson, 2001).

Qui la *mediazione culturale* diventa *mediazione educativa*, dove l'intento, quanto mai problematico e continuamente perfettibile, non dovrebbe essere soltanto quello di addivenire ad un unico sistema di valori condiviso ma, piuttosto, quello di rendere comprensibili e conciliabili *sistemi incommensurabili*, salvaguardando i principi inviolabili della *dignità*, dei *diritti della persona* e del *valore della relazione educativa*.

Conclusioni

Il fenomeno migratorio ha accompagnato l'uomo fin dalla preistoria assumendo nel tempo contorni sempre più peculiari incidendo, in maniera consistente, sia sulle politiche sociali che sull'organizzazione della Paideia formale e informale.

In Italia il fenomeno è particolarmente avvertito; sulle coste del nostro Paese sbarcano, in flusso continuo, intere popolazioni in fuga da situazioni più disparate: estrema povertà, guerra, violazione dei diritti umani.

Fronteggiare questo flusso ha spesso acquisito connotati di tipo emergenziale, sia sotto il profilo di una difficile convivenza, che nella gestione/realizzazione di dinamiche di *integrazione sociale autentica*.

Incidere, in maniera pregnante, sulla responsabilizzazione sociale, morale, etica e civile dei cittadini (educazione), resta l'unica via da percorrere per raggiungere ideali di pace, libertà e giustizia sociale. L'educazione non va considerata come rimedio miracoloso in grado di rendere possibile il raggiungimento di qualsiasi ideale, può rappresentare, però, il mezzo principale per promuovere una forma più profonda ed armoniosa dello sviluppo umano e, conseguentemente, per ridurre la povertà, l'esclusione, l'ignoranza, l'oppressione e la guerra.

All'educazione, infatti, non spetta solo il compito di migliorare le conoscenze e le abilità mediante un processo continuo, bensì di promuovere rapporti di reale *inter-agenzia socio-economico-culturale* tra individui, gruppi e nazioni.

È costituzione innata dell'essere umano la propensione all'integrazione nella socio-cultura di appartenenza attraverso dinamiche relazionali significative e autentiche.

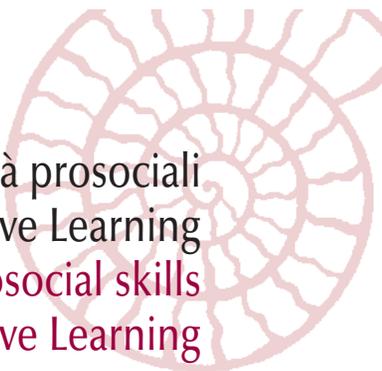
Tutte le indicazioni emerse nell'ambito della teorizzazione sulle cosiddette *Scienze Umane* vanno in questo senso: dalle scoperte più recenti della *ricerca sull'infanzia*, alla *teoria delle motivazioni*, al *mondo delle interpretazioni e relazioni sociali*, dallo *sviluppo del soggetto umano* alla *dinamica delle relazioni di gruppo*.

Il binomio *relazione-integrazione* è indissolubile e inevitabilmente intricato. È difficile concepire un qualsiasi discorso sull'essere umano eludendo l'elemento relazionale. Fin dalla primissima infanzia, infatti, il comportamento del bambino è orientato in tal senso (comportamenti di base volti alla sopravvivenza).

Per questi motivi l'essere umano non può prescindere dalla dialettica del confronto con se stesso, con l'altro, con la percezione della realtà e con tutti i significati che derivano da tali confronti. L'uomo è, quindi, soprattutto soggetto in relazione e in interazione costante con gli altri, una dimensione questa che non può eludere se non alienandosi.

Riferimenti bibliografici

- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Guerrieri, C. (2003). *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e intervento*. Roma: Carocci.
- Maturana, H., Dàvila, X. (2006). *Emozioni e Linguaggio in Educazione e Politica*. Milano: Eleuthera.
- Nussbaum, M. (2013). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Perucca, A. (1996). *La pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*. Lecce: Edinova.
- Pittau, F. (2002). Immigrazione e mediazione culturale in Francia e in Italia. *Affari sociali e internazionali*, 4.
- Portera, A. (2013). *Manuale di Pedagogia Interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tomlinson, J. (2001). *Sentirsi a casa nel mondo*. Milano: Feltrinelli.



Insegnare le abilità prosociali attraverso il Cooperative Learning

Teaching prosocial skills through the Cooperative Learning

Alessia Travaglini

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

ABSTRACT

In order to meet the challenge of complexity, a term that describes more than any other the current epochal change, school is called to deeply revise its own educational choices and to define methods and procedures that aim to implement a comprehensive training of the individual, within a prospective that simultaneously promotes cognitive, social and relational skills. Prosociality is an integral part of that path, as it refers to a set of skills that are based on reciprocity, and thus allow the individual, once acquired, to establish positive relationships with others, by activating cognitive specific processes while contributing to building a learning conducive environment (Roche, 2002; Caprara, 2014). Based on these premises, the work describes a path of prosocial teaching proposed to students belonging to two secondary school classes and implemented according to the methodology of cooperative learning, as indicated in Johnson's Learning Together (1987; 1996) and in Kagan's Structural Approach (2000).

Per rispondere alla sfida della complessità, termine che descrive più di ogni altro il cambiamento epocale presente, la scuola è chiamata a rivedere profondamente le proprie scelte educative e a definire modalità e prassi che si pongono l'obiettivo di attuare una formazione globale dell'individuo, all'interno di una prospettiva che promuova contemporaneamente abilità cognitive, sociali e relazionali. La prosocialità rappresenta una parte integrante di tale percorso, in quanto si riferisce ad un insieme di abilità che consentono all'individuo, una volta acquisite, di instaurare relazioni positive con gli altri, basate sulla reciprocità, attivando processi cognitivi specifici e contribuendo al contempo alla costruzione di un ambiente favorevole all'apprendimento (Roche, 2002; Caprara, 2014). Sulla base di tali premesse, viene quindi illustrato un percorso di insegnamento delle abilità prosociali proposto ad allievi appartenenti a due classi seconde della scuola secondaria di primo grado ed attuato secondo la metodologia del Cooperative Learning, nelle modalità proprie del Learning Together dei fratelli Johnson (1987; 1996) e dell'Approccio Strutturale di Kagan (2000).

KEYWORDS

Complexity, Cooperative Learning, Inclusion, Prosociality.
Complessità, Cooperative Learning, Inclusione, Prosocialità.

Introduzione

Uno dei termini che meglio descrive la società attuale è quello di complessità, una complessità che attraversa le diverse realtà degli individui, dagli aspetti economici a quelli più propriamente culturali, e per la cui comprensione svolgono un ruolo strategico i processi legati alla formazione e all'istruzione. L'evidenza di tale assunto ricorre in diverse prospettive: tale enunciazione ha rappresentato uno degli elementi ispiratori della Strategia di Lisbona 2000, successivamente integrata dal Piano Europa 2020 che, nel fissare le linee guida all'interno delle quali devono essere orientate le azioni dei singoli stati, individua tre principi fondamentali: la formazione è un processo che riguarda tutti i cittadini, che si svolge lungo l'intero arco di vita delle persone e, soprattutto, che è finalizzata a promuovere negli individui la capacità di leggere e di interpretare i fenomeni sociali con i quali questi si confrontano e, conseguentemente, di esercitare pienamente quei diritti-doveri che consentono a ciascuno di sentirsi pienamente parte della società. I cambiamenti socio-politico-culturali che stanno contrassegnando la realtà attuale si pongono come confermativi rispetto a ciò: nessuno, infatti, riterrebbe oggi valido il principio in base al quale quanto avviene in paesi anche lontani rispetto al proprio sia ininfluente sulle proprie scelte e abitudini nonché, più in generale, sulla propria libertà di azione e di pensiero. Morin, riferendosi a tale nuovo scenario educativo, evidenzia le differenze tra un metodo di insegnamento basato sul programma ad uno basato sulla strategia: mentre il primo tende alla riproduzione di se stesso, in una condizione di stabilità, il secondo richiede continuamente, per essere attuato pienamente, flessibilità e apertura al cambiamento (Morin 2004, p. 37). Ne consegue che l'apprendimento non può essere finalizzato esclusivamente ad una trasmissione di contenuti, in quanto deve mirare ad una formazione completa dell'individuo, all'interno della quale trovano una adeguata considerazione gli aspetti cognitivi, affettivi e relazionali, in una prospettiva che considera le competenze come delle opportunità delle quali le persone dispongono per incidere positivamente nel proprio contesto di vita (Ellerani, 2013). Secondo tale enunciato, la scuola rappresenta allora una delle più importanti istituzioni finalizzata ad assolvere ad un compito più complesso, divenendo artefice di una modalità che vede nel saper costruire comunità una delle sue missioni fondamentali (Booth & Ainscow, 2014). "Costruire comunità" è infatti una delle voci principali da cui è animato l'Index per l'inclusione, laddove con inclusione non si intende un processo che riguarda solamente gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, bensì l'intera popolazione scolastica (gli allievi, le famiglie, gli operatori e, in senso più ampio, la stessa comunità territoriale), e che riconosce come valori fondamentali la responsabilità personale, la cooperazione, la solidarietà, rispondendo così ad un'etica della felicità da non intendersi come ricerca di un egoismo personale, ma come una dimensione resa possibile dall'incontro con gli altri, laddove il "per sé" non è disgiunto dal "con gli altri" (Guerrieri 2012, p. 92). Tutto ciò si pone in netta antitesi con la visione, veicolata dai media, di una società "liquida" priva di valori e di riferimenti solidi, che orienta le giovani generazioni verso mete e valori caratterizzati da instabilità ed incertezza (Bauman, 1999; 2002).

A questo punto si pone quindi una domanda fondamentale: come è possibile attuare una educazione che realizzi tale integrazione, che consideri le discipline come strumenti di educazione alla complessità, rivelandosi in grado di potenziare tutte le abilità dell'individuo, all'interno di un contesto connotato da una dimensione fortemente relazionale?

1. Prosocialità e didattica inclusiva

La prosocialità rappresenta un settore di studi che ha iniziato ad essere analizzato in modo sistematico nell'ultimo ventennio. Roche, uno dei principali riferimenti in tale ambito, precisa che questa è data da «Quei comportamenti che, senza ricercare gratificazioni estrinseche o materiali, favoriscono altre persone o gruppi secondo i criteri propri di questi o il raggiungimento di obiettivi sociali positivi e aumentano la probabilità di dare inizio a una reciprocità positiva e solidale nelle relazioni interpersonali, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone e dei gruppi coinvolti» (Roche, 2002, p. 24). Riferendosi al pensiero di questo autore, De Beni precisa che è possibile parlare di prosocialità in termine di *obiettivi*, alludendo a tutti quei comportamenti finalizzati a favorire altre persone o gruppi, di *effetti*, in riferimento alla possibilità che ha la prosocialità di accrescere la reciprocità nelle relazioni interpersonali e, infine, di *condizioni*: il comportamento prosociale non può essere considerato un atto di imposizione, in quanto richiede di salvaguardare l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone (De Beni, 1998, p. 28). Un ulteriore punto di riferimento è dato dai lavori di Caprara il quale, nello studio della relazione tra il comportamento prosociale e l'impegno scolastico, riconosce come la tendenza alla prosocialità, nelle sue diverse componenti (l'aiuto, la condivisione e il prendersi cura dell'altro, per giungere infine, alle soglie dell'adolescenza, all'empatia) possa assumere un ruolo predittivo del successo scolastico stesso. Egli infatti afferma che «La tendenza ad aiutare i compagni, ad offrire spontaneamente sostegno affettivo ed a condividere giochi, curiosità ed esperienze si è rilevata decisiva nel sostenere un percorso scolastico di successo, oltre che nel contrastare tendenze depressive ed aggressive» (Caprara, 2006, p. 10). Da ciò ne deriva l'importanza di promuovere una modalità di insegnamento dei contenuti disciplinari all'interno della quale i valori dell'accoglienza, dell'ascolto e della condivisione non siano proposti come oggetto e programma di insegnamento, ma rappresentino una qualità ineludibile della stessa didattica, accompagnando in un modo per così dire "naturale" i processi di insegnamento-apprendimento. Appare evidente come l'attuazione di tali principi richiami direttamente il concetto di scuola inclusiva: in un contesto che, infatti, è teso alla valorizzazione delle differenze individuali (D'Alessio, Medeghini, Vadalà & Bocci, 2015), e che pone le distanze da una prospettiva che, al contrario, tende alla normalizzazione dell'allievo, la dimensione dell'aiuto è intesa come una potenzialità a disposizione di tutti, non come un comportamento agito nei confronti di coloro che si trovano in una situazione di difficoltà e/o di svantaggio socio-culturale (gli allievi con bisogni educativi speciali, ad esempio) da parte di coloro che si appaiono più abili nelle attività didattiche (i cosiddetti studenti ad alto rendimento), ma come una abilità che, se esercitata, rappresenta per tutti una possibilità di miglioramento, dal punto di vista relazionale e cognitivo.

Nel rispondere alla domanda indicata nel corso dell'introduzione, riguardante la possibilità di individuare una metodologia didattica che consentisse l'insegnamento sinergico di competenze cognitive e di abilità prosociali, l'interesse dell'autrice è stato così rivolto, secondo una prospettiva indicata anche da Chari (2001), al Cooperative Learning, attraverso una ricerca finalizzata ad analizzare le potenzialità insite in tale metodologia nell'incrementare i livelli di prosocialità degli allievi. È stato così formulato un percorso didattico che prevede l'integrazione tra alcuni elementi dell'*Approccio Strutturale* di Kagan (Kagan, 2000) ed una modalità di riflessione sulle abilità sociali proprie del *Learning Together* dei fratelli Johnson (Johnson & Johnson, 1987; 1996). Nello specifico, sono state considerate quelle abilità che, per la loro attinenza con le dimensioni della prosocialità individuate da Caprara, possono essere considerate abilità di tipo prosociale (Caprara, Gerbino, Luengo Kanacri & Vecchio, 2014).

Sulla base di tali premesse, è stato quindi individuato il seguente modello di intervento:

PROSOCIALITÀ	COOPERATIVE LEARNING			
Dimensioni della prosocialità (Caprara)	Abilità prosociali del CL (Johnson & Johnson, 1987)	Schemi di interazione (Strutture Kagan, 2000)	Finalità didattiche	Progetti cooperativi
Aiutare	Chiedere aiuto Offrire aiuto (spiegazioni)	Paircheck Numbered heads	Padronanza delle conoscenze	Gruppi di interesse Jigsaw Co-op. Co-op
Consolare Prendersi cura	Esprimere sostegno Incoraggiare	Paircheck Numbered heads	Padronanza delle conoscenze	
		Talking chips	Competenze comunicative	
Condividere	Condividere i materiali Condividere le idee	Think, pair, share	Competenze cognitive	
		Roundrobin Three steps interview	Condivisione delle informazioni	
		Flash card game Send a problem	Padronanza delle conoscenze	
Empatia	Ascoltare attentamente Comprendere il punto di vista degli altri	Corners Paraphrase Team value lines	Competenze comunicative	
		Pair, team discussion	Competenze cognitive	

Tab. 1. Modello di intervento

2. Quadro metodologico

La ricerca si è svolta nel periodo febbraio-maggio 2015 ed ha coinvolto allievi e insegnanti di quattro classi seconde appartenenti alla scuola secondaria di primo grado, due con funzione di classi sperimentali e due con funzione di controllo (abbinate secondo il principio della vicinanza territoriale e della comune identificazione con l'indicatore di status socio-economico-culturale ESCS individuato dall'Invalsi), secondo un modello di ricerca di tipo quasi sperimentale con un piano a due gruppi (Trincherò, 2002). Le classi sperimentali sono state individuate sulla base dell'esistenza di due condizioni:

- Che fossero presenti tra gli allievi delle difficoltà di apprendimento e di tipo relazionale;
- Che gli insegnanti avvertissero il desiderio di cambiare le metodologie didattiche finora adottate, in quanto ritenute non efficaci per rispondere in modo adeguato ai bisogni formativi degli allievi.

Nello specifico, sono stati coinvolti i seguenti soggetti:

Classi sperimentali	Classi di controllo	Indicatore Status socio economico culturale (ESCS Invalsi)	Insegnanti
II C (26 allievi, 7 insegnanti)	II D (27 allievi, 4 insegnanti)	Medio-basso	Lettere, matematica, inglese, spagnolo, arte, musica
II F (19 allievi, 5 insegnanti)	II H (25 allievi, 5 insegnanti)	Medio-alto	Lettere, matematica, francese, tecnologia, sostegno

Tab. 2. Soggetti coinvolti

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati, agli allievi sono stati somministrati, in fase di pre-test (febbraio) e post-test (giugno), il questionario autovalutativo la Scala della Prosocialità (Caprara et al., 2005) e il Peer Rating (Caprara & Pastorelli, 1993), ai quali sono state affiancate schede di verifica e di monitoraggio sul lavoro svolto e sulle abilità prosociali, secondo una modalità operativa suggerita dai fratelli Johnson (1987) e da Comoglio (1996; 1999).

3. Risultati ottenuti

Dall'analisi dei punteggi ottenuti nella fase pre-test, in particolare nell'ambito del Peer Rating, si evince la presenza di punteggi medi molto bassi, in riferimento ai rispettivi gruppi di controllo, che evidenziano la presenza di maggiori difficoltà relazionali negli allievi appartenenti agli ultimi livelli di apprendimento. In particolare, l'ultima fascia è quella che comprende otto su dieci degli studenti identificati dagli insegnanti con BES.

I grafici che illustrano l'aggregazione dei diversi punteggi nelle due somministrazioni evidenziano infatti, in entrambi i casi, come gli allievi appartenenti a questi gruppi si collocano nella fascia più in basso della distribuzione, riportando i punteggi inferiori:

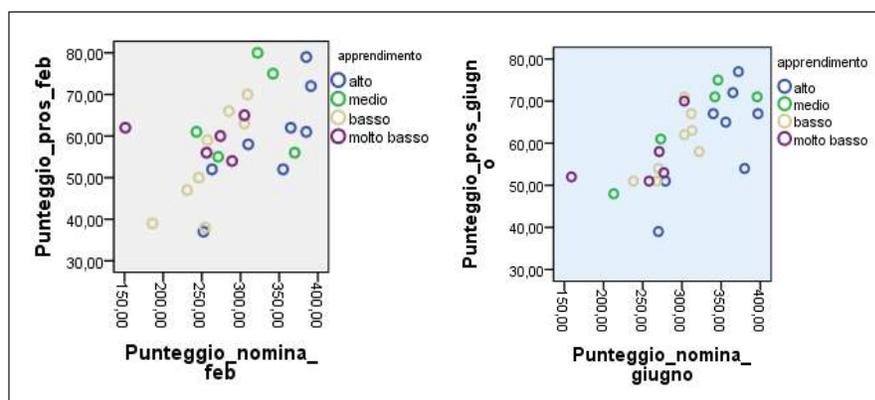


Fig. 1. Differenza pre-post test classe II C

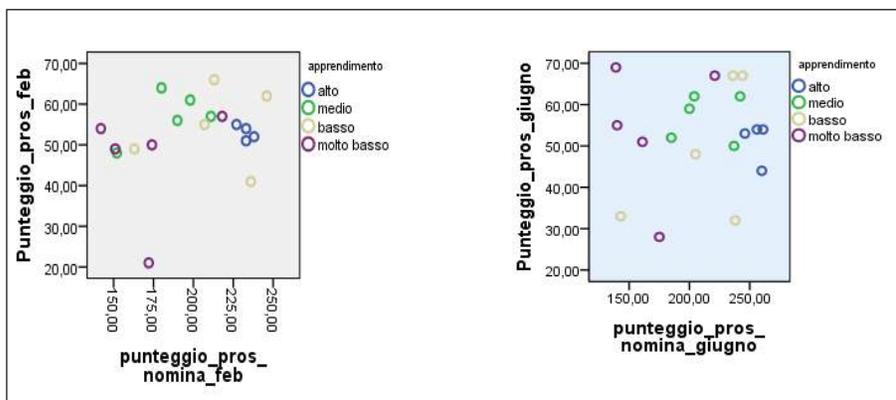


Fig. 2. Differenza pre-post test classe II F

Al termine del percorso è possibile constatare, soprattutto nel caso della II C, una maggiore vicinanza tra i membri ed una tendenza dei soggetti a costituirsi come gruppo: in particolare, è visibile un innalzamento generale per gli allievi a basso rendimento, che evidenziano una distanza minore rispetto ai propri compagni.

I seguenti grafici illustrano invece l'andamento delle medie dei punteggi del Peer Rating ottenuti nel pre e post-test, nel loro confronto con i rispettivi gruppi di controllo:

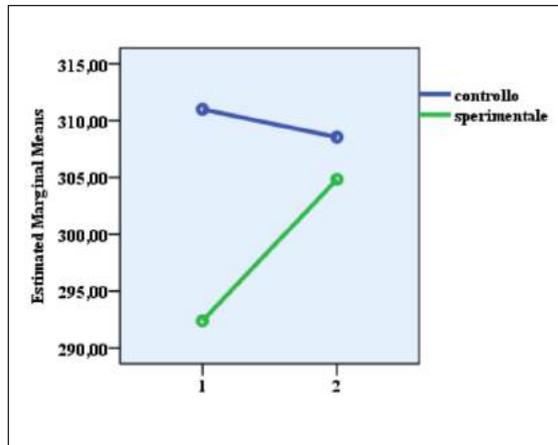


Fig. 3: Confronto gruppo sperimentale (II C) gruppo di controllo (II D) nelle fasipre-test (1) e post-test (2)

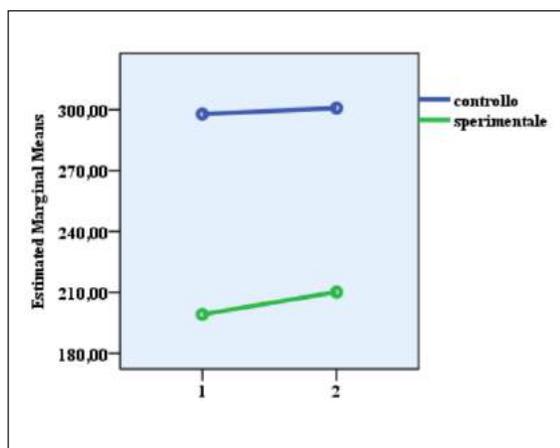


Fig. 4: Confronto gruppi sperimentale (II F) gruppo di controllo (II H) nelle fasi pre-test (1) e post-test (2)

Le tabelle seguenti illustrano la stima dell'efficacia dell'intervento, misurata attraverso il ricorso al Test Anova a misure ripetute:

Measure: Nomina dei pari						
Source	tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
tempo	Linear	664,530	1	664,530	2,021	,161
tempo* condizio	Linear	1471,474	1	1471,474	4,476	,039
Error (tempo)	Linear	16765,564	51	328,737		

Tab.3. Efficacia dell'intervento classe II C

Measure: Nomina dei pari						
Source	tempo	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
tempo	Linear	1057,955	1	1057,955	4,136	,048
tempo* condizio	Linear	345,455	1	345,455	1,351	,252
Error (tempo)	Linear	10743,000	42	255,786		

Tab. 4. Efficacia dell'intervento classe II F

Nel primo caso, il test Anova a misure ripetute rileva una significativa differenza tra il cambiamento avvenuto dal pre-test al post-test per quanto riguarda il comportamento prosociale valutato dai pari, evidenziando un incremento in quegli studenti che hanno partecipato al programma. Tuttavia, le medie del gruppo d'intervento e quello di controllo al pre-test sono significativamente diverse e ulteriori indagini dovranno considerare questo dato.

Nel secondo caso, è visibile nel gruppo sperimentale un innalzamento dei livelli originari che tuttavia, nel confronto con il gruppo di controllo, il test Anova a misure ripetute non riconosce come statisticamente significativo. Tuttavia, questi risultati possono essere dovuti alle differenze significative tra le medie del gruppo d'intervento e quello di controllo al pre-test. Ulteriori indagini dovranno considerare quindi i punteggi riscontrati all'interno di ogni singola dimensione, in modo da verificare l'eventuale esistenza di valori tra loro analoghi.

Dal punto di vista qualitativo, è da precisare che gli allievi appartenenti alla fascia più alta di apprendimento, nonostante possedessero i più alti livelli di prosocialità, sono quelli che hanno espresso numerose resistenze ad attuare quanto proposto attraverso il Cooperative Learning, rispetto ai propri compagni appartenenti alle fasce più basse di apprendimento, che invece hanno mostrato maggiori disponibilità alla cooperazione ed all'interazione con gli altri. Inoltre, dopo un primo periodo (circa due mesi) caratterizzato da difficoltà organizzative iniziali, gli allievi hanno mostrato di aver acquisito capacità di lavorare in gruppo in modo produttivo, nonché autonomia nell'organizzare e nell'intraprendere percorsi di apprendimento significativi.

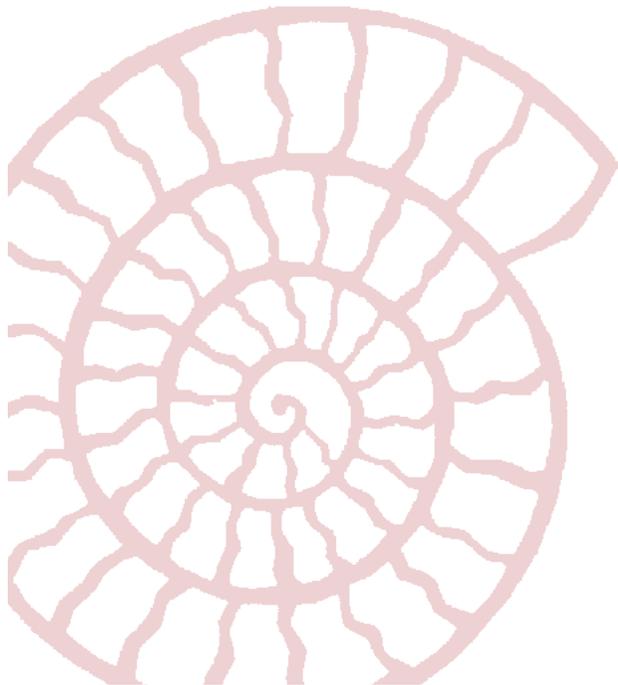
Conclusioni

La ridefinizione di un contesto scolastico affinché questo possa garantire l'effettiva partecipazione di tutti i suoi membri, in una prospettiva di valorizzazione delle differenze individuali, non ha rappresentato un percorso di semplice attuazione. Come sottolineano i teorici afferenti alla corrente dei Disability Studies, tale cambiamento implica infatti un rovesciamento di prospettiva nel modo di intendere la formazione: non è più in questo caso l'allievo che deve, per così dire, "adeguarsi" ad un sistema dato, ma è la scuola che deve essere in grado di trasformarsi per garantire a tutti la possibilità di partecipare con successo a quanto proposto (D'Alessio, 2013).

Gli insegnanti, infatti, nel corso dell'esperienza hanno affermato più volte che le difficoltà principali sono state rappresentate non tanto dall'applicazione di tecniche specifiche, quanto dalla costruzione di un contesto di apprendimento all'interno del quale la dimensione valutativa e formativa acquisisse dei nuovi significati. Nonostante le notevoli incertezze iniziali, essi hanno gradualmente riconosciuto come la condivisione di un comune percorso li avesse tuttavia sollecitati a confrontarsi tra di loro in modo più continuativo ed a rivedere, anche se in alcuni casi non senza critiche e confronti diretti, le proprie reciproche posizioni e prospettive. L'aver ottenuto, inoltre, degli effetti significativi intesi in termini di accrescimento dei livelli di partecipazione di tutti gli allievi al percorso proposto, riducendo conseguentemente situazioni di demotivazione e disinteresse verso le attività proposte, ha rappresentato un forte incentivo a persistere ed a credere nell'efficacia di quanto proposto.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (1999). *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Ed. italiana a cura di Fabio Dovigo. Roma: Carocci.
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability: prosocial behavior, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Caprara, G. V., Cristina Capanna, C., Steca, P. & Paciello, M. (2005). Misura e determinanti personali della prosocialità. Un approccio sociale cognitivo. *Giornale Italiano di psicologia*, 2/2005, 287-308.
- Caprara, G.V. (2006). *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Caprara, G.V., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., & Vecchio, G. M. (2014). *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*. Torino: Pearson.
- Chiari, G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. Quaderno 57. Dipartimento di sociologia e ricerca sociale. Università degli studi di Trento, from <<http://web.unitn.it/files/download/8701/quad57.pdf>>, pp. 104. [Ultima consultazione 16/7/2016].
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando*. Roma: LAS.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Consiglio Europeo Lisbona (23-24 marzo 2000). Conclusioni della Presidenza, from <http://europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm>. [Ultima consultazione 16/7/2016].
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello e S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- De Beni, M. (1998). *Prosocialità e altruismo: guida all'educazione socioaffettiva*. Trento: Erickson.
- Ellerani, P. (2013). I contesti sociali e culturali come opportunità di apprendimento continuo. Co-progettare co-costruire nuovi spazi formativi nel territorio [Electronic version]. *Formazione e Insegnamento*, 11, 2, 63-74. [Ultima consultazione 16/7/2016].
- Guerrieri, C. (2012). Per un'etica della felicità. *Nuova Umanità*, XXXIV, 2012/1, n. 199, 83-96.
- Jhonson, D., & Jhonson, W. (1987). *Learning together and alone*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Medeghini, R, D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Morin, E., Roger Ciurana, E., & Domingo Motta, R. (2004). *Educare per l'era planetaria: il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Roche Olivar, R. (2002). *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.





Ostacoli e facilitatori verso un invecchiamento attivo della popolazione: una rassegna della letteratura internazionale

Obstacles and facilitators towards active aging: an international literature review

Emanuela Zappella

Università degli Studi di Bergamo

emanuela.zappella@unibg.it

ABSTRACT

The increase of life expectancy makes it even more urgent the need to respond to the ageing population's issue. After showing the main diagnostic tools, this work highlights the main risk factors and protection factors related to the onset of dementia. Just a comprehensive approach to the person and to his social network can not only prevent the onset of diseases, but also promote the active ageing.

L'aumento dell'aspettativa di vita rende sempre più urgente il bisogno di affrontare la questione dell'invecchiamento della popolazione. Dopo aver esposto i principali strumenti diagnostici, il presente lavoro evidenzia i principali fattori di rischio e quelli di protezione per l'insorgenza delle demenze. Solo un approccio globale alla persona e alla sua rete sociale può non solo prevenire l'insorgenza di patologie ma favorire un invecchiamento attivo.

KEYWORDS

Active Ageing, Disabling Diseases, Facilitators.

Invecchiamento Attivo, Patologie Disabilitanti, Facilitatori.

Introduzione

Due tesi, tra loro contrapposte eppure speculari, qualificano la discussione sulla “questione anziani”. Da un lato si evidenzia che il progressivo invecchiamento della popolazione impone costi sempre crescenti per il sistema di welfare, dato l’incremento della spesa sanitaria e previdenziale. D’altra parte, però, si sostiene che gli anziani possono essere una risorsa per la società perché vivono di più e spesso in buona salute. Riley già nel 1979 sosteneva che l’invecchiamento non si può considerare come un processo inesorabilmente degenerativo ma è l’esito dell’interazione sistematica di processi biologici, psicologici e sociali e, dal momento che tali processi sono in continuo mutamento nel tempo, l’invecchiamento è in continua trasformazione. È necessario quindi prendere in considerazione i due aspetti dell’invecchiamento, cercando di tenere insieme sia i fattori che determinano la domanda sociale di cura e i fattori che influenzano quello che viene comunemente definito come invecchiamento attivo inteso dall’Organizzazione Mondiale della Sanità come:

un processo di ottimizzazione delle opportunità relative a salute, partecipazione e sicurezza, allo scopo di migliorare la qualità della vita delle persone anziane.

1. Le principali demenze

Un numero di persone sempre crescente sono affette da demenze, definite come:

sindrome clinica, di natura organica, acquisita e progressiva, caratterizzata da disturbi della memoria e di altre funzioni corticali superiori di severità tale da compromettere significativamente le attività lavorative, sociali o relazionali, con un peggioramento rispetto al precedente livello funzionale, in assenza di alterazioni dello stato di coscienza (McKhann et al., 1984).

Queste patologie sono caratterizzate da un quadro di deterioramento cronico e progressivo delle funzioni cognitive quali la memoria, il pensiero astratto e il linguaggio e ciò incide sulla capacità di far fronte alle attività quotidiane e di conservare un comportamento sociale adeguato (American Psychiatric Association & American Psychiatric Association, 1994).

Le demenze sono collegate ad un numero di patologie cerebrali sottostanti che, a causa del progressivo deterioramento, sviluppano una varietà di malattie specifiche come: morbo di Alzheimer, Demenza Vascolare, Demenza con i Corpi di Lewy e Demenza Fronto-Temporale.

1.1. La malattia di Alzheimer

Secondo il Disease International Alzheimer, sono 44,35 milioni le persone affette da questa patologia nel 2014 e il numero è destinato ad aumentare visto che si stima che nel 2030 saranno 75,6 milioni. Questi numeri sono ancor più significativi se si immagina la quantità di risorse spese per la cura e l’assistenza dei malati (Wimo et al., 2010). Nel 1906, il dottor Alzheimer ha descritto per la prima volta i sintomi clinici della malattia anche se le cause che portano al suo sviluppo non sono ancora del tutto chiarite (Wang et al., 2014; Chu et al., 2014).

La malattia di Alzheimer (d’ora in poi AD), si caratterizza per un esordio sub-

dolo e una evoluzione che viene distinta in tre fasi. Inizialmente si ha un disturbo della memoria episodica con progressiva difficoltà a ricordare informazioni recenti e la persona tende a ripetere gli stessi concetti e le stesse domande e fatica ad organizzare le consuete attività quotidiane. Di solito, i pazienti in questa fase sono consapevoli e quindi è facile il rischio di cadere in depressione. Successivamente, nella seconda fase, si ha anche la compromissione delle funzioni cognitive. Il pensiero astratto è impoverito e si riduce anche la capacità di ragionamento e di critica. Inoltre, aumenta il deficit delle abilità visivo-spaziali e ciò ha ripercussioni sulla capacità di riconoscere figure complesse. Infine, può anche verificarsi un mutamento della personalità unito ad una labilità emotiva. I pazienti in questa fase presentano disturbi del comportamento evidenti come irrequietezza, vagabondaggio, agitazione e aggressività sia verbale che fisica. Infine, durante la terza fase il paziente è incapace di svolgere qualsiasi attività quotidiana, la memoria è persa e affiora una dipendenza sia per quanto riguarda la cura della persona che l'alimentazione (American Psychiatric Association & American Psychiatric Association, 1994).

Le ricerche che hanno focalizzato l'attenzione sullo stato di transizione tra le modificazioni delle abilità cognitive legate all'invecchiamento e le fasi iniziali di Alzheimer mostrano che persone anziane non dementi, ma con deficit isolati, presentano un aumentato rischio di sviluppare una sindrome demenziale rispetto a quanto atteso nella popolazione generale (Petersen et al., 1999). Ciò potrebbe significare che i soggetti che stanno evolvendo verso una demenza di tipo Alzheimer attraversano una fase caratterizzata dalla disfunzione di una singola area cognitiva, di solito la memoria (Carlomagno, 2007).

1.2. La demenza vascolare

Nel 1974 Hachinski e colleghi hanno introdotto il termine "Multi Infarct Dementia" (MCI) per definire il deterioramento cognitivo e secondario a patologia vascolare descritto come "demenza arteriosclerotica" (Hachinski et al., 1975). Oggi con questo termine si intendono tutte le forme di deterioramento cognitivo, riconducibile ad una eziopatogenesi vascolare, che comprendono la demenza da infarti multipli.

La diagnosi di demenza vascolare probabile necessita delle seguenti condizioni: presenza di deterioramento cognitivo, evidenza di malattia cerebro vascolare dimostrata all'esame neurologico e diagnostico ed infine la presenza di una relazione casuale tra le due condizioni. I fattori che determinano l'eziopatogenesi della patologia sono tre: sede e numero delle lesioni e ruolo dei micro infarti cerebrali. L'esordio del deterioramento cognitivo è spesso acuto e conduce a disturbi del comportamento e dell'umore e ad episodi confusionali soprattutto nelle ore notturne (Silvestrelli & Traini, 2010).

1.3. La demenza con Corpi di Lewy

La demenza con Corpi di Lewy (DLB) è considerata attualmente la forma di demenza più diffusa dopo l'Alzheimer e presenta un decorso lento e progressivo ma più rapido rispetto a quest'ultimo. Nei cervelli dei pazienti affetti da questa patologia, sono frequenti disturbi comportamentali di tipo psichiatrico come allucinazioni, disturbi del sonno e deliri. Diversi studi dimostrano che una quota considerevole di pazienti con questa diagnosi presentavano, post mortem, la presenza di placche tipiche di AD (Bianchin & Faggian, 2006).

McKeith e colleghi (2005) hanno individuato una serie di criteri diagnostici in

grado di individuare, con sufficiente sensibilità e specificità diagnostica, un paziente affetto da Demenza con i Corpi di Lewy diffusi. Secondo questi criteri, la diagnosi viene distinta in “probabile” e “possibile” a seconda che vengano rilevati, rispettivamente, uno o più dei seguenti sintomi della malattia: alterazione dell’attenzione e della coscienza, allucinazioni visive ricorrenti, sintomi motori di tipo parkinsoniano.

La sindrome demenziale si presenta spesso con ricorrenti e marcate fluttuazioni dello stato mentale, simili a episodi confusionali, oppure a variazioni dello stato di coscienza. Tali sintomi si inseriscono in un progressivo deterioramento mentale caratterizzato da una compromissione prevalente delle abilità visivo spaziali e delle funzioni esecutive ed insorgenza di sintomi psichiatrici e disturbi del sonno (McKeith & Cummings, 2005).

1.4. Le Demenze Fronto-Temporali

Questo termine comprende un gruppo clinicamente eterogeneo di forme di demenza non Alzheimer, con esordio generalmente prima dei 65 anni. Questa demenza è caratterizzata da alterazioni del comportamento e della personalità oppure disturbi del linguaggio, con una minore compromissione della memoria (Angelini, 2013).

La Demenza Fronto-Temporale comprende diverse sindromi cliniche in cui inizialmente prevalgono i disturbi del comportamento, della personalità e del linguaggio. Il paziente diventa socialmente non adeguato, si distrae facilmente e adotta atteggiamenti stereotipati e impulsivi. Successivamente insorgono disturbi alimentari, scarsa cura della persona, diminuita risonanza affettiva per familiari e amici e ridotta produzione verbale. Per quanto concerne la sfera comportamentale, sono ricorrenti due aspetti: sindrome disinibita e disturbi della condotta sociale. A ciò si può talvolta aggiungere una sorta di mutismo mentre i disturbi del comportamento prevalgono solitamente nelle fasi tardive della malattia (Treglia et al., 2010).

2. Gli strumenti della diagnosi: dalla medicina alla neuropsicologia

La diagnosi di demenza è una diagnosi multi-fattoriale che si basa su un’accurata anamnesi, una scrupolosa valutazione neurologica e neuropsicologica, esami bioumorali e di neuroimaging. Il percorso diagnostico del paziente che si presenta con un iniziale decadimento cognitivo è basato su una valutazione a più stadi. Inizialmente vengono acquisiti i dati relativi all’eziologia e alle probabili cause, dando rilievo all’aspetto medico e fisiologico della malattia. Successivamente, l’attenzione viene posta sull’aspetto neuropsicologico che ha portato importanti sviluppi sia nella diagnosi che nel processo di sostegno e cura del paziente. L’ottica è quella di uno studio basato sull’integrazione delle diverse discipline, sul superamento del modello biomedico e sulla centralità della persona (Majani, 1999).

2.1. La diagnosi clinica e strumentale

Prima di ricorrere a qualsiasi indagine strumentale e di laboratorio, il primo passo da compiere è svolgere un’accurata anamnesi del paziente, coinvolgendo i familiari che possono riportare informazioni sul grado di compromissione delle attività lavorative e sociali del soggetto, sulla presenza di altri disturbi cognitivi, sul-

la comparsa di disturbi comportamentali e psichici, sulle modalità di progressione del declino cognitivo e sulla presenza di altri familiari con patologie simili. A questa conoscenza fondamentale sono poi associati i marcatori liquorali, le tecniche di neuroimaging e la valutazione neuro psicologica. Una serie di esami ematochimici e genetici aiutano l'identificazione di possibili geni responsabili dell'insorgenza della patologia (Snyder et al., 2014). Un team di ricercatori britannici ha pubblicato uno studio sulla possibilità di identificare dieci proteine nel sangue la cui presenza è in grado di predire l'insorgenza della patologia neuro degenerativa con almeno un anno di anticipo (Henriksen et al., 2014).

Infine, un ruolo di primo piano è svolto ancora dalla diagnostica per immagini; per lungo tempo, la Tomografia Computerizzata e la Risonanza Magnetica Nucleare sono state utilizzate per identificare le cause delle demenze potenzialmente trattabili e tutt'ora il loro impiego è obbligatorio nella valutazione del paziente con demenza (Mason et al., 2014).

2.2. La valutazione neuropsicologica

La neuropsicologia è la disciplina che studia gli effetti delle lesioni cerebrali di diversa eziologia sulle funzioni cognitive. Gli strumenti di valutazione dei deficit sono procedure diagnostiche standardizzate, utilizzate in campo neuro psicologico, che implementate con una valutazione clinica forniscono un quadro completo e unitario delle condizioni del paziente. Gli obiettivi che la valutazione neuropsicologica si prefigge sono diagnostici (diagnosi precoce e differenziale), prognostici (andamento temporale) e riabilitativi (proteistici), riassunti nei seguenti punti (Papagno, 2010):

- Distinguere pazienti con demenza da persone che presentano sintomi di invecchiamento naturale;
- Individuare lo stadio specifico-temporale della severità della malattia;
- Valutare in modo longitudinale i deficit cognitivi;
- Distinguere tra pazienti con deterioramento cognitivo e pazienti con patologie che non presentano patologie demenziali.

Le prove standardizzate da sottoporre al soggetto devono indagare l'integrità delle seguenti funzioni cognitive: orientamento spazio-temporale; memoria a breve termine verbale e visuo-spaziale; apprendimento verbale; abilità linguistiche (comprensione linguistica, denominazione orale di oggetti, scrittura e lettura; fluenza verbale fonologica e semantica; attenzione e concentrazione; problem solving e pensiero logico e astratto.

2.3. Le caratteristiche degli strumenti di valutazione

L'obiettivo per il quale uno strumento di valutazione viene creato condiziona la sua affidabilità. Una scala deve avere diverse proprietà per distinguere in modo affidabile soggetti normali da pazienti con demenza o con altre patologie. Indipendentemente dall'obiettivo per il quale lo strumento è stato creato e validato, vi sono delle caratteristiche che dovrebbero essere comuni a tutte le batterie di valutazione (Carlomagno, 2007):

- Misurare un intervallo ampio di funzioni cognitive: la patologia demenziale si caratterizza per una compromissione di diverse abilità cognitive, per cui la rilevazione di un singolo deficit non è di per se sufficiente per esprimere un

giudizio diagnostico. Per la sua tipicità, la sindrome demenziale produce deficit a carico di funzioni sia verbali che visivo-spaziali;

- Possedere un'intrinseca validità di costrutto: nella costruzione delle batterie di valutazione cognitiva, i singoli test dovrebbero essere selezionati in base al grado di precisione con il quale riesce a misurare la specifica funzione che si vuole indagare;
- Possedere dati di riferimento specifici per la popolazione di riferimento: il punteggio della prestazione a un test cognitivo può subire variazioni indipendentemente dalla patologia cerebrale, ma sulla base delle caratteristiche socio anagrafiche dei soggetti (età, scolarità, tipologia di occupazione, localizzazione dell'abitazione e livello di di istruzione dei genitori). Per questo prima di effettuare qualsiasi tipo di valutazione diagnostica è necessario correggere il punteggio in base all'effetto di queste variabili;
- Tempi di somministrazione compatibili con una valutazione diagnostica ambulatoriale: le batterie di test cognitivi proposte per pazienti con sospetto di deterioramento mentale hanno una durata variabile dai 5 minuti a più di un'ora. L'eccessiva brevità va a discapito del numero di abilità cognitive esplorabili e dell'accuratezza con cui vengono valutate mentre le scale molto lunghe sono applicabili solo in contesti molto circoscritti. Normalmente, le batterie costituite da un massimo di 10/12 test, con un tempo di somministrazione massimo di un'ora, rappresentano un ragionevole compromesso tra le esigenze di carattere pratico e le necessità di approfondimento diagnostico.

2.4. *Gli strumenti di valutazione*

Gli strumenti standardizzati in grado di valutare i pazienti con sospetta sindrome demenziale, in Italia, sono cinque. Nelle valutazioni neuropsicologiche vi è l'obbligo di utilizzare prove tarate e standardizzate raccolte all'interno della popolazione italiana, per questo motivo il numero di test e di scale si riduce notevolmente rispetto a quelli presenti nel panorama internazionale:

- Mini Mental State Examination: è il test più sviluppato e comprende 11 sub test, distinti in 5 sezioni che valutano l'orientamento spazio-temporale, la memoria immediata, l'attenzione, la memoria a lungo termine e il linguaggio. Il punteggio massimo è 30, sono considerati "normali" punteggi superiori a 24; per i punteggi compresi tra 19 e 24 il deterioramento mentale è considerato lieve, moderato per punteggi tra 14 e 18 e grave per un punteggio inferiore a 14. Il risultato del paziente è corretto in base all'età e alla scolarità, variabili che possono influenzare sistematicamente la prestazione (Folstein et al., 1975);
- Multicentre Study on Dementia: i test che compongono questa batteria valutano le funzioni di memoria attraverso l'elaborazione dei dati verbali e visivo-spaziali, orientamento, calcolo, linguaggio e funzioni visivo-motorie. La somministrazione dell'intera batteria richiede circa 45 minuti il primo giorno e altri 10 minuti quello successivo. Oltre ad essere importante per i fini diagnostici, permette una suddivisione della demenza in: lieve, moderata, grave e molto grave e tale classificazione è utile nel follow up del paziente;
- Mild Overall Dementia Assessment: questo test presenta un approccio di tipo globale, in quanto è costituito da una batteria di test neuropsicologici che studiano molteplici aree cognitive (attenzione, intelligenza, memoria, linguaggio e abilità visivo-spaziali). È composto da tre sezioni: orientamento, grado di autonomia e test. Richiede un tempo di somministrazione di 45 minuti e fornisce un punteggio sommatorio dei risultati di autonomia (15% del

- punteggio complessivo), orientamento (35%) e prestazione ai test (50%). Anche in questo caso il punteggio finale va corretto per età e scolarità. Il totale è di 100 punti e un punteggio inferiore a 85,5 è indicativo di demenza;
- **Mental Deterioration Battery:** questa batteria è composta da sette test che forniscono otto punteggi complessivi, quattro derivati dall'elaborazione di materiale verbale e altri quattro dall'elaborazione di materiale visuo-percettivo. Le aree cognitive indagate riguardano: la memoria a breve e a lungo termine, il linguaggio, il ragionamento logico-deduttivo, la prassia costruttiva e le funzioni esecutive. Il tempo necessario per la somministrazione dell'intera batteria è stimato tra i 45 e i 50 minuti. L'applicazione di singoli test della batteria mostra una scarsa affidabilità diagnostica sia nei pazienti sani che con patologia mentre se viene utilizzata nel suo insieme, innalza la sensibilità nel discriminare i soggetti;
 - **Alzheimer's Disease Assessment Battery:** questa scala appositamente costruita per la valutazione longitudinale dei pazienti valuta funzioni quali la memoria, il linguaggio e l'orientamento tempo-spaziale. È particolarmente indicata per un'analisi sul lungo periodo e per valutare i cambiamenti che insorgono in intervalli temporali diversi.

Vi sono pregi e limiti metodologici nell'utilizzo degli strumenti di indagine cognitiva esplicitamente pensati e tarati per la diagnosi del paziente con demenza. Infatti, la sensibilità e la specificità diagnostica delle batterie neuropsicologiche disponibili in lingua italiana è piuttosto elevata quando si tratta di distinguere pazienti con demenza da quelli soggetti ad un invecchiamento fisiologico e sono disponibili informazioni chiare e precise rispetto alla velocità con cui il deficit cognitivo evolve nel tempo. Tuttavia, vi sono dei limiti rispetto alla poca affidabilità nel momento in cui si esegue una diagnosi tra sindromi di diversa origine e causa. Negli anni, numerosi studi sperimentali hanno posto l'attenzione su questa problematica e hanno cercato di identificare profili differenziali di compromissione cognitiva soprattutto durante la fase di esordio delle diverse patologie. Un secondo tipo di problema riguarda la validazione di una scala diagnostica riguardo al tipo di popolazione nel quale lo studio è stato eseguito, sia per il campione di pazienti affetti da demenza, sia per quanto riguarda i soggetti normali. Queste problematiche evidenziano l'importanza di creare nuove batterie neuropsicologiche da utilizzare in ambito clinico in grado di offrire un contributo significativo alla diagnosi e una migliore validità rispetto al tipo di popolazione di riferimento. Bisogna anche ricordare, poi, il principio generale che pur riconoscendo l'utilità di batterie di test tarate per scopi specifici, l'interpretazione dei risultati della valutazione cognitiva necessita di cultura ed esperienza da parte dell'operatore e della capacità di integrare tali risultati nel contesto della storia clinica complessiva e dei risultati delle altre indagini strumentali del paziente preso in esame (Carlomagno, 2007).

Nonostante l'accuratezza dei test, il modello medico ha mostrato dei limiti sia nel processo di diagnosi che nella cura e nell'assistenza della persona con demenza. Ecco perché tale approccio è stato superato da quello che è stato definito come modello bio-psico-sociale.

2.5. Dal modello bio medico al modello bio-psico-sociale

La crisi del modello biomedico basato su una visione lineare e meccanicistica di causa ed effetto della malattia che fonda le sue origini sui postulati della medicina classica, ha aperto la strada alla più ampia considerazione dei fattori implicati nello sviluppo della patologia, che trova la sua massima espressione nel model-

lo bio-psico- sociale. Tradizionalmente la causa era ricercata esclusivamente nell'organo o nell'apparato disfunzionale e la malattia era spiegata come deviazione della norma, dovuta ad una eziologia biologica oggettiva e identificabile.

Il modello bio-medico si colloca all'estremità opposta del modello bio-medico ed è stato sviluppato da Engel alla fine degli anni 70. La salute non è più concepita come la semplice mancanza di malattia ma è definita come uno strumento di completo benessere psichico, fisico e sociale. La peculiarità di questa nuova prospettiva può essere riassunta nei seguenti punti (Braibanti, 2002):

- Interazione nella configurazione dello stato di salute e di malattia tra processi che agiscono a livello macro;
- Natura multifattoriale sia delle cause che agiscono sulla salute e sulla malattia che degli effetti che possono avere;
- Non distinzione della mente e del corpo nell'influenza sulle condizioni di salute di un individuo;
- Considerazione che la salute è un obiettivo che deve essere conseguito positivamente e non come uno stato semplicemente da salvaguardare.

Questo modello si situa all'interno di un panorama di contributi sociologici, psicologici e pedagogici che completano la dimensione medica, concependo l'individuo come insieme armonioso di tutte le sue componenti. La strategia per realizzare l'approccio bio-psico-sociale è quella di prevedere attività di equipe multi professionali interagenti al proprio interno e con il paziente (Who, 1991).

La vita di un individuo non può essere considerata uno stato, cioè una posizione statica, ma un susseguirsi di cambiamenti. La stessa salute mentale è la capacità di gestire i conflitti esterni ed interni; la mente, così come il corpo, tende a trovare nuove forme di adattamento (Borsellino, 1998).

2.6. Tom Kitwood e l'approccio di cura centrato sulla persona

Il lavoro di Tom Kitwood e del Bradford Dementia Group ha sviluppato un nuovo modello dialettico sulla demenza in grado di riunire in un unico paradigma punti di vista diversi, affiancando all'ormai superata prospettiva organicista importanti elementi derivati dalla psicologia clinica, dalla psicologia sociale e dalla psicologia della salute.

Questa prospettiva, centrata sulla persona, ha promosso una cultura innovativa su cui far riferimento per comprendere i bisogni delle persone e intervenire adeguatamente nel rispetto dell'individuo. La demenza, secondo la definizione di Fagian e colleghi (2013), è un insieme di fattori:

- Compromissione neurologica: si ripercuote sulle funzioni mnestiche, sull'abilità di comprendere il linguaggio parlato e scritto, sulla capacità di portare a termine le normali faccende quotidiane, di pianificare un'azione e di assumere il punto di vista altrui;
- Salute e stato fisico: comprende i problemi di salute fisica derivati dalla patologia come infezioni e stati confusionali acuti. Nelle persone con problemi di memoria, la comunicazione è estremamente difficoltosa e può essere fonte di malessere e dolore.
- Queste difficoltà linguistiche rendono difficile l'espressione dei propri bisogni e del dolore, che viene solitamente manifestata mediante il linguaggio corporeo;
- Biografia e storia della persona: la possibilità di dare senso all'esperienza del "qui e ora" è legata a quella di poter fare riferimento a esperienze di vita pas-

sate della persona con demenza. A causa del danno cerebrale, il passato recente è spesso non disponibile in forma di ricordo. Stimolare i ricordi della vita passata è fondamentale per l'adattamento e il superamento del trauma derivato dalla diagnosi;

- Personalità: indica i punti di forza e di debolezza che caratterizzano tutti gli esseri umani e che influenzano in modo diretto le strategie che una persona mette in atto per affrontare la propria condizione patologica;
- Psicologia sociale: si riferisce all'ambiente sociale e psicologico con cui si confrontano le persone con demenza e indica la relazione tra le persone che, nella patologia demenziale, muta per la perdita delle abilità di comunicazione verbale. Per questo cresce l'importanza di un contatto umano che sappia trasmettere tolleranza e calore attraverso canali non verbali (Fagian et al., 2013, pp. 26-30).

Kitwood (1995) sostiene che la Cura Centrata sulla Persona per i pazienti con demenza debba attuarsi nella relazione, elemento che sta alla base di ogni interazione. È fondamentale l'approccio con il quale ci relazioniamo, il modo in cui parliamo, come organizziamo gli ambienti ed i servizi di cura. L'autore rivela che la "nuova cultura" dovrebbe includere i seguenti punti:

- Il lavoro di cura della persona con demenza deve essere visto come un'opzione dinamica e creativa invece che un lavoro non specializzato che nessuno vuole fare;
- La demenza deve essere intesa come disabilità con cui si può convivere invece che un processo di malattia degenerativo da gestire;
- Le persone con demenza così come chi si occupa di loro, giorno per giorno, maturano una propria esperienza che va tenuta in conto non meno delle nozioni scientifiche;
- Tutte le persone sono uguali indipendentemente dalle loro abilità cognitive;
- Il compito di cura è il mantenimento dell'essere persona e il riconoscimento dell'unicità e dell'individualità di ognuno, a dispetto della diagnosi;
- I problemi di comportamento sono da riferire a tentativi di comunicazione falliti.

Gli aspetti chiave della Cura Centrata sulla Persona sono riassunti nel modello chiamato VIPS dove l'acronimo è un modo semplice per definire il risultato di questo approccio di cura e le persone sono trattate come Very Important Persons (Brooker, 2007). Esso si riferisce ai seguenti principi:

- Valorizzazione della persona con patologia di demenza e promozione del suo diritto di cittadinanza, indipendentemente dall'età e dal grado di deterioramento;
- Riconoscimento dell'unicità di ciascun individuo, della sua storia e personalità e delle specifiche risorse economiche e sociali che condizionano la risposta ai deficit neurologici;
- Riconoscimento del fatto che ogni esperienza personale ha una sua validità psicologica e l'empatia ha un potenziale terapeutico;
- Accento sull'importanza dell'ambiente nel quale le persone con demenza hanno bisogno di stare in modo da compensare i deficit e avere un'opportunità di crescita personale.

In questo modo si acquisisce una nuova chiave di lettura rispetto alle varie manifestazioni comportamentali quali espressioni di bisogni e non solo di sintomi ma, soprattutto, si hanno a disposizione maggiori strategie per fronteggiare e

sostenere i segnali di stress manifestati dalle persone con demenza. Un ambiente accogliente, l'utilizzo di una filosofia centrata sulla persona, una formazione adeguata dello staff e la promozione di un ambiente tranquillo e accogliente favoriscono il benessere della persona con demenza.

Il *Dementia Care Mapping* è uno strumento di valutazione individualizzato che si basa sull'approccio di Cura Centrata sulla Persona (Brooker, 2003). Il DCM, basato sulle relazioni, individua tutte le azioni concrete e reali, e quindi misurabili, in linea con la teoria di Kitwood. La forza di questo modello risiede nella possibilità di interpretare i risvolti di un modello nella vita di tutti i giorni. Inoltre, fornisce una guida pratica e, dato che si basa su osservazioni dirette dell'esperienza di vita di persone con demenza, facilita l'identificazione di tutte quelle attività che possono essere considerate parte integrante della Cura Centrata sulla Persona. Guardare il mondo con gli occhi di una persona con demenza non è semplice e il DCM aiuta gli operatori a mettersi nei panni di chi convive con la demenza e consente di valutare l'assistenza dal punto di vista delle persone che ne beneficiano. Si tratta di un cambio di prospettiva epocale perché si passa dal conteggio delle attività e delle prestazioni effettuate alla valutazione del benessere prodotto negli utenti. Misurare il benessere e il malessere in persone che presentano una vasta gamma di problemi di salute è una strategia utile per aiutare gli operatori sanitari e sociali a valutare la qualità dell'assistenza prestata correlandola alla qualità di vita promessa. Inoltre, facilita la presa in considerazione delle tante variabili che sottendono il ben-essere e il mal-essere delle persone con demenza, facilitando processi di cognizione basati sull'esperienza reale e quotidiana delle persone (De Beni, 2009). LA diffusione del DCM mostra una crescente consapevolezza della necessità di centrare il processo di assistenza sui bisogni della persona così da rispondere alle sue esigenze emotive e fisiche senza doverla confinare in qualche luogo remoto, isolato dal resto dell'umanità, l'anziano, soprattutto con demenza.

3. I fattori di rischio nello sviluppo delle demenze

Vi sono sempre maggiori studi osservazionali e sperimentali su come possono essere modificabili i fattori di rischio caratteristici della malattia di Alzheimer e di tutti gli altri tipi di demenze (Hughes et al., 2010) che incidono in modo diverso nelle diverse fasi della vita. Lo sviluppo del cervello e la conseguente riserva cognitiva maturata nei primi anni della vita, e consolidata nella mezza età, può tamponare e ridurre l'espressione dei sintomi di demenza in presenza di una diagnosi neurodegenerativa (Stern, 2012). Aspetti come la crescita e lo sviluppo precoce, un maggior rendimento scolastico, attività mentali stimolanti, l'impegno sociale e l'esercizio fisico possono tutti contribuire ad abbassare sensibilmente l'incidenza dello sviluppo patologico della demenza. Invece fattori di rischio vascolari diventano rilevanti durante il periodo della mezza età e sono legati alla demenza attraverso una serie di malattie cerebrovascolari, infiammatorie e neurodegenerative (Reitz et al., 2011).

Negli ultimi anni sta emergendo un importante consenso sulla necessità di identificare fattori di rischio e protezione mediante un approccio chiamato "Life Course" del corso della vita (Muller et al., 2014). Si tratta di un modello utilizzato per studiare gli effetti delle esposizioni ai fattori sia biologici che sociali e le ripercussioni nelle diverse fasi della vita (Ben-Shlomo et al., 2002) con l'obiettivo di fornire indizi per l'eziologia delle malattie ed identificare le possibili correlazioni tra esposizioni e patologie (Stern, 2002). I fattori di rischio possono essere raggruppati in: rischi precoci, psicosociali, socio ambientali e legati a stili di vita dannosi.

3.1. I fattori di rischio precoci: la gestazione, la nascita ed i primi anni di vita

I fattori di rischio precoci sono strettamente legati alla fase perinatale e gestazionale della vita e allo sviluppo del corpo e del cervello. Tra la trentacinquesima e la quarantesima settimana di gestazione del feto si formano le basi per la costituzione del sistema nervoso e la maturazione del cervello attraverso i micronutrienti e le riserve di grasso e questa fase può influenzare il rischio di demenza e deficit cognitivo nella vecchiaia (Cunnane et al., 2011).

La riserva cerebrale può attenuare gli effetti della demenza correlati alla neuropatologia e spiegare la variabilità e la gravità dell'espressione dei sintomi clinici in pazienti con livelli patologici simili (Stern, 2002). La crescita del cranio e del cervello è repentina, a sette anni si è già raggiunto circa il 95% dello sviluppo (Lenroot et al., 2006). Fino a questa età vi è una correlazione quasi perfetta tra la dimensione del cervello e la circonferenza del cranio mentre tra gli undici ed i quindici anni le dimensioni del cervello diminuiscono e quelle del cranio rimangono costanti e la misurazione della circonferenza in età adulta riflette le dimensioni del cervello ad inizio vita (Ellis et al., 2006).

Anche un basso peso alla nascita può influenzare lo sviluppo del cervello a causa della denutrizione che può essere associata ad un più basso livello cognitivo nell'infanzia e nell'adulto (Luo et al., 2001). La persistente insufficienza di apporto di nutrienti può rallentare la crescita e provocare un ritardo nello sviluppo fisico rispetto alla media. Uno studio britannico suggerisce che la lunghezza delle gambe negli adulti è particolarmente legata alla dieta nell'infanzia (allattamento al seno, corretto apporto di nutrienti durante la crescita) mentre la lunghezza del tronco può essere associata a fattori che si verificano durante i periodi più lunghi tra l'infanzia e la pubertà (Medhurst et al., 2007). Resta comunque necessario approfondire la correlazione tra questi fattori e l'insorgenza delle patologie (Prince et al., 2013).

3.2. Fattori di rischio psicosociali: traumi infantili ed eventi stressanti

Il verificarsi di eventi stressanti nel corso della vita è uno dei fattori di rischio psicosociali suggeriti per la demenza e la malattia di Alzheimer perchè le reazioni possono influire attraverso un processo che causa un eccesso di cortisolo su alcuni neuroni, in particolare quelli dell'ippocampo. Tutti gli eventi traumatici di violenza fisica, deprivazione emotiva, abusi e perdita precoce dei genitori. Nella fase delicata dell'infanzia si forgia la personalità che è il risultato del temperamento del carattere, dei meccanismi di difesa, degli stili di attaccamento, delle abilità di confronto e di resilienza (Hindinger et al., 2005).

Sono quattro i fattori di rischio che si trovano ad essere significativamente più elevati: la morte di un genitore prima dell'età di sedici anni, un lavoro manuale e duro durante la vita adulta, la diagnosi di una malattia disabilitante e la perdita di un figlio (Clément et al., 2012).

3.3. Fattori di rischio socio-ambientali: l'inquinamento e la variazione geografica

Uno studio condotto dall'università del Montana (Calderòn-Garciduenas et al., 2014) sostiene che i componenti atmosferici contenenti polveri e metallo quando vengono inalati o ingeriti, passando attraverso le barriere danneggiate, compreso le vie respiratorie, quelle gastrointestinali e la barriera emato-encefalica, provocano effetti nocivi a lunga durata. Lo studio ha confrontato 58 campioni di siero e di liquido cerebrospinale di un gruppo di controllo che vive in una città

a basso inquinamento (abbinati per età, sesso, stato socio-economico, livelli di istruzione) con quelli di 81 bambini residenti a città del Messico. I risultati mostrano che i bambini residenti in città avevano, nel siero e nel liquido cerebrospinale, livelli significativamente più alti di anticorpi delle giunzioni neuronali e di metalli legati alla combustione. La presenza in bambini sani di anticorpi cerebrali che lavorano “contro” importanti componenti del cervello è indicativa dei danni che l'inquinamento crea alle barriere encefaliche e le ripercussioni sono più evidenti in tarda età (Bret et al., 2014)

La letteratura mette il luce anche le differenze tra le aree urbane e quelle rurali. Gli ambienti urbanizzati possono richiedere processi mentali più complessi per affrontare la quotidianità e di conseguenza sono associati a prestazioni cognitive conservate nel tempo. Gli stimoli e le sfide mentali, anche le più semplici e banali, risultano fondamentali per mantenere attive e funzionanti le capacità cognitive di orientamento e di navigazione tra le mappe del territorio. Inoltre, negli ambienti rurali, può essere più difficile portare a termine campagne di prevenzione e informazione di cura della patologia e di assistenza del paziente. (Lambert et al., 2013).

3.4. Fattori di rischio genetici e cardiovascolari: ipertensione, diabete e sovrappeso

I fattori di rischio cardiovascolari includono: ipertensione, diabete mellico, dislipidemia e indice di massa corporea (Luchsinger et al., 2005). La stretta relazione esistente tra questi fattori e demenza è plausibile perché il mancato equilibrio predispone a malattie ischemiche e rischio di declino cognitivo (Newman et al., 2005). Nel 1996, uno studio di Skoog e colleghi ha mostrato che coloro che avevano sviluppato demenza in tarda età, nei quindici anni precedenti l'insorgenza della patologia presentavano livelli di pressione sanguigna alti seguiti da un repentino calo negli anni successivi (Ihara et al., 2010).

Il diabete mellito è una delle malattie croniche più comuni ed è legata ad uno stile di vita sedentario. Le cause sono prevedibili come la prevenzione: fare esercizio fisico, seguire una dieta con ridotto apporto di zuccheri e grassi e riduzione del consumo di alcol e di fumo (Luchsinger et al., 2005). Il diabete può aumentare il rischio di demenza soprattutto se si combina con il fumo e l'ipertensione o con uno scarso controllo glicemico prolungato nel tempo (Farris et al., 2003). L'insorgenza dei deficit cognitivi e della demenza complica poi la gestione e il trattamento della patologia, per questo il diabete può essere una conseguenza come una causa.

Il sovrappeso e l'obesità derivati dall'eccesso di nutrienti o dall'assunzione di una quantità maggiore di energie rispetto al proprio fabbisogno calorico giornaliero, associato ad una ridotta attività fisica, sono notoriamente dannosi per la salute e sono legati ad un elevato rischio di mortalità (Kettunen et al., 2015). Attualmente non vi sono prove sufficienti per confermare l'associazione perché il modello di associazione è complicato dalla riduzione della massa corporea che può precedere la manifestazione clinica anche di diversi anni e, quindi, diventa difficile capire se sia un fattore legato alla demenza o sia frutto del caso.

Riassumendo si può affermare che:

- L'ipertensione nella mezza età aumenta il rischio di demenza, in modo particolare quella di tipo vascolare,
- Livelli alti di glicemia durante la mezza età e negli ultimi anni di vita aumentano il rischio di sviluppare qualsiasi tipo di demenza;
- La riduzione del livello di pressione arteriosa, l'indice della massa corporea e possono essere predittivi dell'insorgenza della demenza.

3.5. *Gli stili di vita dannosi: alcol, fumo e stress lavorativo*

L'interesse per il rapporto tra gli stili di vita e il rischio di demenza è importante per il suo impatto sulla prevenzione. Gli stili di vita essendo modificabili sono obiettivi tipici dei programmi informativi e di diffusione della conoscenza e vengono studiati in cluster e non separatamente (Bradshaw et al., 2013). Le abitudini come l'assenza di dieta e l'inattività fisica, l'alcol e il fumo sono correlati tra loro e sono l'obiettivo dei programmi di prevenzione che mirano a migliorare la salute, in particolare attraverso la riduzione del rischio cardiovascolare esistente. Il fumo di sigaretta è casualmente correlato ad una vasta gamma di malattie tra cui molte forme di cancro, malattie cardiovascolari, diabete nonché un aumento del rischio di dislipidemia (Banger et al., 2014). Nel corso degli ultimi anni decenni si è registrato un emergere di studi con attenzione agli effetti neuro cognitivi e neuro biologici del fumo in più popolazioni ed i risultati suggeriscono che il fumo è associato ad effetti negativi sulla neurobiologia del cervello e sulle funzioni in particolare negli adulti e nei giovani di mezza età (Pendelebury et al., 2009). Inoltre, chi fuma ha maggiori difficoltà di memoria, minori competenze esecutive e difficoltà di elaborazione delle informazioni (Durazzo et al., 2014). L'associazione tra consumo di alcol e declino cognitivo e la demenza è stata controversa ma si è giunti alla conclusione che i bevitori moderati hanno un rischio di demenza inferiore e gli effetti dell'alcol sono perdita di volume cerebrale, soprattutto della materia bianca che è legata alla trasformazione della memoria e delle funzioni visuo spaziali.

L'occupazione lavorativa è un'attività rilevante per la maggior parte delle persone e copre un lungo periodo della vita di un individuo. Negli anni si è registrato un crescente interesse per l'ambiente lavorativo in relazione ai risultati che può suscitare nei confronti della salute. In particolare, un lavoro con un profilo decisionale basso, una costante tensione lavorativa e ritmi di lavoro incessanti son aspetti che possono essere correlati ad un aumento di declino cognitivo. Lo stress lavorativo può essere definito come: una risposta fisica ed emozionale dannosa che viene attuata quando le esigenze del lavoro non corrispondono alle capacità, risorse o esigenze del lavoratore (Lasalvia & Tansella, 2011; Wang et al., 2012; Johansson et al., 2010).

3.6. *Fattori di rischio psicologici: depressione, ansia, disturbi del sonno*

La depressione è una delle condizioni mentali più comuni negli adulti e tende a perdurare durante tutto l'arco della vita; può essere una conseguenza della demenza come, viceversa, può rappresentare una fase iniziale della demenza. Essa presenta molte comorbidità con una vasta gamma di patologie croniche e mentali quali ansia, alcol e uso di sostanze stupefacenti e può aumentare il rischio di demenza. Questa relazione può essere spiegata in tre modi e la depressione può essere: precedente, successiva oppure totalmente indipendente dalla diagnosi di demenza (Bennet et al., 2014; Boland, 2000).

I disturbi d'ansia si dividono in disturbi di panico, agorafobia, fobie sociali, disturbo d'ansia generalizzato, disturbo ossessivo compulsivo e disturbo da stress post-traumatico. L'ansia è stata associata ad un aumento del rischio di mortalità anche se i pochi studi esistenti non sono riusciti ad approfondire il rapporto tra ansia e patologie demenziali (Horvath et al., 2015).

I disturbi del sonno sono condizioni fortemente legate ai cambiamenti comportamentali presenti nelle persone affette da demenza e influenzano la qualità della vita (Pollack & Lewis, 2005). Anche la relazione tra disturbi del sonno e demenza può essere bidirezionale. All'inizio della malattia, il ritmo sonno-veglia

può subire variazioni nei pazienti con demenza così come è possibile che avvenga anche il contrario e i problemi legati al sonno siano un fattore di rischio per il declino (Lu et al., 2014). Nelle ultime fasi, invece, i cambiamenti ambientali, l'istituzionalizzazione e la mancanza di attività da svolgere quotidianamente, diminuiscono ulteriormente il sonno (Wang et al., 2015).

Nonostante sia necessario approfondire ulteriormente questa tematica, è evidente che sia necessario tenere in considerazione la dimensione psicologica perchè ha un peso rilevante sia a livello sociale, medico e finanziario.

4. La prevenzione come primo strumento di conoscenza

Se i fattori di rischio espongono le persone al rischio di insorgenza delle patologie, quelli protettivi contrastano l'azione dei fattori di rischio o ne riducono gli effetti deleteri e possono essere di natura individuale (istruzione, realizzazione personale, dieta alimentare) oppure sociale (ballo, rete sociale, volontariato). L'azione dei fattori protettivi porta a una riduzione consistente sia della possibilità di incorrere in patologie che nella gravità potenziale del problema o della malattia stessa; per questo la conoscenza è alla base della prevenzione ed è il primo strumento con il quale combattere l'insorgenza delle patologie.

4.1. Attività fisica e ballo

“Mens sana in corpore sano”, questo detto testimonia l'importanza fondamentale della salute fisica. La riduzione delle capacità fisiche e dell'impegno in attività di svago in generale è una delle tante conseguenze della malattia di Alzheimer e delle demenze. Infatti dopo l'insorgenza della malattia si ha un progressivo isolamento sociale derivato dalle menomazioni fisiche e dal disagio psicologico (Rovio et al., 2010). Inoltre, l'attività fisica è concepita come attività per il tempo libero con un rispettivo impegno sociale e psicologico che favorisce le interazioni mentali e la salute mentale (Rolland et al., 2007) e può aiutare a mantenere sotto controllo i fattori di rischio cardiovascolari quali: ipertensione, colesterolo, diabete e obesità e, quindi, è in grado di ridurre in modo indiretto l'incidenza della demenza. Un gruppo di ricercatori australiani ha effettuato uno studio sull'invecchiamento del cervello con un campione di 170 persone fortemente preoccupate per il loro decadimento cognitivo. Alla metà dei partecipanti sono stati assegnati esercizi aerobici o camminate mentre l'altra metà ha portato avanti il suo stile di vita sedentario. Dopo sei mesi, il primo gruppo aveva leggermente migliorato i punteggi nei test linguistici e di ragionamento, mentre i soggetti del gruppo di controllo hanno ottenuto una diminuzione dei punti coerente con il normale invecchiamento. Dopo 12 mesi dalla conclusione dell'esperimento, invece, i risultati del gruppo sperimentale erano migliorati in modo netto (Sperling et al., 2011). Erickson e colleghi (2011) hanno coinvolto 120 partecipanti, divisi in due gruppi e solo al primo è stato assegnato un programma di attività fisica per tre volte alla settimana. Dopo un anno è stata eseguita una risonanza magnetica in entrambi i gruppi per verificare se ci fossero delle differenze significative. Nel gruppo di controllo l'ippocampo si è ridotto del 1/2% ogni anno mentre nell'altro è aumentato del 2%. L'attività fisica svolta tre volte alla settimana migliora l'atrofia cerebrale, la memoria e le diverse funzioni cognitive. Bisogna però tener conto del fatto che vi sono problemi metodologici sulla quantificazione del tipo di attività, l'intensità e la durata degli interventi che rendono difficoltosa la loro randomizzazione e, di conseguenza, l'oggettività dello studio.

4.2. Prevenzione alimentare

L'associazione tra regime alimentare dietetico, decadimento cognitivo, demenze e morbo di Alzheimer ha ricevuto molta attenzione. Fattori dietetici sani associati a un corretto stile di vita possono diminuire il rischio di demenze e aumentare le possibilità che le strategie di prevenzione possano essere efficaci. Prove di studi trasversali hanno dimostrato che rispetto agli adulti con demenza, le persone anziane che non hanno sviluppato tale patologia seguivano una dieta sana, ricca di verdure e frutta piuttosto che carne, carboidrati e grassi (Bendlin et al., 2010). L'evidenza scientifica va ulteriormente indagata ma, d'altra parte, è necessario agire il prima possibile per prendere importanti decisioni anche quando il consenso scientifico non è unanime (Dysken et al., 2014; Barnard, 2014).

Le vitamine B giocano un ruolo chiave nel metabolismo delle cellule (Kim et al., 2005) e anche l'assunzione di vitamina F è associata ad una minore incidenza della malattia di AD e di demenza (Devore et al., 2010). Il ferro è essenziale per la formazione di emoglobina e di altre funzioni enzimatiche e in molti aspetti della salute (Schrag, 2013) e il selenio ha un ruolo antiossidante e previene i radicali liberi nelle membrane cellulari e ha un effetto protettivo (Sebastiao et al., 2014).

Inoltre, gli omega 3 sono indispensabili per il corretto sviluppo e funzionamento del cervello e aiutano a prevenire le demenze e le diete che ne sono povere favoriscono il declino cognitivo (Lepinay et al., 2015). Gli antiossidanti sono sostanze chimiche pensate per rallentare la neuro-degenerazione e l'ossidazione, limitando la produzione di sostanze tossiche e combattendo contro i radicali liberi responsabili del processo di invecchiamento. Secondo alcune ricerche, esisterebbe una correlazione tra lo sviluppo dell'Alzheimer e lo stress ossidativo. Una recente ricerca condotta in Germania ha valutato i livelli di antiossidanti presenti nel sangue su un campione di 74 persone con diagnosi di AD in fase iniziale ed i risultati sono stati comparati con quelli di un gruppo di controllo costituito da 158 soggetti. Dall'analisi è emerso che i livelli di vitamina C e di betacarotene sono significativamente più bassi nei pazienti affetti da AD, rispetto al gruppo di controllo. Si può ipotizzare, quindi, che alcuni antiossidanti possano svolgere un effetto protettivo nell'insorgenza di malattie neurodegenerative, tuttavia sono necessari ulteriori studi per confermare questo dato (Von Arnim et al., 2012). Uno studio condotto su cellule cerebrali di ratto ha mostrato che un composto chimico contenuto in alta percentuale nel melograno, è in grado di inibire l'infiammazione delle cellule cerebrali.

4.3. La stimolazione cognitiva

La semplice idea che le attività possono essere benevole per la funzionalità del cervello, come l'esercizio fisico è per la salute, è biologicamente plausibile. Studi sperimentali negli animali e negli esseri umani hanno dimostrato che le attività mentalmente stimolanti sono legate a miglioramenti misurabili nella salute (Cabeza et al., 1997). Una riduzione graduale del livello di attività cognitiva è, spesse volte, un segnale della presenza della demenza per cui la stimolazione è utile per mantenere attive le funzioni in età cognitiva avanzata in entrambe le persone, con e senza demenza.

Anni di studio e di formazione scolastica aumentano il livello di "riserva intellettuale" che permette di esercitare un effetto protettivo contro lo sviluppo delle demenze e di AD. Secondo Mortimer (1988) ci sono diversi elementi da tenere in considerazione, per esempio:

- La riserva cerebrale: un volume del cervello più grande può essere correlato ad un ritardo nella comparsa dei sintomi clinici perché la presenza della neuropatologia viene compensata dalle risorse fisiche;
- La riserva cognitiva: riguarda la funzione del cervello, piuttosto che la dimensione, la quale svolge un ruolo di protezione. Le persone con livelli più alti di istruzione possono sviluppare una maggiore complessità ed efficienza delle reti neuronali che possono compensare attivamente la neuropatologia;
- La stimolazione cognitiva continua: l'attività cognitiva permanente può aiutare a prevenire il declino cognitivo, le persone con maggiore istruzione possono essere maggiormente motivate a perseguire la stimolazione intellettuale per tutto il corso della vita;
- Lo status socio economico elevato: le persone con maggiore istruzione tendono ad avere un benessere economico elevato, una vita migliore e un accesso facilitato alle cure sanitarie. Essi sono maggiormente protetti da infarti cerebrali e ictus che contribuiscono alla demenza.

Alcuni studiosi hanno suggerito che le persone con un basso livello di istruzione possono semplicemente eseguire con maggiore difficoltà i test cognitivi e, di conseguenza, l'apparente rapporto tra educazione e demenza sarebbe un artefatto di misura. Peng e colleghi (2012) hanno osservato che circa il 15/30 % di individui con lieve e moderata patologia cerebrale, al momento della morte, non manifesta i sintomi clinici e, questo, confermerebbe l'ipotesi che alcune persone sono in grado di compensare la neuropatologia ritardando i sintomi. Infine, Roberts e colleghi (2010) hanno sottolineato che la maggior istruzione non difende le persone dallo sviluppo di patologie neurodegenerative ma mitiga l'impatto sulla espressione clinica della demenza.

4.4. La rete sociale

I grandi filosofi della Grecia sostenevano che l'uomo è un animale sociale che per natura ha bisogno di vivere in una comunità di persone che sono tra loro in contatto. Uno studio recente effettuato da ricercatori olandesi ha esplorato il possibile nesso tra demenza e isolamento sociale. Una vita in solitudine, senza amici o interazioni sociali, può avere un importante impatto sulle funzioni cognitive dovuto al fatto che queste non vengono più usate con regolarità. I ricercatori hanno seguito per tre anni la salute di 2000 persone senza segni di demenza che vivevano in una condizione di solitudine. Al termine della ricerca, il 9,3 % è risultato positivo rispetto al 5,6 % di coloro invece che vivevano in compagnia (Holwerda et al., 2014). La solitudine trova una duplice valenza: da un lato è un segno di demenza emergente, dall'altro diviene una reazione comportamentale ai disturbi cognitivi. Uno studio svedese conferma che la partecipazione ad eventi culturali, di volontariato o semplicemente l'ascolto di musica o cantare in un coro permette di vivere più a lungo con maggiori benefici (Fratiglioni et al., 2004).

5. La strada della resilienza

La resilienza come risposta allo stress è rilevante nel campo delle patologie demenziali, questo si evince dal modo in cui l'individuo affronta sia i sintomi e i cambiamenti tipici della patologia che dalle reazioni dinanzi a messaggi sociali negativi sull'invecchiamento. Un grosso conflitto interiore colpisce queste persone che si trovano ad affrontare la perdita dell'identità, del proprio vissuto interiore, della quotidianità e delle emozioni caratteristiche del proprio essere. La

resilienza è la capacità della persona (con demenza e non) di affrontare le insidie nei confronti dell'identità e dell'integrità del sé, ed è influenzata da una serie di caratteristiche psicologiche, sociali ed emotive. Il concetto di resilienza indica la proprietà di alcuni materiali di conservare la propria struttura originale dopo essere stati sottoposti a deformazioni, pressioni o schiacciamento. Nelle scienze sociali è il processo attraverso il quale le persone possono raggiungere un buon funzionamento e sviluppare le proprie potenzialità in contesti di vita in cui sono presenti forti avversità (Boss., 2006). È la forza di reagire a eventi traumatici o stressanti e di riorganizzare in maniera positiva la propria vita (Malaguti, 2005). Ancora, è un processo attivo di resistenza, di autoriparazione e di crescita in risposta alle crisi e alle difficoltà della vita (Darvesh, 2003) e permette di superare le asperità ma non rende invincibili gli individui e non dura per tutto l'arco temporale della vita.

5.1. Le caratteristiche della personalità resiliente

Diversi studi hanno cercato di identificare un cluster di tratti di personalità che possono essere di aiuto nell'adattamento dopo un evento traumatico. Tra le diverse caratteristiche prese in esame, nei soggetti con una buona resilienza vi era: una visione equilibrata della vita, la perseveranza, la fiducia in se stessi, il senso di unicità, l'attribuzione di significato agli eventi negativi. Le caratteristiche degli individui resilienti, secondo Bernard (1991) sono relative all'autonomia, alla capacità di problem solving, alle abilità sociali e ai propositi per il futuro. Per ognuna di queste peculiarità sono state individuate delle competenze (Burns et al., 2005). Nell'area dell'autonomia rientrano:

- Autostima: intesa sia come l'azione del valutare se stessi nella propria totalità che mediante il confronto con altri soggetti;
- Autoefficacia: intesa come sicurezza nella propria capacità di risolvere i problemi derivata dalla conoscenza dei propri punti di forza e di debolezza;
- Locus of control interno: tendenza a interpretare i risultati e gli effetti delle proprie azioni come determinate dai propri comportamenti;
- Indipendenza: saper agire in autonomia in base ai propri valori e obiettivi;
- Motivazione: capacità di trovare risorse interne ed esterne alla spinta ad agire.

Nell'area del problem solving è possibile identificare:

- Pensiero critico: capacità di osservare la realtà sociale individuando i potenziali ostacoli e risorse e analizzare aspetti positivi o negativi della propria personalità;
- Pensiero creativo: saper produrre idee e punti di vista nuovi;
- Progettualità: saper individuare le giuste strategie per raggiungere gli obiettivi;
- Capacità di produrre cambiamenti: avere una visione del futuro e saper cogliere i segnali dell'ambiente, partecipare attivamente alla vita di comunità.

Nell'area delle abilità sociali si possono collocare:

- Responsabilità: essere soggetto attivo nella comunità, assumersi le conseguenze delle proprie azioni;
- Flessibilità: sapersi confrontare, saper negoziare senza prevaricare;
- Empatia: entrare in contatto con le emozioni dell'altro, comprendere sentimenti ed emozioni, ascoltare in modo partecipe e saper essere assertivi.

Infine, nell'area dei propositi e futuro si evidenziano:

- Chiarezza degli obiettivi: avere consapevolezza di ciò che si vuole raggiungere;
- Successo: ottenere buoni risultati nella realizzazione degli impegni;
- Motivazione: trovare gli stimoli per portare a termine gli impegni;
- Speranza: fiducia nel futuro ed entusiasmo;
- Coerenza: nelle scelte e nell'operatività e ricerca di senso.

5.2. Come costruire la resilienza

L'APA ha identificato 10 punti fondamentali per costruire la resilienza (Turner et al., 2006):

- Creare relazioni: mantenere buoni rapporti con i familiari stretti, gli amici e le persone che si ritengono importanti al fine di creare una rete sociale e accettare il sostegno di coloro che si prendono cura e sono in grado di ascoltare le paure e le angosce dettate dall'evento. Essere attivi nella realtà sociale in cui si è inseriti attraverso la frequentazione di gruppi civici, locali e religiosi che favoriscono il recupero e la speranza. Il gruppo è il luogo dove si costruiscono legami che infondono sicurezza, dove si vive l'appartenenza;
- Ottimismo e pensiero positivo: se non è possibile evitare o modificare il verificarsi di eventi stressanti, è possibile cambiare il modo di interpretare e rispondere a questi eventi. Sviluppare la capacità di guardare oltre il presente e di credere in un mondo migliore, prendere nota di eventuali modalità con le quali si è reagito in modo positivo nelle situazioni difficili;
- Accettare che il cambiamento è parte della vita: alcuni obiettivi possono non essere raggiungibili in seguito a situazioni sfavorevoli ed è necessario riuscire ad accettare le circostanze che non possono essere modificate può aiutare a concentrarsi su quelle che si possono cambiare;
- Spostare i vostri obiettivi: sviluppare obiettivi realistici e impegnarsi in attività regolari e costanti consente di muoversi verso la meta da raggiungere; invece di concentrarsi su compiti che sembrano irrealizzabili è fondamentale dirigersi verso la direzione ambita;
- Intraprendere azioni decisive: è importante essere determinati piuttosto che estraniarsi completamente dai problemi e dalla tensione alle quali si vorrebbe scappare;
- Cercare opportunità per scoprire se stessi: le persone spesso imparano qualcosa sul proprio essere grazie alla crescita interiore derivata dalla sofferenza e dalla perdita. Le tragedie e il disagio permettono di costruire rapporti migliori, di aumentare l'autostima e l'autoefficacia durante le fasi più vulnerabili, di ritrovare la dimensione spirituale e un maggiore apprezzamento per la vita;
- Coltivare una visione positiva di se stessi: nei momenti difficili le persone apprendono di più sulle proprie capacità e possono aumentare la fiducia in se stesse;
- Mantenere una positiva di speranza: una visione ottimistica consente di credere che eventi positivi prima o poi accadranno nella vita;
- Prendersi cura di se stessi: prestare attenzione alle proprie esigenze e sentimenti, impegnarsi in attività piacevoli e rilassanti e prendersi cura di se stessi aiuta a mantenere la mente e il corpo pronto a far fronte a situazioni che richiedono la resilienza.

5.3. Come promuovere la resilienza nei soggetti a rischio

Le ricerche sulla resilienza offrono a chi oggi progetta interventi a sostegno della resilienza: l'identificazione delle variabili sulle quali lavorare, i diversi livelli nei quali si collocano queste variabili, l'indicazione di quali momenti all'interno dell'arco di vita possono essere più fecondi per un intervento di potenziamento della resilienza e, infine, una cornice di riferimento teorica alla luce della quale leggere i dati forniti e pianificare i propri interventi. È necessario affrontare il tema dell'educazione e del sostegno alla resilienza con estrema attenzione perché nel momento nel quale si passa dalla teoria alla pratica, la teoria si scontra con la realtà dei singoli soggetti, delle famiglie e delle comunità che, seppur sottoposte agli stessi fattori di rischio, possono reagire a questi fattori ognuno in modo diverso. La teoria si scontra con il contesto rispetto al quale non può prescindere se si vuole una pratica in grado di offrire possibilità reali di sostegno alla resilienza. La valutazione dell'efficacia di un intervento di potenziamento di un determinato fattore di protezione o della riduzione di un fattore di rischio, potrà sempre essere influenzata dalla natura del soggetto, dal suo stadio di sviluppo e dal contesto psicosociale nel quale è inserito.

Malaguti (2005) individua una serie di indicatori che possono guidare la traduzione della teoria in progetti di intervento concreti. Questi indicatori prevedono di non limitarsi ad una definizione chiara del problema sul quale si vuole intervenire, ma anche: la ricerca e la conoscenza dei bisogni e delle risorse delle persone e del gruppo sul quale si va ad agire; l'accortezza di non focalizzare l'attenzione solo sulle difficoltà; la prevalenza di interventi non solo esterni, ma che prevedano anche il coinvolgimento attivo della persona, del gruppo e della comunità di appartenenza; un percorso riabilitativo da attuare in funzione di un'attenta analisi dei bisogni ed infine la capacità di chi realizza l'intervento di mettersi in relazione, di stare con, di donarsi indipendentemente dal ruolo, di riconoscere l'altro come appartenente allo stesso gruppo ricercando una dinamica di rovesciamento dei ruoli.

La costruzione di un percorso deve prevedere uno scambio continuo tra le riflessioni e l'approfondimento dei presupposti teorici dai quali far seguire strumenti, metodologie e l'esperienza pratica sul campo. La conoscenza del contesto di vita diviene fondamentale per evitare di imporre il proprio punto di vista. Prestare attenzione al contesto implica il tentativo di ricreare reti di convivenza civile, di sviluppo delle risorse locali attraverso il coinvolgimento diretto di tutti. Il modello che Malaguti suggerisce di seguire è quello ecologico e sociale integrato all'interno del quale viene riconosciuta la dimensione del limite, della debolezza e della fragilità accanto a quella della risorsa, della competenza e della possibilità di trasformazione in positivo (Malaguti, 2005).

Conclusioni

Rilevanti sono le correlazioni identificate tra l'assunzione di un determinato stile di vita e la molteplicità di fattori di rischio, che contribuiscono nell'arco dell'esistenza umana allo sviluppo del processo patologico e all'insorgenza della demenza o Alzheimer. Grazie ad una analisi della letteratura sono stati identificati i principali elementi che possono favorire lo sviluppo delle patologie, le principali strategie di promozione della salute e di prevenzione della malattia. I potenziali elementi di rischio possono essere raggruppati in sette fattori: relativi allo sviluppo, agli aspetti psicosociali, socio-ambientali, cardiovascolari, genetici, psicologici ed, infine, legati allo stile di vita. Lavorare in un'ottica di prevenzione attorno a questi aspetti può ridurre i rischi e favorire un invecchiamento attivo.

Per fare ciò è necessario però un cambiamento di prospettiva che consideri la persona nella sua globalità e tenga in considerazione anche le reti sociali entro cui è inserita.

La prospettiva del “life course” si muove in questa direzione una delle questioni che affronta è quella di capire se, per alcuni fattori di rischio, esistano particolari periodi critici. I fattori di rischio precoci derivano principalmente da eventi accaduti nei primi anni di vita (nascita, crescita, educazione, nutrizione) o dagli eventi traumatici e stressanti, i quali contribuiscono a sviluppare poi, in età avanzata, un impatto negativo sul cervello e sullo sviluppo cognitivo. L’istruzione, il bagaglio culturale e la successiva realizzazione professionale sono risorse che aiutano e che conferiscono un’importante protezione positiva per il futuro. I restanti fattori (cardiovascolari, psicologici, legati allo stile di vita), se presenti nella mezza età o nella fascia d’età definita tarda, incrementano lo sviluppo della patologia.

Le maggiori problematiche che emergono dalla consultazione dei più importanti studi pubblicati riguardano la contestualizzazione delle ricerche, la valutazione rigorosa e standardizzata dei dati attualmente disponibili in materia di prevenzione della malattia di Alzheimer e del declino cognitivo. Non è possibile giungere a una conclusione definitiva sull’associazione tra i fattori di rischio e la manifestazione della patologia. Molti studi di prevenzione primaria risultano poco attendibili a causa del campione di riferimento, spesso volte costituito da soggetti troppo anziani e da follow up estremamente ravvicinati e brevi. Alcune brevi ricerche risultano poco adeguate, sia nelle tempistiche che nella valutazione, in quanto l’evoluzione della patologia e dei sintomi dovuti alla demenza hanno una manifestazione prodromica di diversi decenni. Tuttavia, vi sono molti studi di coorte, compiuti su un campione di riferimento ristretto rispetto alla popolazione, assestanti i potenziali benefici dovuti alla riduzione di fumo e alcol e dal controllo delle malattie cardiovascolari, il diabete, l’obesità e infine da uno stile di vita sano.

In considerazione dei risultati raggiunti, oltre all’anagrafica dei soggetti, per delineare il “potenziale” profilo di una persona rispetto allo sviluppo della patologia sembra essere indispensabile superare le ricerche di settore ed esplorare diverse aree tra loro correlate: fattori di rischio precoci (composizione della famiglia di origine), fattori di rischio psicosociali (eventi traumatici e stressanti), fattori socio ambientali (caratteristiche geografiche e sociali del luogo di residenza e tasso di inquinamento ambientale); fattori di rischio genetici e cardiovascolari (capire se i soggetti sono affetti dalle principali patologie che incidono sulla demenza); fattori di rischio psicologici e stili di vita (se sono fumatori, se fanno uso di alcol, se hanno sofferto di depressione o ansia e se la posizione lavorativa genera stress o soddisfazioni) e fattori di prevenzione (attività fisica, regime dietetico, attività sociali svolte nella comunità). Questi fattori di rischio possono essere visti anche come fattori di prevenzione che, oltre che prevenire l’insorgenza di patologie, possono anche determinare l’acquisizione di comportamenti positivi che favoriscono un invecchiamento attivo della popolazione.

Riferimenti bibliografici

American Psychiatric Association, & American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM)*. Washington, DC: American psychiatric association, 143-7.

Angelini, L. (2013). *La sicurezza del lavoro nell’ordinamento europeo. I Working papers di Olympus*, (29). Reperibile presso: <http://olympus.uniurb.it/images/wpo/wpo29.angelini.pdf>. [Ultima consultazione 09/07/2016].

- Arnim, C. A. (von), Herbolsheimer, F., Nikolaus, T., Peter, R., Biesalski, H. K., Ludolph, A. C., & Nagel, G. (2012). Dietary antioxidants and dementia in a population-based case-control study among older people in South Germany. *Journal of Alzheimer's Disease*, 31(4), 717-724.
- Banger, K. K., Peterson, R. L., Mori, K., Yamashita, Y., Leedham, T., & Sirringhaus, H. (2014). High performance, low temperature solution-processed barium and strontium doped oxide thin film transistors. *Chemistry of Materials*, 26(2), 1195-1203.
- Barnard, N. D., Bush, A. I., Ceccarelli, A., Cooper, J., de Jager, C. A., Erickson, K. I. & Morris, M. C. (2014). Dietary and lifestyle guidelines for the prevention of Alzheimer's disease. *Neurobiology of Aging*, 35, S74-S78
- Bendlin, B. B., Ries, M. L., Canu, E., Sodhi, A., Lazar, M., Alexander, A. L. & Johnson, S. C. (2010). White matter is altered with parental family history of Alzheimer's disease. *Alzheimer's & dementia*, 6(5), 394-403.
- Bennett, J. E., Dolin, R., & Blaser, M. J. (2014). Principles and practice of infectious diseases. *Elsevier Health Sciences*. Philadelphia, PA: Elsevier.
- Ben-Shlomo, Y., & Kuh, D. (2002). *A life course approach to chronic disease epidemiology: conceptual models, empirical challenges and interdisciplinary perspectives*. *International Journal of Epidemiology*, 31, 285-293.
- Bianchin, L., & Faggian, S. (2006). *Guida alla valutazione e al trattamento delle demenze nell'anziano: strumenti e tecniche per l'operatore*. Milano: Franco Angeli.
- Boland, R. J. (2000). Depression in Alzheimer's disease and other dementias. *Current psychiatry reports*, 2(5), 427-433.
- Borsellino, P. (1998). Un comitato etico per un'etica della qualità della vita. *Bioetica*, 3, 369-374.
- Boss, P. (2006). Resilience and health. *Grief Matters: The Australian Journal of Grief and Bereavement*, 9(3), 52.
- Bradshaw, E. M., Chibnik, L. B., Keenan, B. T., Ottoboni, L., Raj, T., Tang, A. & Morris, M. C. (2013). CD33 Alzheimer's disease locus: altered monocyte function and amyloid biology. *Nature neuroscience*, 16(7), 848-850.
- Braibanti, P. (2002). *Pensare la salute*. Milano: Franco Angeli.
- Brooker, D. (2003). What is person-centred care in dementia? *Reviews in clinical gerontology*, 13(03), 215-222.
- Brooker, D. (2007). Person-centred dementia care: making services better. *Scottish Journal of Healthcare Chaplaincy*, X, 1. Jessica Kingsley Publishers.
- Burns, J. M., Church, J. A., Johnson, D. K., Xiong, C., Marcus, D., Fotenos, A. F. & Buckner, R. L. (2005). White matter lesions are prevalent but differentially related with cognition in aging and early Alzheimer disease. *Archives of Neurology*, 62(12), 1870-1876.
- Cabeza, R., Grady, C. L., Nyberg, L., McIntosh, A. R., Tulving, E., Kapur, S. & Craik, F. I. (1997). Age-related differences in neural activity during memory encoding and retrieval: a positron emission tomography study. *The Journal of Neuroscience*, 17(1), 391-400.
- Carlomagno, S. (2007). *La valutazione del deficit neuropsicologico nell'adulto cerebroleso*. Milano: Elsevier.
- Chu, J., Lauretti, E., Craige, C. P., & Pratico, D. (2014). Pharmacological Modulation of GSAP Reduces Amyloid- Levels and Tau Phosphorylation in a Mouse Model of Alzheimer's Disease with Plaques and Tangles. *Journal of Alzheimer's disease: JAD*, 41(3), 729-737.
- Clément, S., Tonini, A., Khatir, F., Schiaratura, L., & Samson, S. (2012). Short and longer term effects of musical intervention in severe Alzheimer's disease. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(5), 533-541.
- Cunnane, S., Nugent, S., Roy, M., Courchesne-Loyer, A., Croteau, E., Tremblay, S. & Bégdouri, H. (2011). Brain fuel metabolism, aging, and Alzheimer's disease. *Nutrition*, 27(1), 3-20.
- Darvesh, S., Walsh, R., Kumar, R., Caines, A., Roberts, S., Magee, D. & Martin, E. (2003). Inhibition of human cholinesterases by drugs used to treat Alzheimer disease. *Alzheimer Disease & Associated Disorders*, 17(2), 117-126.
- De Beni, R. (a cura di) (2009). *Manuale di Psicologia dell'Invecchiamento*. Bologna: Il Mulino.
- Devore, E. E., Grodstein, F., van Rooij, F. J., Hofman, A., Stampfer, M. J., Witteman, J. C., & Breteler, M. M. (2010). Dietary antioxidants and long-term risk of dementia. *Archives of neurology*, 67(7), 819-825.
- Durazzo, T. C., Mattsson, N., Weiner, M. W., & Alzheimer's Disease Neuroimaging Initiative

- (2014). Smoking and increased Alzheimer's disease risk: a review of potential mechanisms. *Alzheimer's & Dementia*, 10(3), S122-S145.
- Dysken, M. W., Sano, M., Asthana, S., Vertrees, J. E., Pallaki, M., Llorente, M., ... & Prieto, S. (2014). Effect of vitamin E and memantine on functional decline in Alzheimer disease: the TEAM-AD VA cooperative randomized trial. *Jama*, 311(1), 33-44.
- Ellis, J. R., Ellis, K. A., Bartholomeusz, C. F., Harrison, B. J., Wesnes, K. A., Erskine, F. F. & Nathan, P. J. (2006). Muscarinic and nicotinic receptors synergistically modulate working memory and attention in humans. *The International Journal of Neuropsychopharmacology*, 9(02), 175-189.
- Erickson, K. I., Voss, M. W., Prakash, R. S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L. & Wojcicki, T. R. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 3017-3022.
- Farris, W., Mansourian, S., Chang, Y., Lindsley, L., Eckman, E. A., Frosch, M. P. & Guénette, S. (2003). Insulin-degrading enzyme regulates the levels of insulin, amyloid β -protein, and the β -amyloid precursor protein intracellular domain in vivo. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(7), 4162-416
- Folstein, M. F., Folstein, S. E., & McHugh, P. R. (1975). "Mini-mental state": a practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of psychiatric research*, 12(3), 189-198.
- Fratiglioni, L., Paillard-Borg, S., & Winblad, B. (2004). An active and socially integrated lifestyle in late life might protect against dementia. *The Lancet Neurology*, 3(6), 343-353.
- Geneva, W. H. O. (1991). Indicators for assessing breast feeding practices. WHO Geneva, Switzerland: *WHO Document WHO/CDD/SER*, 91, 14.
- Hachinski, V. C., Iliff, L. D., Zilhka, E., Du Boulay, G. H., McAllister, V. L., Marshall, J. & Symon, L. (1975). *Cerebral blood flow in dementia*. *Archives of neurology*, 32(9), 632-637.
- Henriksen, O. M., Jensen, L. T., Krabbe, K., Guldberg, P., Teerlink, T., & Rostrup, E. (2014). Resting brain perfusion and selected vascular risk factors in healthy elderly subjects. *PLoS One*, May, 19; 9(5).
- Hindinger, C., Hinton, D. R., Kirwin, S. J., Atkinson, R. D., Burnett, M. E., Bergmann, C. C., & Stohlman, S. A. (2006). Liver X receptor activation decreases the severity of experimental autoimmune encephalomyelitis. *Journal of neuroscience research*, 84(6), 1225-1234.
- Holwerda, T. J., Deeg, D. J., Beekman, A. T., van Tilburg, T. G., Stek, M. L., Jonker, C. & Schoevers, R. A. (2014). Feelings of loneliness, but not social isolation, predict dementia onset: results from the Amsterdam Study of the Elderly (AMSTEL). *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 85(2), 135-142.
- Horvath, S., Mah, V., Lu, A. T., Woo, J. S., Choi, O. W., Jasinska, A. J. & Vitners, H. V. (2015). The cerebellum ages slowly according to the epigenetic clock. *Aging*, May;7(5), 294-306.
- Hughes, M. E., Hogenesch, J. B., & Kornacker, K. (2010). JTK_CYCLE: an efficient nonparametric algorithm for detecting rhythmic components in genome-scale data sets. *Journal of biological rhythms*, 25(5), 372-380.
- Ihara, M., Polvikoski, T. M., Hall, R., Slade, J. Y., Perry, R. H., Oakley, A. E. & Kalara, R. N. (2010). Quantification of myelin loss in frontal lobe white matter in vascular dementia, Alzheimer's disease, and dementia with Lewy bodies. *Acta neuropathologica*, 119(5), 579-589.
- Johansson, A. C., Appelqvist, H., Nilsson, C., Kägedal, K., Roberg, K., & Öllinger, K. (2010). Regulation of apoptosis-associated lysosomal membrane permeabilization. *Apoptosis*, 15(5), 527-540.
- Kettunen, P., Larsson, S., Holmgren, S., Olsson, S., Minthon, L., Zetterberg, H. & Sjölander, A. (2015). Genetic Variants of GSK3B are Associated with Biomarkers for Alzheimer's Disease and Cognitive Function. *Journal of Alzheimer's Disease*, 44(4), 1313-1322.
- Kim, E. J., Cho, S. S., Jeong, Y., Park, K. C., Kang, S. J., Kang, E. & Na, D. L. (2005). Glucose metabolism in early onset versus late onset Alzheimer's disease: an SPM analysis of 120 patients. *Brain*, 128(8), 1790-1801.
- Kitwood, T. (1995). Cultures of care: tradition and change. *The new culture of dementia care*, 7-11.
- Lambert, J. C., Ibrahim-Verbaas, C. A., Harold, D., Naj, A. C., Sims, R., Bellenguez, C. & Grenier-Boley, B. (2013). Meta-analysis of 74,046 individuals identifies 11 new susceptibility loci for Alzheimer's disease. *Nature genetics*, 45(12), 1452-1458.
- Lasalvia, A., & Tansella, M. (2011). Occupational stress and job burnout in mental health.

- Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 20(04), 279-285.
- Lenroot, R. K., & Giedd, J. N. (2006). Brain development in children and adolescents: insights from anatomical magnetic resonance imaging. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), 718-729.
- Lépinay, A. L., Larriue, T., Joffre, C., Acar, N., Gárate, I., Castanon, N. & Parnet, P. (2015). Perinatal high-fat diet increases hippocampal vulnerability to the adverse effects of subsequent high-fat feeding. *Psychoneuroendocrinology*, 53, 82-93.
- Lu, T., Aron, L., Zullo, J., Pan, Y., Kim, H., Chen, Y. & Bennett, D. A. (2014). REST and stress resistance in ageing and Alzheimer's disease. *Nature*, 507(7493), 448-454.
- Luchsinger, J. A., Reitz, C., Honig, L. S., Tang, M. X., Shea, S., & Mayeux, R. (2005). Aggregation of vascular risk factors and risk of incident Alzheimer disease. *Neurology*, 65(4), 545-551.
- Luo, Y., Bolon, B., Kahn, S., Bennett, B. D., Babu-Khan, S., Denis, P. & Martin, L. (2001). Mice deficient in BACE1, the Alzheimer's -secretase, have normal phenotype and abolished -amyloid generation. *Nature neuroscience*, 4(3), 231-232.
- Majani, G. (1999). *Introduzione alla psicologia della salute* (Vol. 31). Trento: Erickson.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Mason, J., Hill, A., Cheng, L. (2014). Blood test development to diagnose early on set Alzheimer's disease. *ScienceDaily*, 29 October 2014. Retrived from: <www.sciencedaily.com/releases/2014/10/141029095452.htm>. [Ultima consultazione 10/07/2016].
- McKeith, I. G., Dickson, D. W., Lowe, J., Emre, M., O'brien, J. T., Feldman, H. & Yamada, M. D. L. B. (2005). Diagnosis and management of dementia with Lewy bodies Third report of the DLB consortium. *Neurology*, 65(12), 1863-1872.
- McKeith, I., & Cummings, J. (2005). Behavioural changes and psychological symptoms in dementia disorders. *The Lancet Neurology*, 4(11), 735-742.
- McKhann, G., Drachman, D., Folstein, M., Katzman, R., Price, D., & Stadlan, E. M. (1984). Clinical diagnosis of Alzheimer's disease Report of the NINCDS ADRDA Work Group under the auspices of Department of Health and Human Services Task Force on Alzheimer's Disease. *Neurology*, 34(7), 930-939.
- Medhurst, A. D., Atkins, A. R., Beresford, I. J., Brackenborough, K., Briggs, M. A., Calver, A. R. & Davis, R. K. (2007). GSK189254, a novel H3 receptor antagonist that binds to histamine H3 receptors in Alzheimer's disease brain and improves cognitive performance in preclinical models. *Journal of Pharmacology and Experimental Therapeutics*, 321(3), 1032-1045.
- Mortimer, J. A. (1988). Do psychosocial risk factor contribute to Alzheimer's disease? Etiology of dementia of Alzheimer's type. In: Henderson A. S., Henderson J. H., (eds). *Etiology of Dementia of the Alzheimer's Type*. (pp. 39-52). New York: John Wiley & Sons.
- Muller, M., Sigurdsson, S., Kjartansson, O., Jonsson, P. V., Garcia, M., von Bonsdorff, M. B. & Launer, L. J. (2014). Birth size and brain function 75 years later. *Pediatrics*, 134(4), 761-770.
- Newman, A. B., Fitzpatrick, A. L., Lopez, O., Jackson, S., Lyketsos, C., Jagust, W. & Kuller, L. H. (2005). Dementia and Alzheimer's disease incidence in relationship to cardiovascular disease in the Cardiovascular Health Study cohort. *Journal of the American Geriatrics Society*, 53(7), 1101-1107.
- Papagno, C. (2010). *Neuropsicologia della memoria*. Bologna: Il Mulino.
- Pendlebury, S. T., & Rothwell, P. M. (2009). Prevalence, incidence, and factors associated with pre-stroke and post-stroke dementia: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Neurology*, 8(11), 1006-1018.
- Peng, J., Liang, G., Inan, S., Wu, Z., Joseph, D. J., Meng, Q. & Wei, H. (2012). Dantrolene ameliorates cognitive decline and neuropathology in Alzheimer triple transgenic mice. *Neuroscience letters*, 516(2), 274-279.
- Petersen, R. C., Smith, G. E., Waring, S. C., Ivnik, R. J., Tangalos, E. G., & Kokmen, E. (1999). Mild cognitive impairment: clinical characterization and outcome. *Archives of neurology*, 56(3), 303-308.
- Pollack, S. J., & Lewis, H. (2005). Secretase inhibitors for Alzheimer's disease: challenges of a promiscuous protease. *Current opinion in investigational drugs*, 6(1), 35-47.
- Prince, M., Bryce, R., Albanese, E., Wimo, A., Ribeiro, W., & Ferri, C. P. (2013). The global prevalence of dementia: a systematic review and metaanalysis. *Alzheimer's & Dementia*, 9(1), 63-75.

- Reitz, C., Brayne, C., & Mayeux, R. (2011). Epidemiology of Alzheimer disease. *Nature Reviews Neurology*, 7(3), 137-152.
- Roberts, J. S., Karlawish, J. H., Uhlmann, W. R., Petersen, R. C., & Green, R. C. (2010). Mild cognitive impairment in clinical care. A survey of American Academy of Neurology members. *Neurology*, 75(5), 425-431.
- Rodríguez Leyva, I., Calderón Garcidueñas, A. L., Jiménez Capdeville, M. E., Rentería Palomo, A. A., Hernandez Rodriguez, H. G., Valdés Rodríguez, R. & Santoyo, M. E. (2014). Synuclein inclusions in the skin of Parkinson's disease and parkinsonism. *Annals of clinical and translational neurology*, 1(7), 471-478.
- Rolland, Y., Pillard, F., Klapouszczak, A., Reynish, E., Thomas, D., Andrieu, S. & Vellas, B. (2007). Exercise Program for Nursing Home Residents with Alzheimer's Disease: A 1 Year Randomized, Controlled Trial. *Journal of the American Geriatrics Society*, 55(2), 158-165.
- Rovio, S., Spulber, G., Nieminen, L. J., Niskanen, E., Winblad, B., Tuomilehto, J. & Kivipelto, M. (2010). The effect of midlife physical activity on structural brain changes in the elderly. *Neurobiology of aging*, 31(11), 1927-1936.
- Schrag, M., Mueller, C., Zabel, M., Crofton, A., Kirsch, W. M., Ghribi, O. & Perry, G. (2013). Oxidative stress in blood in Alzheimer's disease and mild cognitive impairment: a meta-analysis. *Neurobiology of disease*, 59, 100-110.
- Sebastião, I., Candeias, E., Santos, M. S., de Oliveira, C. R., Moreira, P. I., & Duarte, A. I. (2014). Insulin as a bridge between type 2 diabetes and Alzheimer disease-How anti-diabetics could be a solution for dementia. *Front. Endocrinol. (Lausanne)*, 5, 110.
- Silvestrelli, G., & Traini, E. (2010). Analisi comparativa della sicurezza/efficacia degli inibitori delle colinesterasi e del precursore colinergico colina alfoscerato nelle demenze ad esordio nell'età adulta. *G GERONTOL*, 58, 64-68.
- Skoog, I., Nilsson, L., Persson, G., Lernfelt, B., Landahl, S., Palmertz, B. & Svanborg, A. (1996). 15-year longitudinal study of blood pressure and dementia. *The Lancet*, 347(9009), 1141-1145.
- Snyder, H. M., Carrillo, M. C., Grodstein, F., Henriksen, K., Jeromin, A., Lovestone, S. & Filit, H. M. (2014). Developing novel blood-based biomarkers for Alzheimer's disease. *Alzheimer's & Dementia*, 10(1), 109-114.
- Sperling, R. A., Aisen, P. S., Beckett, L. A., Bennett, D. A., Craft, S., Fagan, A. M. & Park, D. C. (2011). Toward defining the preclinical stages of Alzheimer's disease: Recommendations from the National Institute on Aging-Alzheimer's Association workgroups on diagnostic guidelines for Alzheimer's disease. *Alzheimer's & Dementia*, 7(3), 280-292.
- Stern, Y. (2002). *What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. Journal of the International Neuropsychological Society*, 8(03), 448-460.
- Stern, Y. (2002). What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8(03), 448-460.
- Treglia, G., Cason, E., & Fagioli, G. (2010). Nuove applicazioni della medicina nucleare in ambito diagnostico: Il parte. *Italian Journal of Medicine*, 4(3), 159-166.
- Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2006). Reazioni e resilienza alla vergogna: Rapporti tra aspettative e valori. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2, 153-176.
- Wang, H. X., Xu, W., & Pei, J. J. (2012). Leisure activities, cognition and dementia. *Biochimica et Biophysica Acta (BBA)-Molecular Basis of Disease*, 1822(3), 482-491.
- Wang, S., Moustaid-Moussa, N., Chen, L., Mo, H., Shastri, A., Su, R. & Shen, C. L. (2014). Novel insights of dietary polyphenols and obesity. *The Journal of nutritional biochemistry*, 25(1), 1-18.
- Wang, Y., Cella, M., Mallinson, K., Ulrich, J. D., Young, K. L., Robinette, M. L. & Holtzman, D. M. (2015). TREM2 lipid sensing sustains the microglial response in an Alzheimer's disease model. *Cell*, 160(6), 1061-1071.
- Wimo, A., Winblad, B., & Jönsson, L. (2010). The worldwide societal costs of dementia: Estimates for 2009. *Alzheimer's & Dementia*, 6(2), 98-103.

Ripensare la Cultura Scolastica
e le Pratiche Educative

Rethinking Scholastic Culture
and Educational Practices





Opinioni e proposte degli insegnanti per incentivare la motivazione professionale

Opinions and proposals offered by teachers looking to incentivise professional motivation

Monica Bianchi

Università degli Studi Roma Tre
monica.bianchi@uniroma3.it

ABSTRACT

This article outlines the partial results of a qualitative study carried out in some state schools in Rome, aimed at finding out the opinions of teachers regarding their professional motivation in the workplace and what tangible steps they believe should be taken in order to incentivise this motivation. A theoretical frame of reference containing contributions from the fields of pedagogy, sociology and psychology has been developed from a systemic viewpoint (Ravaglioli, 2010), seeing as how the particular interpretation and analysis offered by these sectors is the best way to achieve scientifically-founded knowledge on the subject under examination, relevant to the study's objectives and shared by all educational sciences (Baldacci, 2001). One of these objectives is to disclose the results of the study in a logically organised and analysed way. This should spark joint discussions between teachers and school administrators, as members of the school community, so that each may become aware of the other's professional needs and of the possible strategies to meet these needs. The final objective is to raise awareness, albeit partial awareness, of the school environment from the perspective of those who live within it and help it to function daily, since their reports are precious sources of information on the procedures and changes being made within the educational systems (Cavalli & Argentin, 2010).

In questo articolo si presentano i risultati parziali della ricerca qualitativa condotta in alcune istituzioni scolastiche statali di Roma, al fine di conoscere le opinioni degli insegnanti sulla loro motivazione professionale in servizio e su cosa si dovrebbe fare concretamente per incentivarla. In un'ottica sistemica (Ravaglioli, 2010), il quadro teorico di riferimento è composto dai contributi provenienti dalla pedagogia, sociologia e psicologia affinché, grazie alla loro peculiare analisi e lettura dell'oggetto di indagine, si abbia una conoscenza di esso quanto più possibile scientificamente fondata, pertinente agli obiettivi della ricerca e condivisa tra le scienze dell'educazione (Baldacci, 2001). Uno degli obiettivi è quello di restituire i risultati emersi, in modo logicamente organizzato e commentato, per stimolare la riflessione condivisa tra insegnanti e Dirigenti, in quanto membri di una comunità scolastica, affinché conoscano i reciproci bisogni professionali e le possibili strategie per rispondervi, utilizzando le risorse rese disponibili dall'autonomia. Finalità ultime sono quelle di contribuire, seppur limitatamente, alla conoscenza dell'ambiente scolastico dalla prospettiva di chi lo vive e lo fa funzionare quotidianamente, poiché i loro resoconti costituiscono preziose informazioni sulle prassi e sui cambiamenti che si verificano all'interno dei sistemi di istruzione (Cavalli & Argentin, 2010).

KEYWORDS

Professional Motivation, Quality in Education, Self-Efficacy, Teacher Traits. Auto-Efficacia, Caratteristiche dei Docenti, Motivazione Professionale, Qualità Dell'istruzione.

1. Le motivazioni dei docenti nelle scienze dell'educazione

Brezinka (1989) afferma che: "Viviamo in una società in cui le scuole hanno un'importanza maggiore di quanto non abbiano avuto prima nella storia dell'umanità" (p. 143) e che "I mezzi più importanti per conseguire negli studenti i fini previsti sono il personale docente e il suo insegnamento" (Idem, p. 134), pertanto è auspicabile che gli ambienti educativi siano strutturalmente idonei e che gli insegnanti sappiano offrire agli studenti stimoli adeguati a costruire interazioni umane positive e a conseguire il successo scolastico (Blandino e Granieri, 2002). Il principio pedagogico cardine è la centralità dell'alunno, ma poiché gli insegnanti sono i principali attori che ne rendono possibile l'attuazione concreta, la società esige che siano le persone più adatte e meglio formate a svolgere questo compito, perché: "Tra i fattori scolastici che condizionano il successo della frequenza della scuola, la personalità degli insegnanti è certamente il più importante" (Brezinka, 1989, p. 145). Essendo ormai note le complessità e difficoltà a cui devono far fronte oggi gli insegnanti, Ravaglioli (2010) invita a prestare attenzione perché "gli stessi insegnanti appaiono delusi. La demotivazione si diffonde. Questo è un sistema che rischia seriamente di umiliare la professionalità dei suoi attori" (p. 78).

Quindi, studiando le caratteristiche dei docenti, tra le quali la loro motivazione professionale, si vuole contribuire a riflettere in particolare su una di quelle premesse fondamentali per la realizzazione del successo scolastico degli allievi, sotto tutti i punti di vista (Hattie, 2012; Scheerens, 2013). L'interesse per le motivazioni degli insegnanti ha radici lontane e i primi ad indagarle sono stati i sociologi (Lisimberti, 2007), ma poi si è allargato anche agli economisti (Barbieri, Cipollone & Sestito, 2008) e agli psicologi (Fontana, 1981; Moé, 2010) ed è grazie alle evidenze empiriche ormai disponibili che siamo a conoscenza delle condizioni oggettive e soggettive in cui lavorano i docenti e dei fattori che causano loro demotivazione professionale. Un problema non privo di ripercussioni, perché si presenta come un iniziale disagio per il singolo, che se non viene preso nella giusta considerazione quando è ancora recuperabile, può degenerare anche nelle più complesse sindromi da *stress* e *burnout* o peggio ancora in gravi forme patologiche i cui effetti nefasti si ripercuotono sul percorso degli studenti e sull'intera comunità scolastica (Di Pietro, Rampazzo, 1997; Lodolo D'Oria, 2005; Maslach, Leiter 2000; Pascucci & Poggi, 2011). Ecco perché è necessario continuare a studiare in modo sempre più approfondito questo ambito, per comprenderne i fattori e le dinamiche, che mutano con le strutture scolastiche e sociali, alla ricerca di soluzioni praticabili per migliorare l'efficacia degli insegnanti, la qualità dell'insegnamento e degli apprendimenti degli studenti (Richardson, Karabenick & Watt, 2014).

2. Il problema della demotivazione professionale degli insegnanti

Nonostante le più importanti ricerche sociologiche nazionali abbiano evidenziato che, a dispetto di tutte le problematiche presenti nel sistema di istruzione, la maggioranza dei docenti dichiara di essere ancora fortemente motivato all'insegnamento e soddisfatto della propria scelta professionale (Cavalli & Argentin, 2010; Fondazione Giovanni Agnelli 2009), il rapporto *Teachers Matter* (OECD, 2005), relativo alla grande *survey* svolta a livello internazionale, ha messo in evidenza che esiste un problema riguardo alla motivazione dei docenti. Infatti, in alcuni Paesi sta aumentando una certa frangia silenziosa di docenti demotivati, che

abbassano il livello delle prestazioni professionali, causando un peggioramento nella qualità degli apprendimenti degli studenti e abbandonando la professione prima del pensionamento. Le ripercussioni negative del loro malessere si riflettono sulla qualità generale dell'insegnamento e delle relazioni educative e sulla capacità attrattiva che la stessa professione ha nei confronti dei futuri migliori candidati. Inoltre, non solo alcuni docenti più esperti ed efficaci, ma persino alcune giovani nuove leve abbandonano la professione, a pochi anni dall'entrata in servizio. La più recente indagine *Talis 2013* (MIUR, 2014), tra i tanti aspetti collegati all'insegnamento che ha esaminato, ha incluso anche quelli dell'auto-efficacia percepita dai docenti (Bandura, 2009), il loro livello di soddisfazione sul lavoro e il clima a scuola e in classe, mettendoli in relazione con altri fattori (anni di esperienza, interazioni docenti-studenti, ecc.) e ne è emerso che in presenza di interazioni di tipo positivo, di una maggiore partecipazione e collaborazione all'interno della comunità scolastica, si riscontrano una maggiore percezione di auto-efficacia e soddisfazione professionale, viceversa in presenza di interazioni di tipo negativo. La dimensione dell'auto-efficacia comprende il *locus of control*, quel senso di padronanza che se è di tipo interno e caratterizzato da autonomia di scelta, influisce positivamente sulla motivazione ad agire, viceversa se è di tipo esterno e caratterizzato da dipendenza (Moè, 2010).

3. La ricerca empirica

È stata svolta utilizzando l'intervista individuale semi-strutturata e il Focus Group come strumenti di indagine. La popolazione di riferimento sono i Dirigenti e i docenti di ogni ordine e grado scolastico, in servizio presso le scuole statali di Roma. La selezione dei docenti ha seguito i seguenti criteri: a tempo indeterminato (anche neoassunti), con almeno 5 anni di esperienza pregressa, di qualunque disciplina (compresi gli specialisti di sostegno, religione e inglese). Il campione non probabilistico e a scelta ragionata è stato così composto: 12 Istituti scolastici statali (di cui 9 Istituti Comprensivi e 3 Istituti Secondari di II° ubicati nelle varie zone di Roma nord, ovest, sud, est e centro); 11 Dirigenti scolastici intervistati individualmente; 138 docenti di cui 122 hanno partecipato ai 14 Focus Group (distribuiti in media in 7 docenti per gruppo) e i restanti intervistati. Tutte le interviste e i Focus Group sono stati registrati e i dati ricavati dalle trascrizioni integrali sono stati sottoposti ad analisi del contenuto (Mazzara, 2002; Ricolfi, 2002), avvalendosi del software NVivo, allo scopo di individuare le risposte che rientrano nelle 4 macro-categorie (Tabella 1), predefinite in base alle domande delle interviste e agli obiettivi della ricerca, ed elaborare delle sottocategorie che comprendano i concetti-chiave estrapolati dalle risposte date dai soggetti intervistati. Con la successiva analisi interpretativa dei risultati si è tentato di comprendere e di far emergere i significati intesi dai soggetti, attraverso una lettura che si è avvalsa delle conoscenze acquisite grazie alle interazioni stabilite (le dinamiche generate durante le interviste; la disposizione degli ambienti, dei contesti e le situazioni create, osservate e annotate prima, durante e dopo gli eventi – *field notes*) e agli essenziali contributi scientifici forniti dal quadro teorico elaborato.

Area		Domande	Obiettivi della ricerca
1	Definizione del concetto di motivazione.	Che cosa è per lei/voi la motivazione professionale?	1. Conoscere le opinioni degli insegnanti sulla loro motivazione professionale.
2	Rilevazione dello stato di motivazione/demotivazione dei docenti di un Istituto scolastico.	a. Secondo lei/voi, i docenti di questo Istituto sono motivati?	
		b. Secondo lei/voi, quali sono i segnali indicatori dello stato di motivazione dei docenti?	
		c. Secondo lei/voi, quali sono i segnali indicatori dello stato di demotivazione dei docenti?	
3	Ricognizione delle cause di motivazione e demotivazione professionale dei docenti.	a. Secondo lei/voi, quali sono le cause di motivazione professionale per i docenti?	2. Conoscere le principali cause di motivazione e demotivazione professionale degli insegnanti.
		b. Secondo lei/voi, quali sono le cause di demotivazione professionale per i docenti?	
4	Rimedi possibili per incentivare la motivazione professionale dei docenti, a diversi livelli.	a. Secondo lei/voi, che cosa si dovrebbe fare, a vari livelli, per incentivare la motivazione professionale dei docenti?	3. Raccogliere le proposte e i suggerimenti per incentivare la motivazione professionale degli insegnanti.
	Rimedi possibili nell'ambiente specifico: istituto scolastico.	b. Secondo lei/voi, che cosa si potrebbe fare concretamente, in questo Istituto scolastico, per incentivare la motivazione professionale dei docenti?	

Tab. 1. Corrispondenza tra le aree, le domande e gli obiettivi della ricerca

4. Alcuni risultati conseguiti dalle analisi dei Focus Group

Per quanto riguarda le cause di motivazione professionale (Area3), sono state distribuite in due tipologie principali, distinte in base ai fattori di riferimento:

A. Fattori esterni alla persona (oggettivi).

Quella ritenuta più importante dalla maggior parte dei docenti è la motivazione collegata alla relazione educativa con gli alunni:

“Cioè veramente di fronte a queste cose poi tu dici: ma meno male che ci sono i sorrisi dei bambini tutti i giorni!...perché sennò veramente te cadono le braccia e pure il resto!” (Teresa, Focus 8, Scuola H, ins. Sc. Infanzia).

“Per me la cosa più motivante è vedere il progresso degli alunni” (Cristina, Focus 1, Scuola A, ins. Sc. Primaria).

“Comunque io penso che per quanto noi possiamo essere frustrati, quello che ci spinge ad andare avanti è poi vedere che nonostante tutto, nonostante le difficoltà, comunque i bambini ci seguono, comunque imparano, comunque sono contenti! Sono motivati e quindi forse è questo che ci spinge ad andare avanti! [...] Nonostante le famiglie, le difficoltà, comunque lo facciamo per loro, poi alla fine” (Lucia, Focus 2, Scuola C, ins. Sc. Primaria).

“Io penso che una sola cosa ancora sia valida ed è: nonostante tutto, lavoriamo coi ragazzi. Forse quella è l'unica motivazione per cui ancora mi sento giovane, faccio più casino di loro, però diciamo ecco siamo vivi in quel senso, perché li vediamo preoccupati, stimolanti, accasciati, eccetera, però l'unica soddisfazio-

ne è avere un rapporto con loro. Poi di altro francamente, non ne vedo” (Michele, Focus 3, Scuola D, ins. Sc. Secondaria I°).

Seguono, in ordine di importanza, quelle legate ad uno scopo da raggiungere, alla consapevolezza di svolgere una missione, alla collaborazione con i colleghi, agli stimoli professionali, alle sfide che presenta il lavoro, alle necessità strumentali (bisogno di lavorare), alle gratificazioni, alla formazione professionale, al motivare gli alunni, alla professionalità, alla collaborazione con i genitori e alla famiglia di origine.

B. Fattori interni alla persona (soggettivi).

Di questa tipologia, la più importante è considerata la motivazione alla persistenza, alla perseveranza nell’impegno, nonostante tutte le difficoltà incontrate:

“La motivazione c’è altrimenti non potremmo sostenere questo lavoro” (Imma, Focus 5, Scuola B, ins. Sc. Infanzia).

“Perché poi con la buona volontà di insegnanti che sono motivate! E lì si torna al discorso...perché giusto un insegnante motivato oggi può stare a scuola, altrimenti non vale la pena fare questo lavoro! questo è il mio parere” (Irene, Focus 8, Scuola H, ins. Sc. Infanzia).

“Motivato dalla classe, motivato dalla didattica, dalla disciplina, dalla materia che, forse amo in particolare, quindi...vedo tutti questi problemi, li sento, come no, sono pesantissimi, però io sono sempre motivato” (Franco, Focus 1, Scuola A, ins. Sc. Primaria).

“Quindi...motivazione sarebbe quella voglia di fare nonostante tutto!” (Antonella, Focus 6, Scuola B, ins. Sc. Secondaria I°).

Seguono, in ordine di importanza, la motivazione che dipende da caratteristiche individuali della personalità, dalla passione per il lavoro, dalla scelta lavorativa originaria, dal senso del dovere etico, da una spinta interna, dall’interesse e curiosità, dall’innovazione e creatività didattica, dall’ambizione e competizione, dall’essere disposti a fare sacrifici personali.

Le principali cause di demotivazione professionale (Area3) sono sintetizzate nella seguente Tabella 2.

Name	Sources	References
Cause di DEMOTIVAZIONE professionale docenti	14	569
1. DIFFICOLTA' INSITE nella PROFESSIONE	14	339
a. CONDIZIONI ESTERNE	11	140
Aumento dei carichi di lavoro e responsabilità	9	62
Scuole in pessime condizioni	6	55
Burocrazia eccessiva	4	9
Formazione professionale inadeguata	4	8
Precariato lungo	2	6
b. RAPPORTI con i COLLEGHI	11	86
Clima di lavoro	7	45

Solitudine faticosa	8	21
Docenti demotivati	5	16
Meritocrazia assente	2	4
c. RAPPORTO con i GENITORI	11	78
Genitori non collaborano	9	29
Genitori non riconoscono il lavoro docente	5	22
Genitori aggressivi	6	15
Genitori in difficoltà	5	12
d. RAPPORTI con gli STUDENTI	11	35
Distanza con nuove generazioni	7	19
Classi troppo numerose	3	8
Alunni con problemi	3	5
Alunni trascurati dalle famiglie	2	3
2. SVALUTAZIONE della PROFESSIONE	14	210
Società svaluta professione docente	9	65
Istituzioni politiche svalutano scuola e docenti	11	38
Genitori svalutano professione docente	10	35
Stipendio inadeguato	13	33
Scarsa professionalità dei docenti	3	14
Disparità trattamento docenti vari gradi scuola	4	11
Rapporti con i Dirigenti	1	10
Media svalutano scuole e docenti	2	4
3. SINTOMI di frustrazione rabbia stress	7	20

Tab. 2. Cause di demotivazione professionale dei docenti

Stante queste condizioni, gli insegnanti hanno avanzato delle proposte per incentivare la loro motivazione professionale (Area4), che sono state distribuite in due categorie principali, definite in base alle istituzioni cui competono gli interventi:

A. Cambiamenti che richiedono l'intervento delle Istituzioni politiche e sociali.

Al primo posto sta la tipologia e la qualità della formazione professionale in servizio offerta dagli enti preposti, giudicata inadeguata a fornire le competenze di cui realmente necessitano, per cui richiedono interventi migliorativi in proposito. Seguono richieste relative ad una diversa organizzazione del lavoro, che consenta una maggiore collaborazione tra insegnanti, per uscire dal nocivo isolamento in cui si sentono relegati. Il ripristino delle condizioni strutturali degli edifici scolastici, che sono fatiscenti, insicuri e scarsamente dotati di spazi e risorse idonee. Un incremento dello stipendio tale da raggiungere un livello adeguato a dei professionisti. L'introduzione di una differenziazione basata sulla meritocrazia, per premiare chi lavora di più e in modo più efficiente. Riconoscimenti di di-

verso tipo: economici, sociali ma anche encomi verbali, per il lavoro effettivamente svolto, perché percepiti come forme di incoraggiamento. Maggiore supporto al lavoro di insegnamento, tramite l'intervento di figure specializzate (sostegno, psicologo). Classi meno numerose. Maggiori risorse didattiche e tecnologiche. Meno burocrazia, perché distoglie dal compito principale, quello di educare le nuove generazioni. Percorsi di carriera e sviluppo professionale. Maggiori investimenti economici per consentire alle scuole di decidere veramente in autonomia. Processi di selezione e reclutamento che valutino seriamente le competenze dei candidati e la loro attitudine all'insegnamento. Forme di valutazione degli insegnanti e dei loro risultati, affidabili e pertinenti. Un'età pensionabile più adeguata, tenendo conto della crescente fatica percepita. Interventi per risolvere il problema dei docenti demotivati o inefficaci. Messaggi più positivi nei confronti della scuola e degli insegnanti da parte dei mass media. Un periodo di precariato meno lungo. Valutazione dell'operato dei Dirigenti e del personale ATA.

B. Strategie e soluzioni accessibili alle Istituzioni scolastiche.

La maggioranza degli insegnanti ha espresso la necessità di trovare forme di collaborazione con i colleghi del proprio istituto, di scambio con docenti di altri istituti, anche di altri Paesi, per aiutarsi ed arricchirsi grazie alle reciproche esperienze. Un altro fattore molto importante è il clima di lavoro, che vorrebbero rendere positivamente più accogliente, emotivamente valorizzante, meno competitivo e più solidale. Vorrebbero cambiare anche il rapporto con i genitori, sinora giudicato pessimo in generale, per condividere gli obiettivi educativi e quindi collaborare. Ritengono di dover dimostrare maggiore professionalità, anche per non contribuire alla svalutazione della categoria. I Dirigenti dovrebbero curare meglio la relazione con gli insegnanti, interessandosi dei problemi che affrontano, riconoscendo e valorizzando il lavoro che svolgono anche con gratificazioni intangibili. La motivazione è alimentata anche dalla creatività e dall'innovazione didattica che dovrebbero applicare periodicamente e dalla motivazione degli alunni.

Conclusioni

Dai risultati dell'analisi dei dati sinora conseguiti, si possono avanzare alcune riflessioni conclusive. Ciò che è emerso da questa ricerca è che, in linea con le più importanti indagini nazionali e internazionali, la maggioranza degli insegnanti ama il proprio lavoro ma percepisce una crescente fatica a causa delle difficoltà che devono fronteggiare ed esigenze cui devono rispondere, per le quali non si sentono adeguatamente formati. Inoltre, spesso vengono distolti dal loro compito principale, quello di educare le nuove generazioni, che è la causa di motivazione più importante, da richieste di natura burocratica o che esulano da esso. Perciò, si condivide l'invito fatto dall'OECD (2005) a creare condizioni di lavoro più adeguate e stimolanti, affinché i docenti possano dedicarsi veramente e principalmente al loro compito fondamentale, ascoltando anche le richieste e i suggerimenti da loro proposti.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Bandura, A. (a cura di Ianes D.) (2009). *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Barbieri, G., Cipollone, P., & Sestito, P. (2008). *Labour Market For Teachers: Demographic Characteristics and allocative mechanisms. Temi di discussione*. Working Paper, 672. Retrieved January 2016, from https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/temi-discussione/2008/2008-0672/en_tema_672.pdf. [Ultima consultazione 16/7/2016].
- Blandino, G., & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Brezinka, W. (1989). *L'educazione in una società disorientata*. Roma: Armando.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (a cura di) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Di Pietro, M., & Rampazzo, L. (1997). *Lo stress dell'insegnante. Strategie di gestione attiva*. Trento: Erickson.
- Fondazione G. Agnelli (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Fontana, D. (1981). *Manuale di psicologia per gli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. NY & London: Routledge.
- Lisimberti, C. (2007). *Gli insegnanti nella ricerca. Le indagini su insegnanti e identità professionale nel contesto italiano e internazionale*. Milano: Università Cattolica.
- Lodolo D'Oria, V. (2005). *Scuola di follia*. Roma: Armando.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2000). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Trento: Erickson.
- Mazzara, B. M. (2002). *Metodi qualitativi in psicologia sociale*. Roma: Carocci.
- MIUR (2014). *Talis 2013 Italia. Teaching and Learning International Survey. Guida alla lettura del Rapporto Internazionale OCSE. Focus sull'Italia*. Retrieved January, 2016 from: http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf. [Ultima consultazione 16/7/2016].
- Moé, A. (2010). *La motivazione*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing. Retrieved January, 2016 from: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en#page1. [Ultima consultazione 16/7/2016].
- Pascucci, T., & Poggi, I. (2011). Teachers' burnout and the trends of Italian school. In *Livro de Acta of Congress Qualidade de Vida...Vida de Qualidade*. Evora, November, 14-15.
- Ravaglioli, F. (2010). *Il sistema della formazione nella complessità dell'educazione*. Roma: Armando.
- Richardson, P. W., Karabenick, S.A., & Watt, H. M. G. (2014). *Teacher Motivation. Theory and Practice*. NY: Routledge.
- Ricolfi, L. (2002). *Manuale di analisi dei dati. Fondamenti*. Bari: Editori Laterza.
- Scheerens, J. (2013). *What is effective schooling? A review of current thought and practice*. Report. International Baccalaureate Organization. Retrieved January 2016, from <http://doc.utwente.nl/87298/>. [Ultima consultazione 16/7/2016].



La cultura della scuola The school culture

Immacolata Brunetti
Università degli Studi di Bari
Immacolata.brunetti@uniba.it

ABSTRACT

This paper aims at provide a definition of teacher's values at international level by explaining the different facets created over time. Thus the value of the feature as an umbrella term to denote not only guiding ideas of our behavior and our choices but also assessments of situations. It is very necessary to study on teachers' values in order to understand all the professional context in which teachers operate as they make their own of the school's culture in which they work. The results show that the environment affects their values and is unaffected (Dewey, 1968) and each one make sense and meaning to the experience on the basis of their values.

Questo contributo si propone di offrire una definizione del termine valore a livello internazionale spiegando le diverse sfaccettature create nel corso del tempo. Dunque la caratteristica del valore risulta essere un termine ombrello per indicare non solo idee guida dei nostri comportamenti e delle nostre scelte ma anche valutazioni delle situazioni. È quanto mai necessario dedicare lo studio sui valori dei docenti per capire tutto il contesto professionale nel quale i docenti operano poiché essi fanno propria la cultura della scuola in cui lavorano. I risultati mostrano che il contesto influisce sui propri valori e ne viene influenzato (Dewey, 1968) ed ognuno attribuisce senso e significato all'esperienza sulla base dei propri valori.

KEYWORDS

Teacher's values, Professionals, School culture, Experiences.
Valori, Professionalità, Cultura della Scuola, Esperienza.

* Tutto il capitolo 1, 2, Conclusioni e Bibliografia, sono una parte del progetto di tesi dottorale di Immacolata Brunetti, presentata il giorno 21 Maggio 2014 presso l'Università degli studi di Bari.

1. I valori dei docenti alla base della cultura della scuola

Il tema dei valori è stato oggetto di numerosi studi in diversi ambiti disciplinari, da quello sociologico di Durkheim (1893, 1897), Weber (1930), Parsons (1937) che ha teorizzato l'importanza dei valori nell'organizzazione personale e sociale, Boudon (2001), Inglehart (1997) e Kohn (1969) a quello filosofico (Rosso, 1973; Heller 1974; Jonas, 1993), antropologico, psicologico, ma anche in ambito economico, a seguito di ricerche di mercato e al loro ruolo nella soddisfazione del prodotto (Zeithaml, 1998) e nei servizi (McDougall and Levesque, 2000), fino a toccare i valori di consumo che dominano la letteratura in marketing (Bolton and Drew, 1991; Ravald and Gronroos, 1996; Woodruff, 1997).

In ambito pedagogico gli studi empirici si focalizzano in realtà sull'aspetto etico della relazione educativa (E. Campbell, 2003). Dagli anni '90, infatti, si sono susseguiti studi di autori che hanno cercato di dare una risposta alle relazioni etiche offrendo argomentazioni squisitamente teoriche, come Brezinka, Levinas (1980), Ricoeur, Hossaye.

In ambito psicologico ci sono state varie ricerche (Kahle, 1983; Parsons, 1937, 1951; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992, 1997, 2007; Williams, 1979), che hanno mostrato le correlazioni tra i valori e le altre funzioni cognitive.

Nel tempo tale costrutto ha sofferto per l'assenza di una concezione stabile che ne costituisse il contenuto, la struttura e metodi empirici di misurazione (Hitlin & Piliavin, 2004; Rohan, 2000), tanto da essere caratterizzato da malintesi linguistici come afferma Boudon (2001): "Le discussioni sui valori sono oscurate da un malinteso linguistico" (p. 9); infatti, quando si parla di oggettività dei valori ci si riferisce, normalmente ad oggetti invisibili suscitati per mezzo del nostro atto mentale. Questa concezione viene supportata quando la persona emette giudizi di valore che risultano oggettivamente fondati (Ibidem). Simmel (1993) sosteneva che solo conoscendo l'attributo di un oggetto è possibile attribuirgli valore: solo in questo caso si può parlare di oggettività.

Il secondo punto verte su una questione fondamentale: essere convinti di un certo valore non implica che il soggetto percepisca con chiarezza le ragioni che li fondano, infatti accade che il soggetto percepisce i valori in maniera intuitiva ed oggettiva. La differenza sostanziale consiste nel percepire i valori, per alcuni, attraverso la ragione (Weber, 1980), per altri attraverso i sentimenti (Hume, Hutcheson, Smith, Burgson, Moore, Scheler, Juvalte, Martinetti, ecc.). Il riferimento di Boudon quando cerca di spiegare il senso dei valori è al trilemma di Munchhausen, e alla leggenda del barone di Munchhausen il quale cercava di sollevarsi dallo stagno tirandosi per i capelli; ciò è a spiegazione del fatto che se consideriamo alcune certezze come vere, così come quella scientifica, come possiamo credere che i valori siano oggettivamente fondati? Per questa ragione, molti autori (Durkheim, Weber, Nietzsche, Marx, Pareto, Freud) fino ai teorici del post-moderno, definiscono le credenze "pure illusioni". Boudon suggerisce una terza soluzione, ovvero l'interpretazione circolare della conoscenza che si poggia sulla circolarità tra i principi che muovono determinate conseguenze, la valutazione di queste conseguenze e la comparabilità tra queste conseguenze ed i principi da cui si è partiti e così via. La teoria circolare della conseguenza si è ben adattata agli studi sui valori poiché nel corso della storia, ci sono state divergenti conclusioni date da diverse ipotesi che poggiavano alcune sulla considerazione che le credenze assiologiche fossero fondate "sulla sabbia" o sulla "fede", altre sostenevano che i valori dipendessero da cause comunque da identificare, altre ancora su principi di carattere tautologico o intuitivo.

È possibile, in tal modo, catalogare le teorie sui valori: alcune sono "fideiste" cioè considerano i valori fondati su principi di validità assoluta; altre sono teorie "scettiche" poiché sostengono l'impossibilità di una qualsiasi fondazione; all'in-

terno di queste teorie si possono distinguere i decisionisti ed i causalisti. I decisionisti sostengono che per spiegare i valori non ci sono né cause, né ragioni che possono avvalorare, ma dipendono da una decisione sovrana; i causalisti invece sostengono che i valori dipendono da meccanismi psichici, biologici o sociali che influenzano il soggetto. I valori dipendono in qualche modo da cause e non da ragioni. Infine, ci sono le teorie “razionaliste-assolutiste” le quali cercano di spiegare il fenomeno attraverso l’esistenza dei principi ultimi.

2. I valori personali influenzano l’organizzazione della scuola

Come abbiamo detto, il termine Valore è stato utilizzato come termine ombrello per riferirsi a campi semantici disparati. Per semplificare, Rokeach (1979) definisce i valori come “criteri o standards di preferenze”, definizione presa da Williams (1968, 1979). I valori si relazionano sia ai sentimenti che alla conoscenza; non si fermano al punto di vista fattuale dell’esperienza, sono sia impliciti che espliciti, riguardano cose come il bene o il male, vero o falso, virtù o vizi. Tutti i valori hanno aspetti cognitivi, affettivi e direzionali e se esplicitati sono quindi criteri per selezionare le azioni, per esprimere giudizi, preferenze e scelte. Quando sono impliciti essi costituiscono la base delle decisioni nel comportamento. Gli individui esprimono preferenze, selezionano tra diverse possibilità di azioni e giudicano la propria condotta e quella degli altri. Essi sono presenti sia nell’ambito della conoscenza, sia nell’ambito delle credenze, infatti attraverso l’espressione di giudizi su “cosa potrebbe essere”, vengono espressi giudizi relativi al “cosa è”. Il cambiamento dei valori investe la concezione della realtà, poiché esse non sono regole di condotta, e né si possono associare a credenze esistenziali o ad ideologie. I valori vengono definiti come “costrutti analitici”. Osservando un processo valutativo possiamo renderci conto che i valori possono essere estremamente espliciti ed appartenere ad entità fenomeniche, ovvero è possibile dichiarare un valore, illustrare la sua applicazione ed esprimere giudizi, identificare il confine. Le persone possono inoltre non rendere esplicito sia il processo che l’espressione degli standards di desiderabilità. Diversi autori sostengono che nell’universo dei valori, essi vengono considerati simultaneamente sia come componenti di un processo psicologico, sia come componenti di interazioni sociali e patterns culturali. Le differenze tra le persone non sono rinvenibili tanto nella presenza o assenza di determinati valori disposti in gerarchia o priorità e neanche attraverso la cultura ed i sistemi sociali, ma nelle gerarchie o nelle priorità (di importanza), e soprattutto nei modi in cui, i valori, si relazionano tra loro.

Il modo in cui i valori vengono relazionati dipende:

- Dalla creazione di un “modello dei valori”;
- Da un ordinamento gerarchico, che differisce nell’ampiezza di aderenza a valori particolari (Williams, 1970);
- Dall’universalità dell’applicazione;
- Dalla consistenza, ovvero ci sono società che enfatizzano la consistenza logica o deontica tra i vari valori; in altre società l’inconsistenza come ambiguità, l’ironia, il paradosso potrebbe caratterizzare lo scopo e la ricchezza di una esperienza.

Williams (1979) assegna importanza alle istituzioni nella formazione dei valori, sostenendo che

that institutions be regarded as social arrangements that provide frameworks for values specializations, that is, frameworks for the transmission and implementation mainly of those subsets of values that are especially implicated in their own particular sphere of activity (p. 51).

Ciò vuol dire non solo che i valori individuali vengono strutturati mediante disposizione macrosociali, ma vengono compartimentalizzati a seconda delle maggiori istituzioni (economia, politica, educazione, scienza, religione, ecc). Le incongruenze che si creano, sono il risultato degli status sociali.

Secondo il noto psicologo americano Rokeach (1973; 1979) il valore è una credenza stabile, secondo la quale una condotta è preferibile rispetto ad un'altra per un certo individuo o gruppo sociale.

Il concetto del valore è spesso associato a due differenti modi di concepirlo: il primo si riferisce all'individuo, ovvero spesso si dice che una persona "ha un valore"; il secondo si riferisce all'oggetto, ovvero si sente spesso dire che un oggetto ha valore (Charles Morris, 1956; Brewster Smith, 1969; Williams, 1968).

Rimanendo nell'ambito della sfera individuale, Williams ha dato una definizione di valori personali come "criterio standards che permette di fare valutazioni" (1968, p. 283). Il numero di valori come criteri standards è comunque un numero ristretto, ciò significa che è più semplice raggrupparli in sistemi di valori. Se un valore, come ho già detto, è una credenza stabile di una specifica condotta o scopo dell'esistenza preferibile rispetto ad un'altra, un sistema di valori è un'organizzazione di credenze durature concernente modi di condotta o scopo dell'esistenza preferibili situati lungo un continuum di importanza relativa. Rokeach (1973) asserisce che la qualità duratura dei valori deriva principalmente dal fatto che essi sono inizialmente insegnati e appresi in maniera isolata, per cui si apprendono in modo assoluto, per esempio non ci viene insegnato che è auspicabile essere onesti o lottare per la salvezza o la pace. Questo processo di acquisizione garantisce la loro durata e stabilità. Attraverso l'esperienza ed il processo di maturazione, apprendiamo ad integrare i valori isolati che ci sono stati insegnati in sistemi gerarchicamente organizzati, dove ogni valore è posizionato in ordine di importanza rispetto ad altri valori.

Rokeach (1968b) inoltre spiega perché i valori sono credenze, distinguendoli in tre categorie: nel primo gruppo che definisce credenze descrittive o esistenziali permettono di distinguere il vero o il falso; nel secondo gruppo pone le credenze valutative nel quale l'oggetto del giudizio è valutato essere buono o cattivo. Per ultimo ci sono le credenze prescrittive nel quale i significati o gli scopi dell'azione sono giudicati desiderabili o indesiderabili. Allport (1961, p. 454) sostiene che "a value is a belief upon which a man acts by preference".

I valori hanno componenti comportamentali cognitive ed affettive:

1. Charles Morris (1956) li definisce "valori concepiti", Kluckhohn (1951) li definisce come "concezione del desiderabile" avente la dimensione cognitiva del desiderabile. Egli distingue i valori come concezione del desiderabile piuttosto che il "semplice desiderato" poiché il desiderabile influisce sulla selezione dei modi, dei mezzi a disposizione e dei fini dell'azione (Kluckhohn, 1951, p. 395) e rappresenta, in definitiva, una preferenza di qualcosa rispetto a qualcos'altro. Questo qualcosa è uno specifico modo di comportamento o scopo dell'esistenza e la concezione del desiderabile è quindi uno "speciale tipo di preferenza in un modo di comportamento o scopo rispetto ad un altro tipo di comportamento o scopo".
2. C'è un altro modo nel quale i valori vengono rappresentati ovvero, come specifiche preferenze: non solo quando compara la sua preferenza con il suo opposto ma anche quando compara le sue preferenze con altri valori all'interno

- del sistema valoriale aventi rilevanza minore rispetto ad altri posizionati nella stessa gerarchia.
3. Un valore è affettivo nel senso che un individuo può sentire l'emozione su di esso e quindi essere a favore o contro, approvare o disapprovare chi esibisce istanze positive o negative di esso.
 4. Un valore ha una componente comportamentale nel senso che è una variabile interveniente che se attivata conduce all'azione.

Quando affermiamo che un individuo ha un valore, sosteniamo che le sue credenze o convinzioni rappresentano la modalità desiderabili di condotta, oppure uno scopo dell'esistenza preferibilmente desiderabile. Rokeach (1968 b) si riferisce a due tipi di valori: "instrumental values" ed i "terminal values". Questa distinzione riguardante soprattutto il significato del valore (instrumental values) e lo scopo finale del valore (terminal values) è stato studiato primariamente da filosofi (Lovejoy, 1950; Hilliard, 1950), antropologi (Kluckhohn, 1951; Kluckhohn and Strodtbeck, 1961), psicologi (English and English, 1958). Altri si sono soffermati maggiormente su più tipi di valori (French and Kahn, 1962; Kohlberg, 1963; Piaget, 1965; Scott, 1965) come modi di condotte ideali oppure come scopi dell'esistenza (Allport, Vernon, and Lindzey, 1960; Maslow, 1954; Morris, 1956; Rosenberg, 1960; Smith, 1969; Woodruff, 1996).

I *terminal values* si distinguono in due tipi: valori personali e valori sociali. Possono essere centrati su di sé (personal) o centrati sulla società (society centered), intrapersonali o interpersonali (la pace del mondo o la fratellanza sono interpersonali, mentre la salvezza e la pace interiore sono intrapersonali); possono cambiare in base alla priorità, da una persona all'altra e da questa dipenderanno i loro atteggiamenti ed i loro comportamenti. L'aumento (preferibilità) di un valore sociale conduce ad un aumento di altri valori sociali e ad un decremento nei valori personali e viceversa l'aumento di un valore personale conduce ad un aumento di altri valori personali e ad una diminuzione dei valori sociali.

Gli *instrumental values* sono tutti quei valori strumentali funzionali al raggiungimento dei valori terminali che riguardano lo scopo esistente; si distinguono in valori morali e di competenza. I valori morali sono principalmente riferiti alle modalità del comportamento e non necessariamente includono i valori che riguardano lo scopo dell'esistenza. D'altra parte ci sono valori morali che si riferiscono a certi tipi di valori strumentali che hanno un focus interpersonale, i quali, quando non si riesce a raggiungerli suscitano sensi di colpa. I valori di competenza, invece, chiamati anche valori di auto-realizzazione, hanno un focus personale, e non sembrano essere specifici della dimensione morale. La loro mancanza conduce maggiormente ad una inadeguatezza personale piuttosto che al senso di colpa prodotto dal misfatto. Così il comportamento onesto e responsabile conduce al sentimento del comportamento morale, mentre un comportamento razionale, intelligente o immaginativo porta a sentire che ci si sta comportando competentemente. Un individuo può sperimentare un conflitto tra due valori morali (comportamento onesto e amorevole), tra due valori di competenza (immaginazione e razionalità), oppure tra un valore morale ed un valore competente come ad esempio l'agire gentilmente oppure offrire un criticismo intellettuale (essere critici). Si potrebbe obiettare che c'è una connessione molto vicina tra i due tipi di valori strumentali e i due tipi di valori terminali, ma in realtà c'è un filo conduttore tra i due tipi di valori che è semplice da prevedere poiché una persona maggiormente orientata verso gli scopi personali potrebbe posizionare i valori morali su un livello più alto nella scala gerarchica, invece, una persona maggiormente orientata ai valori sociali potrebbe dirigersi verso valori di competenza (White, 1959).

Un altro aspetto da considerare, di fondamentale importanza in una trattazione sui valori, è il tema del “dovere-essere”. Heider (1958) sostiene che il dovere-essere ha caratteristiche impersonali e attiene maggiormente alla sfera dei valori strumentali concernenti sia la moralità che le competenze. Ne consegue che questa caratteristica non appartiene a tutti i valori, poiché la sua origine nasce all’interno delle società propense a rinforzare un certo tipo di comportamento, tale da non nuocere all’altro. In realtà nella società, i valori non sembrano essere caratterizzati dallo stesso senso del “dovere” che caratterizza, invece, i valori morali.

3. Perché studiare i valori degli insegnanti

Lo studio dei valori degli insegnanti è fondamentale per la qualità del processo di insegnamento e apprendimento (Lovat, Clement, 2010) poiché si parla di relazione con altri esseri umani e di sviluppo professionale basato sulla resilienza ed integrazione professionale. In generale l’insegnamento è espressione di valori personali che indirizzano i comportamenti degli insegnanti e prima di tutto le relazioni con gli studenti, infatti i docenti sono inevitabilmente educatori sociali e morali (Brady, 2011, p. 56). Tra docente e studente si instaura una relazione dinamica influenzata dai valori di entrambi gli attori, gli insegnanti sviluppano una varietà di valori personali e professionali nella relazione in aula, gli studenti portano con sé i valori appresi dalla famiglia (Adelbjarnardottir, 2010).

Molto spesso si tende a considerare in modo uniforme i valori personali dei docenti con quelli professionali (Carr, 2010, p. 64). Carr sostiene che mentre alcune qualità possono contribuire all’esperienza professionale, altre sono solo l’effetto delle situazioni, così mentre i comportamenti professionali dipendono dai valori personali, è nel contesto classe che questi valori possono trovare espressione. Tirri (2010) in una sua recente ricerca mostra come i valori degli insegnanti, sono identificati nella cura e nel rispetto, nella professionalità, nell’impegno e nella cooperazione. Per il ricercatore la cura ed il rispetto sono i più importanti valori espressi nella necessità della relazione con gli studenti (p. 156), mentre la professionalità e l’impegno sono pienamente progettati e realizzati, la cooperazione è necessaria per la promozione della cura e del rispetto. La sua ricerca mostra che i valori degli insegnanti sono qualità desiderabili in tutte le aree di insegnamento e essenzialmente riguardano l’educazione ai valori, in quanto espressioni del curriculum e della materia di insegnamento in relazione alle strategie utilizzate dal docente nel processo di insegnamento (Brady, 2011, pp. 56-65). Si tratta di definire linee pedagogico educative capaci di porsi in maniera contrastante sulle forze distruttrici, per cogliere ciò che ha valore per la vita umana al di là della realtà contingente (Santelli, 1991). La scuola, a tal proposito si pone come quella istituzione che ha il potenziale di riorientare l’educazione sul suo compito principale (Lovat & Clement, 2010). La professionalità docente è pienamente coinvolta in queste dinamiche come “presenza propositiva e orientante” (cfr. Santelli, 2004), impegnata non solo come produttore di cultura ma in un ampio orizzonte di significati. Emerge così quanto questo sia influenzato dal modo personale di interpretare il mondo sulla base dei propri significati, valori, credenze, infatti, “tra personalità e professionalità sembra instaurarsi una sorta di tensione che porta a interpretare e a vivere il modo di lavorare secondo un proprio stile esistenziale” (ivi, p. 162). Considerare quindi la professionalità solo nella dimensione lavorativa, significa considerarla priva della sua integralità esistenziale, vuol dire scindere il chi si è dal cosa si sta facendo. (ibidem). La figura dell’insegnante, diventa centrale in questo compito, poiché è definito come mediatore morale per l’azione svolta nei confronti degli studenti. La stessa maniera di proporre la materia o lo stesso modo di porsi in rapporto agli studenti, esprime

i propri valori personali e professionali (Shulman, 1986, 1987; Fenstermacher, 1986, 1990, 1992). In tale contesto gli insegnanti stessi non sono consapevoli della loro portata morale (Campbell, 2003; Husu e Tirri, 2007), ed hanno poco tempo per riflettere sulla propria esperienza e sull'influenza dei propri valori nella pratica quotidiana (Sunley, Locke, 2010). Tuffarsi nel sapere dei pratici, nel pensiero, nei gesti, negli atteggiamenti, nei comportamenti inconsapevoli, rivela un inconscio pratico che inerisce alla conoscenza riflessiva, poiché ci pone nel mondo, anzitutto attraverso il linguaggio, la narrazione, il racconto allo scopo di migliorare l'azione didattica (Perrenhoud, 2001). Poco si conosce delle loro ideologie e dei valori che influenzano il modo in cui gli studenti sviluppano i propri. A tal proposito è importante quindi capire quali siano i valori impliciti alla base delle loro azioni didattiche, delle scelte, delle decisioni, delle loro credenze poiché sono i determinanti della pratica professionale. La letteratura sullo studio dei valori nell'educazione, infatti, mostra un chiaro collegamento tra i valori e la natura intrinseca del lavoro degli insegnanti (Brezinka, 1994, 2011; Poppleton, 1989; Carr, 1993, 2010, 2011; Damiano, 2007; Xodo, 1999, 2004).

In tale contesto, in accordo con le teorie socio-pedagogiche, secondo le quali, è necessario riguadagnare il senso del valore delle persone e il senso della responsabilità esistenziale in un momento storico caratterizzato da crisi, significa studiare le persone nella realtà naturale e sociale nel quale è inserita (Piero Bertolini, 1994). Il primum da cui partire è la persona colta in relazione con il mondo e con gli altri (Flores D'Arcais, 1987, 1994). Per questo, si intende utilizzare il termine *agire* rispetto al termine *azione* appunto per sottolineare la relazione inestricabile del piano etico e cogliere il piano assiologico e deontologico dell'esercizio alla responsabilità nella concretezza situazionale. (Santomauro, 1974). Il Valore viene definito nella misura in cui la persona, con la sua essenza stessa (unicità ed irripetibilità) "intenziona", ossia dà senso e valore a ciò che gli sta attorno, ad oggetti che sono investiti di un senso, e quindi di un valore da parte di quel soggetto (Husserl, 1965). In questo contesto di fondamentale importanza è la definizione di valori, intesi come: *qualcosa che noi stimiamo, a cui attribuiamo valore*. (Dewey, 1966, p. 238).

3.1. I valori influenzano le credenze

Diversi studi mostrano quanto le credenze siano l'espressione dei valori, e per questo si possono considerare come punto da cui partire per l'esplorazione e lo studio sugli aspetti valoriali della personalità dei docenti; infatti lo studio iniziale del presente lavoro, si è focalizzato sull'influenza delle credenze sulle motivazioni per conoscere le aspirazioni dei docenti e ciò che hanno a cuore. Le credenze, infatti, sottendono le convinzioni che vengono considerate fondamentali per l'esistenza, la realtà e l'essere umano; esse quindi coprono la dimensione esistenziale della realtà e del mondo. È necessario precisare che le credenze non esprimono ciò che gli insegnanti considerano essere principi guida, obiettivi essenziali ovvero ciò che essi desiderano, come, invece, accade per i valori. Nonostante ciò, se consideriamo le credenze come l'atteggiamento di chi riconosce per vera una proposizione (Dizionario Abbagnano, 1998, p. 193), non possiamo esigerci dal considerare la loro costitutiva formazione come elemento essenziale in grado di influenzare le pratiche di insegnamento (Perla, 2010, p. 81). Per motivi di oggettivizzazione e di ampiezza dello studio sulle credenze è particolarmente difficile individuare quelle che sono le credenze sulle pratiche di insegnamento, considerando invece, più opportuno giustificare le proprie scelte. I valori, infatti, sono aspirazioni, essi ci consentono di progettare il futuro e per questo il punto di vista degli insegnanti sulle proprie motivazioni, aspettative, sulla

materia, sul modo in cui si conduce la lezione può essere la base di queste aspirazioni. Crompton (1997) offre un'idea di spiegazione della differenza tra le credenze ed i valori: i valori sono ciò che desideriamo essere vero, noi infatti cerchiamo cosa desiderare e cosa valorizzare; indirizzano implicitamente le nostre azioni, mentre le credenze non ci spingono alla ricerca dei diversi tipi di azioni (p. 21). In un articolo pubblicato su *Computer and Education*, Hermans e collaboratori (1992, p. 31), hanno sostenuto che "il sistema di credenze consiste in una miscela eclettica di regole di condotta, generalizzazioni, opinioni, valori e gruppi di aspettative in modo più o meno strutturato". Schwartz (2004) sostiene che i valori sono credenze collegate inestricabilmente alle emozioni e quando sono attivati, si relazionano con i sentimenti, tanto da infondersi in un tutt'uno. Le persone che danno importanza ai valori dell'indipendenza e vedono che in quella circostanza o momento storico tale valore è minacciato, si attivano affinché possa essere protetto. Si diventa felici quando si gode dell'esistenza di questo valore. Selmes (1993) sostiene che le credenze sono un insieme di convinzioni che determinano il valore della natura dell'esistenza, della realtà e del mondo. (p. 32). Secondo questa definizione le credenze sono principi che determinano cosa noi valutiamo ma considerare le credenze ed i valori come prodotti dal pensiero conscio, non è sempre vero poiché i valori non sempre sono il risultato di una consapevolezza conscia. Così potremmo cadere in errore se considerassimo che gli insegnanti rispondono agli effetti del contesto sempre in modo razionale. Per questi motivi, studiare le credenze è solo un mezzo per capire cosa è considerato degno di valore. Nel corso del tempo ci sono state molte ricerche (Nespor, 1987; Nias, 1984, 1987, 1989) sulle credenze degli insegnanti, in particolare Nespor ha dimostrato quanto le credenze giochino un ruolo fondamentale nel definire, organizzare e supportare gli obiettivi di un docente, poiché il lavoro degli insegnanti abbraccia sia il contesto sia ciò che lui definisce il "deeply entangled problems". Nias invece individua vari tipi di credenze e le suddivide in macro categorie: le credenze che riguardano il sé situazionale, stabile nel tempo e quelle che riguardano il sé situazionale che cambia così come è negoziabile. L'insegnamento infatti si basa su un sé sostanziale come "arte individuale" non soggetto alle stesse costrizioni delle altre occupazioni. Ciò che caratterizza questa occupazione a differenza delle altre è il sopravvivere a determinate situazioni che corrono lungo direzioni opposte al sé sostanziale. Questo sé sostanziale può così diventare un forte ostacolo al cambiamento nei pensieri condivisi nel collegio dei docenti. Nias in base a questo crede che i valori condivisi siano difficili da perseguire, infatti, nelle sue ricerche risulta che molti docenti resistono alle discussioni su aspetti che potrebbero entrare in conflitto con il proprio sé sostanziale. Essi preferiscono parlare con chi condivide il loro punto di vista (reference group) fuori dalla scuola come risultato di un comune linguaggio non sviluppato tra i colleghi, questo perché non ci sono valori condivisi. I valori generalmente rappresentano un set di credenze piuttosto che una credenza singola (Collinson, 2012). Ciò che caratterizza un buon insegnante è proprio dare il meglio di sé nel proprio lavoro attraverso il proprio sistema personale delle credenze. All'interno di quest'ambito i ricercatori hanno dimostrato l'importanza della cura e della responsabilità professionali (Combs, 1982; O'Connor, 2008).

I valori influenzano molti aspetti della nostra vita, afferiscono al modo in cui noi costruiamo e valutiamo le situazioni, le azioni che noi consideriamo essere concordi con i nostri obiettivi (Mahmud, Warchal, Masuchi, Amed, Schoelmerich, 2009). I valori coinvolgono in generale le credenze sul modo di comportarsi in maniera desiderabile e non desiderabile nella vita di ogni giorno, sugli obiettivi e sugli scopi (Corey, Corey M. & Callahan, 2003). Intervengono così in tutti gli aspetti dell'insegnamento: nel curriculum, nella cultura scolastica e nel comportamento dei docenti come espressione di modelli valoriali (*moral exam-*

ples) (Veugelers, 2000).

Da qui ne deriva la giustificazione della ricerca nel contesto scolastico d'aula. In questo senso i valori sono considerati essere la chiave che rivela l'impatto della scuola sugli obiettivi ed interessi degli allievi (Dewey, 1968). In Dewey i valori sono spesso intesi come gli obiettivi e gli interessi preferiti, non specificando una definizione univoca di valore, offrendo invece un'ampia distinzione tra valori intrinseci e strumentali.

Nel tempo ci sono stati studi che hanno dato definizioni certe sui valori (Ro-keach, 1979; Schwartz, 2006a; Caprara, 2009), ma ci sono stati anche studiosi (Marcuse, 1972) che li hanno definiti come "idee" che influiscono relativamente sul modo di vivere, o che al contrario esprimono i comportamenti dettati dalla necessità della quotidianità (pp. 121-122). Questo ha implicazioni per la pratica dell'insegnamento perché le circostanze rivelano fattori che riescono a dominare sulle nostre scelte ed azioni. Non abbiamo altra scelta che andare nella direzione opposta ai nostri valori, ma tali contraddizioni non diminuiscono l'aspirazione a raggiungere i nostri valori ed obiettivi. Pensare al contesto come fattore che influenza i nostri valori è cruciale per verificare se questo influenza in qualche modo i valori personali. L'uomo però non reagisce alle circostanze così come vengono prospettate ma in base alle proprie interpretazioni (Dewey, 1968), così l'uomo agisce in base al contesto perché è caratterizzato da un significato. Per questo focalizzare l'attenzione sull'esperienza degli insegnanti è fondamentale per conoscere il contesto dei valori personali e professionali. Pajares (1992) sostiene che i valori e le credenze sono principi che si stabilizzano durante l'esperienza e diventano più duraturi con il tempo, ma la loro stabilità dipende dalla dimensione centrale o periferica delle posizioni, nel senso che maggiori saranno i legami con altre credenze, minore sarà l'apertura al cambiamento. Anche le credenze, come i valori, sono predittori dei comportamenti, infatti, diverse ricerche mostrano quanto gli insegnanti pianifichino e implementino pratiche, sia tradizionali sia con l'uso delle tecnologie, che riflettono i propri valori e le proprie credenze (Prestidge, 2011). Le ricerche anche nel campo dell'educational technology (Ertmer and Ottembreit-Leftwich, 2012; Hennessy, Ruthven & Brindley, 2005), mostrano come il campo pedagogico delle credenze e dei valori investono anche l'integrazione delle ICT nell'insegnamento, poiché il valore che loro attribuiscono all'uso della tecnologia in educazione è dato dal valore aggiunto che la tecnologia offre in vista degli obiettivi che si vuole raggiungere; infatti, sembra che i docenti assegnino più valore alla tecnologia se questa facilita il raggiungimento degli obiettivi significativi. Questo implica che i valori dei docenti influenzano la qualità dell'istruzione.

Nella loro ricerca Husu e Tirri (2007), hanno investigato il contenuto e la struttura dei valori pedagogici degli insegnanti. I risultati mostrano che gli insegnanti sono inconsapevoli della loro dimensione etica nel contesto lavorativo ed hanno bisogno di chiarire e discutere la loro conoscenza etica, ovvero i valori e le credenze alla base della stessa conoscenza. La loro ricerca aveva l'obiettivo di esplorare i valori di 24 docenti e incoraggiare la loro espressione in quanto alla base della moralità professionale. Lo sviluppo di questa moralità, è possibile solo attraverso la condivisione dei valori della scuola, poiché accettare o meno i valori scolastici significa essere membro di una particolare scuola o comunità educativa. I ricercatori sostengono che i docenti sono persone con caratteristiche di integrità e possono contribuire al bene della società e al miglioramento della qualità della vita umana. Per questo nella professione dell'insegnante giocano un ruolo importante gli aspetti normativi che il contesto impone come standards di comportamenti responsabili che definiscono un buon professionista. Per gli studiosi il concetto di idea o visione esplicitati, possono meglio esprimere le decisioni e le esperienze degli insegnanti nella loro pratica quotidiana (Hammerness,

2003) specialmente nella dimensione implicita o tacita. I risultati della loro ricerca mostrano prima di tutto che esiste una confusione sui concetti di valore, essi vedono infatti i valori come norme di comportamenti sociali, come idee culturali, come comportamenti probabili, come valutazione di azioni o attitudini generalizzati. Si possono dividere in: valori sociali e comunali; giustizia e cura; valori relazionali, autonomia e considerazione; valori individuali, autostima ed eccellenza.

Husu (2004) ha condotto lo studio empirico sui valori degli insegnanti in una scuola elementare urbana finlandese con ventiquattro insegnanti attraverso conversazioni open group, con l'intento di rendere espliciti i valori scolastici che gli insegnanti erano disposti a raccontare. In una successiva rianalisi dello stesso studio, l'autore conclude che solo attraverso il dialogo e la riflessione, i valori impliciti che gli insegnanti posseggono, possono diventare espliciti e rifiniti attraverso la pratica. Ciò vuol dire comprendere questi impliciti ascrivibili nella conoscenza *non-cognitive* il cui "tacito" viene reso "esplicito" attraverso la riflessività e la trasmissione professionale. Si pensi all'influenza della storia di vita del docente che è frutto dell'educazione ricevuta, della cultura a cui si è legati, ma anche della cultura della scuola costituita da valori fondanti che influenzano i docenti stessi a loro insaputa e contribuiscono alla formazione dell'identità professionale.

Ogni Scuola è una comunità di pratica (Wenger, 2006) che finisce col mettere in primo piano l'intreccio simbolico e materiale tra gli insegnanti e gli studenti. Nell'ambito di ciò il docente agisce in modo da ristrutturare alcune delle sue strategie d'azione, teorie e modalità di impostazione di una determinata situazione (Porcarelli, 2010). Tutto ciò si realizza nell'ambito delle comunità di pratiche e come Wenger sostiene, la pace, la felicità e l'armonia, sono valori, non contrasegni strutturali di una comunità di pratica (p. 92) che influenzano l'interazione professionale (Rossi, 2013). Le forme di partecipazione sono solo relative ad un conformismo non passivo. In particolare, Veugelers (1995) sostiene che i valori personali e professionali degli insegnanti giocano un ruolo importante nel rapporto con gli alunni proprio perché gli insegnanti sono per loro modelli di ruolo, e nella pratica didattica poiché sono legati al processo decisionale delle persone, alla percezione individuale della realtà, al processo di comprensione del mondo esterno ma anche alle emozioni. Tutto ciò viene riflesso nella pratica dell'insegnamento che ne connota la qualità secondo tre dimensioni fondamentali: "intellectual-depht" (profondità intellettuale), competenza comunicativa e competenza auto-riflessiva. L'importanza di tali questioni ha sollecitato la discussione internazionale sull'inserimento dell'educazione ai valori, nel curriculum della formazione dell'insegnante, nella gestione della classe e nella cultura organizzativa della scuola dove si lavora. Il presupposto da cui si parte esprime l'importanza dell'intreccio tra vita personale e vita professionale ossia tra il suo essere nel mondo e il suo "fare scuola". La riflessività risulta un approccio adatto a de-costruire e ri-costruire i diversi significati che ognuno possiede proprio perché l'invisibile si rivela a certe condizioni. Esso viene solo dalle molte discussioni, dall'esercizio dell'intelligenza, dalla tensione morale verso i valori e dalla disponibilità a solidarizzare in un impegno comune.

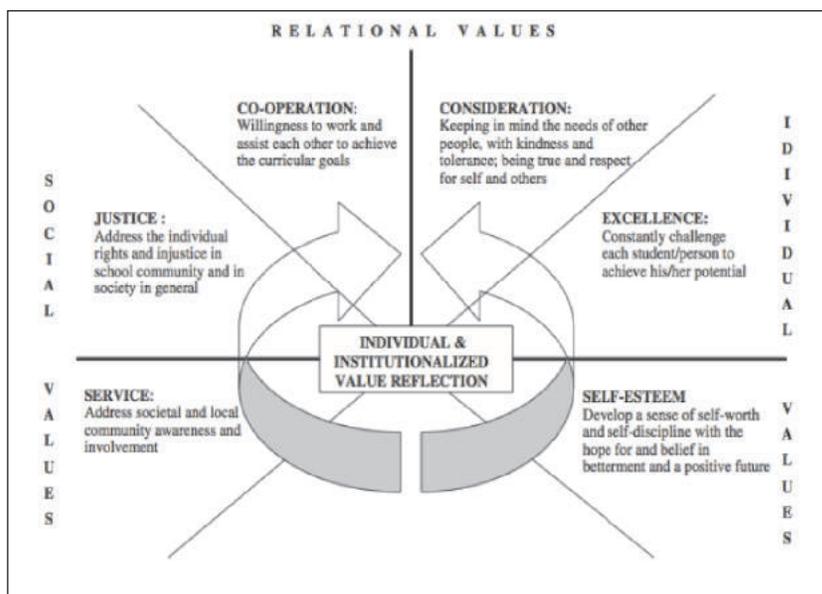


Fig.1. Riflessioni degli insegnanti sui valori della scuola. Fonte: Husu e Tirri (2007)

La ricerca di Lesley Ledden et al. (2007) descrive la relazione tra i valori personali e i valori percepiti dell'educazione. I ricercatori si sono focalizzati sui valori percepiti come risultato di un trade-off cognitivo tra benefici e sacrifici. I valori sono un costrutto complesso e multifaccettato distinto dai concetti di qualità e soddisfazione, che, invece, possono essere esplicitati attraverso la riflessione. Questo tipo di approccio allo studio sui valori è stato mostrato anche nelle ricerche di Hamberger e Moore (1997) il quale hanno mostrato risultati molto simili partendo da alcune domande: quali credenze servono a guidare i propri pensieri e le proprie azioni? Quali preferenze sono evidenti quando scelgo specifiche azioni? Quali giudizi sono espressi quando ci sono conflitti interpersonali e intrapersonali? Quali sono le conseguenze di particolari azioni? Per rispondere a queste domande hanno seguito un approccio costruttivista alla costruzione dei significati poiché offre strategie per esplorare i valori che sottendono alla pratica professionale.

Conclusioni

I valori dei docenti individuati si dividono in due grandi categorie: intrinseci e strumentali. I valori intrinseci sono quelli che vengono valutati come qualcosa che noi stimiamo a cui attribuiamo valore e che per questo sono fine a se stessi. I valori strumentali sono anch'essi ciò che noi attribuiamo valore ma sono mezzi per raggiungere il fine che vogliamo raggiungere (Dewey, 1968). Gli insegnanti vivono il lavoro con integrità, nel senso che trasferiscono la loro personalità, i loro valori, nel contesto lavorativo (Santelli, 2004). Il contesto influisce sui propri valori e ne viene influenzato (Dewey, 1968) ed ognuno attribuisce senso e significato all'esperienza sulla base dei propri valori. I valori intrinseci sono quelli che io ho definito personali perché sono il costituente o ciò che è desiderabile per ognuno. Essi sono la lealtà, la libertà, la fedeltà ai propri principi, l'amicizia, la fiducia, la crescita della persona, l'autonomia, la cooperazione, la cura, le relazio-

ni. Anche se a primo impatto possono essere considerati valori professionali, essi sono personali perché sono costruiti personali (Kelly, 2004) che costituiscono direzioni di senso (Bertolini, 1988) attraverso il quale noi interpretiamo e attribuiamo senso e significato all'esperienza. I nostri principi ovvero i nostri valori sono il substrato conscio delle proprie credenze e rappresentano tutto ciò che crediamo, per questo sono personali e ci direzionano verso particolari valori strumentali che, invece, rappresentano il mezzo professionale per raggiungere lo scopo o il fine a cui noi inconsciamente tendiamo o a cui attribuiamo valore. Secondo Dewey, i valori diventano intrinseci o strumentali a seconda di come noi attribuiamo valore in quel determinato momento. La cooperazione, infatti, è un valore intrinseco in alcuni momenti, perché sottintende la solidarietà, ma strumentale in altri momenti nel momento in cui diventa lo strumento per raggiungere un valore intrinseco che è lo star bene con gli altri. Gli altri valori, emersi dall'analisi, sono il rispetto, la fiducia, la responsabilità, la democrazia, la civiltà e risultano essere valori personali perché sono gli stessi valori che ogni docente ha dichiarato trasmettere ai propri figli, in quanto appresi dagli insegnamenti della propria famiglia d'origine, quindi acquisiti, interiorizzati e di conseguenza stabili (Rokeach, 1979; Schwartz, 2006b). Ognuno, di conseguenza, vive il contesto lavorativo a partire dal proprio sé, e poi mediando i propri valori con quelli altrui e con il contesto situazionale. Il conflitto, che si genera da tale relazione, vede contrapporsi la libertà di scelta e il dovere di seguire certe regole condivise, purtroppo a volte delimitano la piena professionalità del docente. Questo loro sentire l'ambivalenza delle situazioni provoca un senso di solitudine, accentuato ed enfatizzato dai conflitti di interesse che si creano nella gestione organizzativa della scuola. Lavorare in un clima sereno, in una bella atmosfera si riflette anche nei rapporti con i bambini, infatti, molti sono stati i docenti che hanno sostenuto l'influenza del clima scolastico sui bambini. Se da una parte è possibile riscontare scontri decisionali tra colleghi che rendono i rapporti più tesi, d'altra parte si ha bisogno del confronto, della cooperazione, della collaborazione poiché virtù regina della vita morale è proprio la *prudenza*; il loro carico di responsabilità soprattutto per i docenti prevalenti sta proprio nell'applicare i valori morali alle condizioni concrete della vita, per saper rispondere tempestivamente ed efficacemente alle esigenze del momento (Verga, 1982). Una persona che si identifica nella scelta, nell'impegno, nella decisione e nella responsabilità, è *in quanto diviene*, frutto dell'esperienza, nella continua tensione verso la realizzazione della propria esistenza, pienamente convinta della propria finitezza ed imperfezione, aperta al dialogo e alla comprensione dell'altro perché sempre alla ricerca della perfezione (cfr. Flores d'Arcais, 1994). È costitutivo nell'essere della persona, la fonte decisionale capace di scindere i valori come realizzatori della propria decisione (Mounier, 1948; Santomauro, 1974). Da qui, ne consegue, un agire responsabile costituito da intenzionalità etica (Ricoeur, 1990). L'azione che l'insegnante opera secondo responsabilità è caratterizzata dalla scelta sulla base dei propri valori, avvalorando l'azione stessa per qualificarla per un bene connotato storicamente (Marchiello, 1972, pp. 169-170).

Ogni scuola risente degli influssi culturali e sociali propria della società e di questi distingue i pregi ed i difetti: dai valori morali che i bambini fanno propri dipenderanno i valori, gli ideali che la società porrà come dominanti e che favorirà nel tipo di uomo che educa ora (Verga, 1982; p. 16). In definitiva ciò che emerge come valori intrinseci riguardano tanto se stessi quanto gli Altri: il vivere insieme e l'Essere. Per giungere a questo è necessario apprendere per agire creativamente, nonché competentemente, nel proprio ambiente ed anche con la partecipazione e la collaborazione degli altri. Questi valori strumentali sono funzionali allo sviluppo della persona nella sua interezza ovvero di chi *impara ad essere* (Delors, 1996, p. 79). Le categorie fondamentali che è possibile estrapolare sono:

- *Imparare a conoscere.*
- *Imparare a fare.*
- *Imparare a vivere insieme.*
- *Imparare ad essere* (Delors, 80-90).

I valori strumentali invece fanno riferimento ai valori utilizzati per raggiungere lo scopo finalistico. Dalla ricerca emerge che questi riguardano fundamentalmente la partecipazione, il confronto, la concretezza, la chiarezza, la gradualità, lo spirito critico attraverso la razionalità, la logica, la curiosità e l'esplorazione, l'esperienza vissuta, il rispetto delle regole, il dialogo e la riflessione, l'entusiasmo e le relazioni positive. I docenti che lavorano in condizioni di incertezza ed alto rischio di cambiamenti continui che investono la scuola, identificano le direzioni nell'impegno e nella responsabilità ma anche nel raggiungimento dei traguardi delle competenze delle indicazioni nazionali, anche se tutto ciò rappresenta uno stato d'essere caratterizzato da ansia di prestazione di efficacia professionale del docente, o l'eccessiva burocratizzazione di tutto il lavoro del docente, erode il senso del significato del proprio lavoro che si cerca di colmare trovando un accordo tra i propri valori e quelli professionali. Questo accordo è espressione del tentativo incessante di mediazione tra la creatività delle loro aspettative e il programma è necessario portare a termine. La loro esperienza quotidiana richiede più che mai una certa abilità nell'essere professionale e nello stesso tempo esprimere ed agire a partire dai valori che riguardano l'esistenza umana. Questi valori vengono espressi nella loro pratica quotidiana, attraverso la formalizzazione della loro materia (Shulman) e attraverso il proprio modo di condurre la lezione (Fenstermacher).

I conflitti invece sorgono con il confronto con i colleghi. In accordo con la ricerca di E. Campbell, ho riscontrato il concetto di *tirannia collegiale* quando alcune docenti hanno sostenuto che non dichiarano proprio tutto quello che fanno perché potrebbero essere tacciate come matte o come quando hanno sostenuto che nessuno ha idea di ciò che l'altro fa. L'aspetto che emerge dalla ricerca è l'inconsapevolezza del loro apporto morale all'insegnamento attraverso l'espressione dei valori che la materia ha in serbo e la realizzazione degli stessi nella conduzione della lezione. Ciò non è espressione diretta di una educazione morale, ma di attitudini e di atteggiamenti, di pratiche e di consapevolezza dell'insegnante del proprio ruolo come *agente morale* (Campbell, 2003, 2004; Jackson, 1993; Fenstermacher, 1986, 1990, 1996; Damiano, 2007).

Altro aspetto che emerge dalla ricerca sono i dilemmi. Questi vengono espressi attraverso i conflitti relazionali e la realizzazione dei valori, che considerano essere importanti, in classe. Emerge quanto gli insegnanti siano inconsapevoli del loro apporto morale e indirizzino inconsapevolmente la propria conoscenza etica personale e professionale verso le proprie scelte e decisioni. Il dilemma viene fuori attraverso diversi scenari nella vita giornaliera e nella routine quotidiana; l'insegnamento, infatti, può creare dilemmi etici, tensioni, cambiamenti dove la conoscenza etica è limitata al modo di reagire, considerato sotto una certa incertezza morale, su una buona o giusta risposta considerata tale rispetto ad una situazione data. Ogni incertezza infatti esprime quanto sappiamo rispondere o anticipare la situazione (Kelly, 2004) intesa come problema morale. I dilemmi identificati in questa ricerca riguardano, come più volte sottolineato, i conflitti tra i colleghi e con i genitori, le scelte politiche e le pratiche normative della scuola. Questi compromettono senza ogni dubbio la conoscenza etica (Campbell, 2003) di ogni docente inficiata dalla complessità della pratica giornaliera che induce a riflettere alla fine della giornata sulle implicazioni etiche delle proprie decisioni.

L'ultimo aspetto che ne è derivato consiste nel cogliere l'insegnamento come

negoziato continuo e latente tra tutti gli attori implicati nel processo di insegnamento: i bambini, i colleghi e i genitori. Un negoziato che vede l'alunno co-protagonista del processo poiché l'interazione che il docente stabilisce con lo studente non è passivo ma è soggetto a regole ed attese, dichiarate o agite. Questo denota l'ethos dell'insegnante che pregna tutto il suo lavoro quotidiano, fino a toccare il rapporto con i colleghi, dal punto di vista pubblico che da quello privato, inteso come collettività che opera all'interno di una organizzazione più ampia che è la scuola. È importante considerare i conflitti di valore nei quali vertono alcune situazioni che non sempre agevolano il lavoro dei docenti nello svolgimento dei loro compiti nella pratica quotidiana.

In conclusione gli aspetti che emergono dalla ricerca riguardano prima di tutto il fatto che l'insegnante porta con sé tutta se stessa, ovvero la sua personalità, i suoi valori e non abdica a credere ai suoi principi, ai suoi valori, a quello che la trascende, anzi porta con sé le proprie direzioni di senso esistenziali che gli indicano la strada da percorrere. L'insegnamento è una *impresa a carattere morale* poiché si configura come azione morale latente che mira espressamente e implicitamente a promuovere virtù quali, il rispetto, la gentilezza, la sincerità, il coraggio, la fedeltà ai propri principi, sotto forma di scelte personali più che orientamenti professionali (Damiano, 2007).

Nel quadro che si delinea egli non è l'unico attore, è solo un elemento di un negoziato continuo e latente (Campbell, Jackson) a cerchi concentrici, che investe prima di tutto il rapporto con gli alunni e poi gli altri attori partecipanti nel contesto scolastico che non di rado generano conflitti che sfociano in tensioni e veri e propri paradossi.

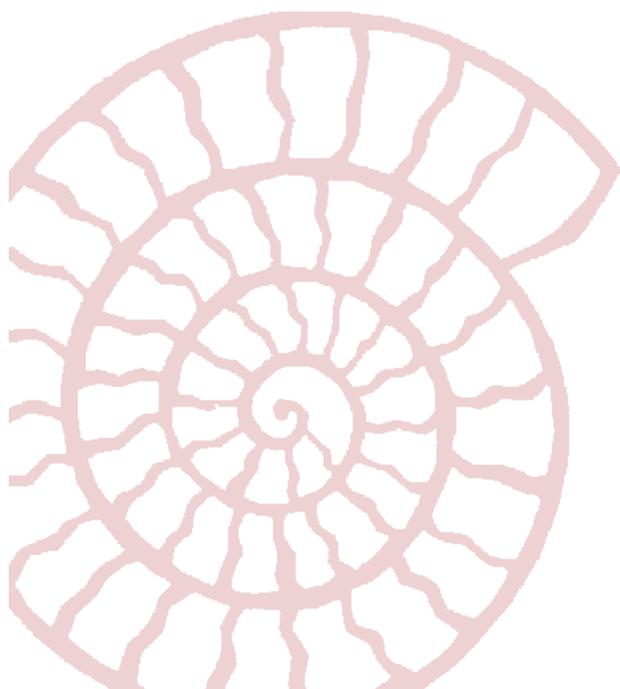
Riferimenti bibliografici

- Allport, G. W. e Vernon, P. E., (1931). *Study of values*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Allport, G. W., Vernon, P. E. e Lindzey, G. (1974). *Studio dei valori*. Firenze: O. S. Organizzazioni Speciali.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2004). Dalla crisi dell'etica e dell'educazione, una sfida per la pedagogia. *Enciclopedia deya*, 15.
- Bolton, R. N., Drew, J. H. (1991). A multistage model of customers' assessments of service quality and value. *J Consum Res*, 17(4), 375-84.
- Boudon, R. (1999). *Le sens des valeurs*. Paris: PUF.
- Brady, L. (2011). Teacher Values and Relationship: factors in values Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 2, 56-66.
- Brezinka, W. (1994). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Roma: Armando.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead: Oxford University Press.
- Campbell, E. (2004). Ethical Bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10, 409-428.
- Caprara, G. V. (2009). Valori e personalità. *Psicologia Sociale*, 2, 189-195.
- Carr, D. (1993). Moral Values and teacher: beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 27, No.2, pp. 193-207
- Carr, D. (2010). Personal and professional values in teaching. In T. Lovat, R. Toomey and N. Clement (Eds). *International research handbook on values education and student well-being*. Dordrecht: Springer.
- Collinson, V., (2012). Sources of teachers' values and attitudes. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 16,3, 321-344.
- Combs, A. W., (1982). *A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Corey, G., Corey, M. S. & Callahan, P. (2003). *Issues and ethics in the helping professions* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Trad. It. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Dewey, J. (1968). *Natura e condotta dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia (ed. Orig. 1922).
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, Sadik, O., Sendurur, E. & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: a critical relationship. *Computers & Education*, 59 (2), 423-435.
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on Teaching as a Profession. In Goodlad J., Soder R., Sirotink K.A., (eds). *The moral dimensions of teaching*. (pp. 130-151). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fenstermacher, G. (1992). The Concepts of Method and Manner in Teaching. In F. Oser, A. Dick, J.-L. Patry (eds.). *Effective and Responsible Teaching*. (pp. 95-108). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fenstermacher, G., (1986). Philosophy of research on teaching. Tree aspects. In Wittrock, M.C. (ed). *Handbook of research on teaching*, 3 (pp. 37-49). New York: Macmillan.
- Flores D'Arcais, G. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*: Brescia: La Scuola.
- Flores D'Arcais, G. (1994). *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*. Brescia: La Scuola.
- Flores, M. A. and Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Hamberger, N. M., Moore, R. L. Jr. (1997). From personal to professional values: conversation about conflict. *Journal of Teacher Education*, 48, 301-310.
- Hammerness, K. (2003). Learning to hope, or hoping to learn? The role of vision in the early professional life of teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 43-56.
- Hennessy, S., Ruthven, K. & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (2), 155-192.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & Van Loon, R. J. P. (1992). The Dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23-33.
- Hitlin, S. & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359-393.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura ed una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Husu, J. (2004). *Negotiating the shared educational beliefs and values of a schools social curriculum*, Paper presented at the ECER 2004: European Conference on Educational Research, University of Crete from 22 to 25 September 2004.
- Husu, J., and K. Tirri (2007). Developing whole school pedagogical values: A case of going through the ethos of 'good schooling'. *Teaching and Teacher Education*, 23, 4, 390-401.
- Jackson, P. W., Boostrom, R., Hansen, D. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Kahle, L. R. (1983). *Social values and social change: adaptation to life in America*. New York: Praeger.
- Kelly, G. (2004). *The psychology of personal constructs. A theory of personality*. New York: Norton & Co.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1969). Class, occupation, and orientation. *American Sociology Review*, 34, 659-978.
- Ledden, L., Kalafatis, S. P., Samouel, P. (2007). The relationship between personal values and perceived value of education. *Journal of Business Research*, 60, 965-974.
- Levinas, E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Mahmud, S. H., Warchal, J. R., Masuchi, A., Ahmed, R., Schoelmerich, A. (2009). A value- A study of teacher and student perceptions in four countries. *Us-China Educational Review*, 6, 7, 29-44.
- Marchiello, G. (1972). *Valori e tecniche di avvaloramento*. Torino: Giappichelli.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- McDougall, G. H. G., Levesque, T. (2000). Customer satisfaction with services: putting perceived value into the equation. *J Serv Mark*, 14(5), 382-410.
- Mounier, E. (1948). *Che cosa è il personalismo?* Torino: Einaudi.

- Nespor J., (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nias, J. (1984). The definition and Maintenance of self in primary teaching. *British Journal of Sociology of Education*, 5, 3, 267-280.
- Nias, J. (1987). Subjectively speaking: english primary teaching careers. *International Journal of Educational research*, 13, 391-402.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. London and New York: Routledge.
- O'Connor, E. (2008). You choose to care': Teachers' emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-26.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. Glencoe, IL: Free Press.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe, IL: Free Press.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Poppleton, P. (1989). Rewards and Values in Secondary Teachers Perceptions of their Job Satisfaction. *Research Papers in Education*, 4, 3, 71-93.
- Porcarelli, A. (2010). La dimensione riflessiva nella formazione delle competenze etico-deontologiche delle professioni educative. In A. Porcarelli. *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University.
- Ravald, A., Grönroos, C. (1996). The value concept and relationship marketing. *Eur J Mark*, 30(2), 19-30.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi meme comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 255-277.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. London: Collier MacMillan.
- Santelli Beccegato, L. (1991). Educazione, valori e felicità: quale rapporto? In L. Santelli Beccegato (a cura di). *Bisogno di valori. Per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Santomauro, G. (1974). *Prospettive dell'educazione morale oggi*. Lecce: Milella.
- Scheler, M. (a cura di G. Caronello) (1996). *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*. Cinisello Balsamo; MI: San Paolo.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology*, 25. New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2006a). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue Française de Sociologie*, 47, 249-288.
- Schwartz, S. H. (2006b). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In Jowell, R., Roberts, C., Fitzgerald, R. & Eva, G. (Eds.). *Measuring attitudes cross-nationally – lessons from the European Social Survey* (pp.169-203). London, UK: Sage.
- Schwartz, S. H. (2007). Basic Human Values: theory, methods, and application, *Risorsa Uomo. Rivista di psicologia del lavoro e dell'organizzazione*, 2.
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (1997). Influences of adaptation to communist rule on value priorities in Eastern Europe. *Political Psychology*, 18, 385-410.
- Schwartz, S. H., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Shulman, S. L., (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, 4-14.
- Simmel, G. (1993). *Saggi di sociologia della religione*. Parma: Borla.
- Sunley, R., and R. Locke (2010). Exploring UK secondary teachers' professional values: An overview of the literature since 2000. *Educational Research*, 52, 4, 409-25.
- Tirri, K. (2010). Teacher values underlying professional ethics. In T. Lovat, R. Toomey and N. Clement (Eds). *International research handbook on values education and student well-being*. Dordrecht: Springer.

- Veugelers, W. (1995). Teachers and values regarding labour. *Curriculum Studies*, 2, 169–182.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52, 1, 37–46.
- Weber, M. (1930). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. London-New York: Routledge.
- Weber, M. (1980). *Il lavoro come intellettuale*. Torino: Einaudi.
- Williams, R. M. Jr. (1979). Change and stability in values and value perspectives: a sociological perspective. In M. Rokeach (ed). *Understanding Human values: individual and societal*. New York: Free Press.
- Williams, R. M., Jr. (1968). Values. In E. Sills (Ed.). *International encyclopedia of the social sciences* (pp. 283-287). New York: Macmillan.
- Woodruff, R. B, Gardial, S. F. (1996). *Know your customer: new approaches to custode value and satisfaction*. Malden, MA: Blackwell.
- Woodruff, R. B. (1997). Customer value: the next source for competitive advantage. *J Acad Mark Sci*, 25(2), 139–53.
- Xodo, C. (a cura di) (1999). Etica ed etica della professione docente. *Studium Educationis*, 1, 122-123.
- Xodo, C. (a cura di) (2004). *Deontologia e qualificazione delle professioni educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.





Attività fisica e sportiva a scuola: tra l'educazione della persona e le necessità per la salute

Physical activity and sport in school education: between the person and the needs for health

Ferdinando Cereda

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
ferdinando.cereda@unicatt.it

ABSTRACT

Physical Education and Sport contribute to an integral development of the person, guide towards a healthy life status and generate both physical and psychological benefits. Thus it is fundamental to create the conditions to dedicate more time for physical activities of students in schools and besides the figure tutoring them should have appropriate competences to perform his task. In Italy there have been drawn up Renzi' s Linea Guida and the project Sport di Classe proposing that a physical education teacher should be entered in elementary school as an expert on this discipline, with the task of developing programmes for prevention, physical health and sport. Furthermore there are in effect at the time the Italian National Guidelines on the topics (D.P.R. n. 254/2012), which promote an integral education of the person. So the discussion about the role of physical education is proposed again, which is a matter for debate since a long time ago, and is whether Physical Education is to be considered as a discipline of the body or a discipline of the person and whether it is necessary to aim for a global education of the person. Sport doesn't only have goals associated mainly with physical and psychological health, but also it is a bearer of values of respect towards oneself and towards opponents, of equality, of brotherhood, of race integration and of peace.

L'educazione fisica e lo sport contribuiscono alla crescita integrale della persona, indirizzano verso un salutare stato di vita e generano benefici fisici e psichici. Pertanto è fondamentale creare le condizioni per aumentare il tempo dedicato alle attività fisiche degli studenti nelle scuole e che la figura che li segue abbia competenze adeguate per svolgere il proprio compito. Sono state predisposte delle linee guida per la Buona scuola del governo Renzi che propongono che un docente di educazione fisica venga inserito nella scuola primaria come esperto di questa disciplina, con il compito di sviluppare programmi di prevenzione, salute fisica e lo sport. Sono inoltre in vigore le Indicazioni Nazionali (d.P.R. n. 254/2012), che auspicano l'educazione integrale della persona. Si ripropone la riflessione sul ruolo dell'educazione fisica, che è argomento di dibattito da lungo tempo, ovvero se sia da intendere come disciplina del corpo o della persona, o se occorra aspirare alla formazione globale della persona.

Lo sport non ha solo finalità legate prevalentemente alla salute fisica e psichica, ma è anche portatore di valori di rispetto verso sé stessi e l'avversario, di uguaglianza, di fratellanza, di integrazione e di pace.

KEYWORDS

Physical Activity, Sport, Education, Health.
Attività Fisica, Sport, Educazione, Salute.

1. Introduzione

La pratica regolare di un'attività fisica è riconosciuta come un elemento chiave di un salutare stile di vita, tanto per bambini e giovani quanto per adulti e anziani, per gli indubbi benefici fisici e psichici che si generano. Nonostante ciò i livelli di sedentarietà nei giovani continuano a crescere e a creare problemi fisici e cognitivi (Andersen et al., 2011; Biddle & Asare, 2011; Cesa et al., 2014). Gli studenti tra le lezioni in classe e il tempo per lo studio sono sedentari per circa 7-8 ore al giorno (Esliger & Hall, 2009; Mantjes et al., 2012). Nonostante l'aumento delle attività didattiche e il tempo speso a scuola, ci sono state azioni poco incisive per aumentare il movimento dei bambini. Le indicazioni nazionali per assicurare le ore di educazione fisica, per esempio, sono assenti sia nel Regno Unito (Weiler et al., 2013) che in America (Slater et al., 2012). L'ambiente scolastico fornisce un'opportunità per garantire l'attività fisica a un numero elevato di bambini per lunghi periodi di tempo (Donnelly & Lambourne, 2011; Rasberry et al., 2011). Ci sono delle evidenze scientifiche che dimostrano l'efficacia dei progetti di attività motoria a scuola (Dobbins et al., 2013). In Italia le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo (D.P.R. n. 254/2012)¹ sostengono l'educazione integrale della persona. Le linee guida per la "Buona scuola" del governo Renzi propongono l'inserimento di un insegnante di educazione fisica nella scuola primaria come esperto. Si ripropone la riflessione sul ruolo dell'educazione fisica, che è argomento di dibattito da lungo tempo, ovvero se sia da intendere come disciplina del corpo o della persona, o meglio ancora, se "il fine ultimo dell'attività motoria è quello di concorrere alla formazione globale della persona. L'uomo completo è quindi l'obiettivo cui si mira" (Calvesi & Tonetti, 1992). Non può ormai essere ritenuta proponibile la tendenza a identificare l'educazione fisica con il solo sviluppo corporeo o con quello ludico-ricreativo-sportivo. Il progetto Sport di Classe, a tal proposito, sembra essere una sorta di "suggerimento" per impostare nelle istituzioni scolastiche la modalità di fare educazione fisica. La ricerca in essere vuole evidenziare lo stato dell'arte, le emergenze attuali, le iniziative proposte, le criticità da punto di vista pedagogico.

2. Uno sguardo al passato per capire il presente

Nel corso dei secoli le attività motorie hanno assunto nuove forme, specializzazioni, finalità e giustificazioni ideologiche e sociali. Accanto allo sport si sviluppa la ginnastica, che si ricollega all'esercizio fisico praticato dai giovani greci. La ginnastica viene coltivata e indirizzata a preparare il corpo alle competizioni, ma anche a tutelare la salute. Viene poi chiamata "educazione fisica", quando s'inizia a vedere in essa una capacità formativa, che non è limitata solo al corpo, ma si estende anche al carattere e allo spirito di chi la pratica, secondo concezioni filosofiche e pedagogiche che si vanno man mano diffondendo. La cultura greca distingueva la ginnastica dallo sport, in base alla presenza o meno dell'elemento competitivo, riservando uno specifico lessico per designare pratiche e luoghi deputati all'esercizio fisico. La ginnastica era concepita come attività necessaria e propedeutica all'agonista e più ampiamente, come mezzo per la tutela della salute, per lo sviluppo psico-fisico e per la cura di particolari patologie. Già nell'an-

¹ Cfr. http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/DM_254_2012_GU.pdf (ultimo accesso il 5 gennaio 2016).

ticità, dunque, sport e ginnastica non s'identificano né si contrappongono, ma operano per finalità diverse percorrendo due binari paralleli, non subordinati uno all'altro (Ulmann, 1968). I termini ginnastica ed educazione fisica, per quanto spesso usati come sinonimi, hanno una distinzione sostanziale. L'educazione fisica è costituita da un insieme di attività coordinate, volte allo sviluppo fisico e psico-pedagogico dell'individuo. La ginnastica, come complesso di movimenti regolati con varie finalità, rientra nell'alveo dell'educazione fisica, ma può anche correlarsi alla pratica preparatoria di una disciplina sportiva.

Uno sguardo sull'evoluzione del pensiero relativo a questo dualismo si può avere a cominciare da concezioni quali quelle contenute in "Pedagogia e Didattica dell'Educazione Fisica" (Lama, 1955) in cui si comincia a scorgere l'importanza di un approccio organico all'educazione fisica che viene poi sviluppato fino ai giorni nostri in pubblicazioni come quelle di Calvesi & Tonetti (1992) e di Calidoni et al. (2004). In questi lavori vengono distinti i concetti di ginnastica e di educazione fisica, di pedagogia ed educazione motoria e viene dibattuto il dualismo tra spirito e corporeità, affermando quest'ultimo come un inscindibile connubio che, come dice Ferrauti (1955) deve tenere entrambi gli elementi nella giusta considerazione.

«Non è un'anima, non è un corpo che si educa; è un uomo, e non bisogna formarlo in due volte. E come dice Platone: "Non bisogna educare l'uno senza l'altro, ma condurli ugualmente, come una pariglia di cavalli attaccati allo stesso timone"» (Ferrauti, 1955).

A partire dai tardi anni Cinquanta, seppure il concetto di Educazione Fisica e ginnastica non sia ben delineato come al momento attuale, s'intravede l'importanza di un approccio integrale che faccia avanzare in modo congiunto lo sviluppo di "corpo e anima".

Si veda, infatti, quanto affermato da Flores D'Arcais (1955): «E perciò, se pure, nel linguaggio comune, sarà possibile parlare di un corpo come uno strumento dell'anima, di un esteriore come un mezzo per rendere estrinseco l'interiore, è tuttavia da riconoscere che propriamente anima e corpo vivono una vita indissolubilmente congiunta, e ciò anche quando, per affermare le supreme esigenze della vita dello spirito, il corpo sembra venire del tutto dominato, anzi annientato. Anche in questo caso, nell'apparente contrapposizione, anzi distacco dei due piani, si afferma l'integrità della persona umana nella irripetibile unità dell'essere stesso, sempre tutto presente in ciascuno dei suoi momenti e atteggiamenti».

Va detto che già si affermava l'importanza dell'insegnamento dell'educazione fisica al pari delle altre discipline scolastiche e si sollecitava che "rientri allo stesso titolo delle altre nel piano di studi e nel programma educativo ed orientativo, e sia vissuta e realizzata secondo le esigenze richieste dall'ordine e dalla unità così del fine proposto" (Flores D'Arcais, 1955).

3. Lo sport e i suoi valori

Il Consiglio europeo definisce lo sport come "qualsiasi forma di attività fisica che, mediante una partecipazione organizzata o meno, abbia come obiettivo il miglioramento delle condizioni fisiche e psichiche, lo sviluppo delle relazioni sociali o il conseguimento di risultati nel corso di competizioni a tutti i livelli" (CCE, 2007, p. 2). L'importanza dello sport scolastico e non solo, risulta quindi evidente. Lo sport assume una quantità di livelli sia inteso come attività fisica finalizzata al più armonico sviluppo della persona, sia come disciplina e organizzazione della vita fisica che trova la sua concretizzazione nei vari sport e sia nel suo significato più lato (ovvero in ulteriori valori quali etica, uguaglianza, fratellanza, ...).

Come sottolinea Isidori (2012) la filosofia dell'educazione sportiva svolge una

funzione di raccordo tra la teoria e la prassi dello sport. Il suo ruolo è quello di vigilare facendo in modo che il quadro generale dei valori che l'educazione sportiva intende perseguire attraverso la messa a punto di azioni intenzionali volte a conseguire gli specifici obiettivi dello sport educativo non entrino in contrasto con gli scopi e le finalità che si identificano con la persona umana.

Il suo ruolo consiste nel riuscire a giustificare sempre e comunque gli scopi e le finalità perseguiti dallo sport alla luce del valore che si identifica con la "persona" intesa come fine in sé, facendo in modo che non vi sia mai contraddizione (apparente o tacita) tra i valori propugnati attraverso gli specifici propositi ed i risultati conseguiti nella pratica sportiva.

Da uno studio (Harvey, 2014) risulta che si è sempre ritenuto che lo sport costruisce il carattere. A lungo l'idea è stata sostenuta e alimentata da tanti; ai nostri giorni si sostiene che se lo sport deve fornire ai giovani un'educazione nella condotta etica, deve essere pensato esplicitamente ed intenzionalmente per essere tale (Hsu, 2004).

Mediante l'impegno nell'Educazione allo sport i giovani possono imparare lezioni sulla loro condotta sul campo da gioco, sia nell'educazione fisica sia nei luoghi di sport della comunità giovanile.

La pratica sportiva, così intesa, diventa un percorso di perseguimento dell'"eccellenza" sportiva, in termini di virtù quali l'onestà, la giustizia e il coraggio, oltre che, implicitamente, il rispetto delle regole. Infatti affinché un qualsiasi gioco o partita possa esistere, i giocatori devono concordare di rispettare le regole, dato che le regole definiscono il gioco e gli standard di eccellenza che lo differenzia da altre pratiche sociali. Inoltre, Morgan (2006) suggerisce che sono gli avversari, in qualsiasi competizione sportiva, che forniscono l'uno all'altro il confronto o la sfida a fronte di questi standard d'eccellenza. Senza avversari non esiste alcuna competizione.

Lo sport, infatti, dando la possibilità alle persone di competere nelle diverse specialità sportive con persone ogni volta diverse, permette loro di esercitarsi nel superamento degli stereotipi e la competizione sportiva aiuta le persone a confermare la loro comune umanità e ad apprezzare le differenze qualitative che emergono nella gara stessa.

È consueto che si ritenga che lo sport (Siedentop, 1982) abbia derivato il suo significato dal gioco e che una società in cui forme più alte di attività ludica sono perseguite fortemente da tutti è una società più matura.

Ovvero è un segno di un avanzato livello di civilizzazione che una popolazione faccia sport con vigore (Suits, 1978; Kretchmar, 2005; Twietmeyer, 2007). Questi argomenti suggeriscono che giochi e sport non sono passatempi triviali e superficiali. Sono, verosimilmente, delle pratiche sociali sofisticate che, adeguatamente svolte, possono essere in grado di fornire ai giovani importanti e serie esperienze etiche.

Inoltre è noto che lo sport "è portatore di valori di pace, dialogo, tolleranza, giustizia e democrazia. Le regole su cui è basato permettono di incanalare e regolare l'aggressività delle situazioni conflittuali facendo in modo che questi elementi non si trasformino in violenza" (Isidori, 2012).

La filosofia della "paideia olimpica" propugna l'importanza della pace come punto di partenza della democrazia: tutti possono partecipare e vincere (o perdere). Ma affinché ciò accada è necessario creare le condizioni in cui il principio di uguaglianza davanti alle regole (le leggi), che si concretizza in pari opportunità per tutti i partecipanti, possa manifestarsi ed essere accettato da tutti.

«L'idea filosofico-educativa che lo sport sia un veicolo di fratellanza e di pace tra gli uomini è un concetto chiave della filosofia dell'Olimpismo ed è stata elaborata da De Coubertin, rifacendosi all'antica "tregua sacra" degli antichi giochi greci. Lo sport come promotore di pace e di incontro con l'altro è una delle prin-

cipali idee filosofiche su cui si basa l'educazione sportiva. Questa idea è talmente penetrata nella società e nella cultura attuale da diventare quasi una formula retorica e metafisica, data sempre per scontata e mai analizzata in profondità» (Isidori, 2012).

Consideriamo alcuni aspetti dello sport, come pratica formativa e sociale e come negli ultimi decenni abbia assunto anche il ruolo di potenziale mezzo per la trasformazione dei conflitti, per esperienze concrete di cooperazione e di condivisione.

Fin dagli inizi dello scorso secolo, lo sport ha cominciato a essere investito di ruoli e significati educativi. I primi riferimenti all'integrazione tra attività sportiva ed educazione, al contrario di come viene pensato oggi, sono nati per favorire i processi di appartenenza e identificazione nazionale.

Nel Novecento troviamo un'utilizzazione sistematica del fenomeno sportivo nel quadro di un disegno politico e di specifiche forme di governo. Si allude in questo caso, anzitutto, all'epoca dei totalitarismi tra la Prima e la Seconda Guerra mondiale e la successiva Guerra Fredda. Un secolo, quello passato, in cui lo sport si è fatto, grazie anche alla diffusione degli strumenti e dei mezzi di comunicazione di massa, sempre più popolare e coinvolgente (Guetta, 2014).

Dalla fine degli anni Ottanta lo sport comincia ad essere considerato, in particolare dall'Unione Europea, come un efficace sistema per favorire l'integrazione.

Nella sua riflessione su sport ed educazione alla pace, Isidori (2012) sostiene che questo rapporto non risulta essere né facile, né esplicito, anzi, proprio per il ruolo assunto nel passato, ancora oggi è carico di forti ambiguità per due principali considerazioni: la prima è che si tratta di un valore per eccellenza che lo sport intende promuovere nel modo contemporaneo attraverso, ad esempio, i Giochi Olimpici e rappresenta una delle giustificazioni della sua funzione politica e sociale nella società globalizzata. La seconda è che la maggior parte delle critiche rivolte allo sport e alla sua organizzazione planetaria riguardano proprio l'idea che esso, per il carattere competitivo che per la maggior parte delle volte assume (e per natura possiede), non possa essere utilizzato come strumento di dialogo e di pace tra le persone. Secondo alcuni neppure la presenza di regole necessarie per la sua pratica riesce a mascherare la violenza intrinseca che esso possiede e che periodicamente si manifesta nei diversi contrasti che lo caratterizzano.

Risulta sicuramente necessario considerare gli aspetti di criticità che sono propri di questo fenomeno, ma vanno anche individuate le differenti modalità di partecipazione, coinvolgimento, presenza che questo richiama. Ci sono i partecipanti a livello dilettantistico, amatoriale e agonistico, gli atleti, il pubblico che segue gli eventi, i mass media, la politica ed ogni tipo di business. Da qui la considerazione che lo sport sia una pratica ricca di problematicità e criticità, benché venga diffusa l'idea che possa essere un linguaggio universale capace di essere trasversale alle culture.

Tuttavia è innegabile che lo sport sia comunque portatore di valori qualora si rispetti il principio di uguaglianza davanti alle regole che sancisce le pari opportunità per tutti i partecipanti: ovviamente tale approccio deve essere però accettato da tutti.

4. L'educazione fisica scolastica e il gioco

I bambini, i ragazzi e gli adulti si muovono poco. La World Health Organization (WHO, 2010) raccomanda la pratica di almeno un'ora di attività fisica giornaliera ed evidenzia i benefici per la salute, la prevenzione delle patologie e l'educazione dei bambini e dei ragazzi attraverso varie esperienze motorie. A livello euro-

peo l'educazione fisica è "obbligatoria in tutti i curricula nazionali sia primario che secondario inferiore. Per quasi tutti i paesi, l'obiettivo principale dell'educazione fisica è favorire lo sviluppo fisico, personale e sociale dei ragazzi. Viene spesso sottolineata anche la promozione di uno stile di vita sano. In Irlanda, Cipro e Finlandia l'educazione alla salute è divenuta materia obbligatoria. Sebbene i risultati di apprendimento dell'educazione fisica siano strettamente legati ai principali obiettivi, in alcuni paesi come la Germania, il Portogallo, il Regno Unito e i Paesi nordici viene insegnata con approccio interdisciplinare. Le autorità centrali di molti paesi hanno previsto, nei curricula per i primi anni dell'istruzione primaria, attività motorie di base come camminare, correre, saltare e lanciare. Gradualmente questi curricula sviluppano ulteriormente queste competenze di base e le ampliano coinvolgendo discipline sportive più complesse" (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013).

L'importanza dell'insegnamento dell'educazione fisica scolastica è legata anche alla conoscenza del corpo da parte degli alunni.

Il problema della conoscenza di sé e della padronanza del proprio corpo, non va inteso solo a livello topografico e di conoscenza dei segmenti, ma come presa di coscienza di sé come persona, possesso di un equilibrio posturale economico, della capacità di controllo delle emozioni, della capacità del superamento di stati d'ansia e di tensione, e soprattutto di conoscenza delle possibilità del proprio corpo (Calvesi & Tonetti, 1992).

Pur non essendoci evidenze dirette che la partecipazione all'educazione fisica da parte dei giovani porterà a un'attività fisica regolare anche in età adulta, si è portati a pensare che tale attività fisica svolta a scuola, ricreazione e tempo libero compresi, possa essere una componente molto importante nell'impegno all'attività fisica anche in termini più longevi, durante il corso della vita, a partire dalla motivazione, all'atteggiamento, a buona volontà, al desiderio dei ragazzi che diventerà un bagaglio di esperienza cui attingere sia a scuola, sia fuori da essa (Green, 2014).

I sostenitori dell'Educazione Fisica e dello Sport hanno elencato numerosi benefici associati alla partecipazione a queste attività. Per esempio, Talbot (2001) sostiene che l'educazione fisica aiuti i bambini a sviluppare il rispetto per il corpo –il loro e quello degli altri-, che contribuisca allo sviluppo integrato di mente e corpo, che sviluppi una comprensione della funzione dell'attività fisica aerobica e anaerobica nella salute, che rafforzi positivamente la fiducia e la stima in se stessi e che rafforzi lo sviluppo sociale e cognitivo e la realizzazione scolastica. Scrivendo specificamente di sport, un rapporto del Consiglio Europeo suggerisce che esso fornisce l'opportunità di incontrare e comunicare con altre persone, di interpretare diversi ruoli sociali, di imparare particolari capacità sociali (quali la tolleranza e il rispetto per gli altri), di adattarsi ad obiettivi di squadra e collettivi (come la cooperazione e la coesione) e che fornisce la sperimentazione di emozioni che non si possono avere nel resto della propria vita. Questo rapporto prosegue poi enfatizzando l'importanza del contributo dello sport ai processi di sviluppo della personalità e del benessere psicologico, affermando che ci sono notevoli prove degli effetti delle attività fisiche sull'idea del sé, sull'autostima, sull'ansia, sulla depressione, sulla tensione e lo stress, sulla sicurezza in se stessi, sull'energia, sull'umore, sull'efficienza e sul benessere.

I risultati delle ricerche suggeriscono che gli esiti dell'Educazione Fisica e dello Sport possono essere capiti in termini di sviluppo dei ragazzi in cinque importanti ambiti, quali: fisico, relativo allo stile di vita, affettivo, sociale e cognitivo.

Dal momento che la relazione tra i concetti di "educazione fisica" e "sport" continua ad essere causa di dibattito, vale la pena di chiarire l'uso dei termini.

In molti paesi, principalmente anglofoni, il termine "educazione fisica" è usato per fare riferimento a quell'area del curriculum scolastico che concerne lo svi-

luppo delle competenze e della sicurezza di sé degli studenti dal punto di vista fisico e anche della loro capacità di usarle per esprimersi in una gamma di attività. “Sport” è un nome collettivo e si riferisce di solito ad una gamma di attività, processi, relazioni sociali e presunti risultati fisici, psicologici e sociologici. In quest’area, molti sistemi educativi utilizzano i termini come sinonimi o usano solo “sport” genericamente.

Nell’ambito dello sviluppo fisico, si può ritenere che l’educazione fisica e lo sport sono la principale istituzione per la crescita delle capacità fisiche e per provvedere all’attività fisica dei bambini e dei giovani. Per molti bambini, la scuola è l’ambiente principale per essere fisicamente attivi, attraverso o i programmi di educazione fisica e sport (EFS) o le attività post – scolastiche.

L’educazione fisica e lo sport scolastici offrono un’opportunità, regolata da insegnanti qualificati e generalmente affidabili, per introdurre delle attività fisiche e capacità finalizzate allo stile di vita e anche la conoscenza in una maniera strutturata per tutti i bambini, in un contesto sicuro e di supporto.

I benefici per la salute di un’attività fisica regolare sono ben accertati. La partecipazione regolare a queste attività è associata con una qualità di vita più lunga e migliore, con la riduzione dei rischi di una varietà di malattie e molti benefici psicologici ed emotivi. Esiste peraltro un sostanzioso corpo di letteratura che mostra che l’inattività è una delle più significative cause di morte, disabilità e ridotta qualità della vita in tutto il mondo sviluppato.

È consueto ritenere che coloro che hanno sviluppato buone fondamenta nelle capacità basilari del movimento è probabile che siano più attivi, sia durante la giovinezza, sia più tardi nella vita.

Di converso, i bambini che non sono stati in grado di acquisire una base adeguata di competenze nel moto è più probabile che siano esclusi dalla partecipazione negli sport organizzati e dalle esperienze di gioco con i loro amici a causa di una carenza nelle capacità fisiche di base.

L’inattività fisica è stata identificata come uno dei maggiori fattori di rischio per le malattie coronariche, così come è associata a mortalità prematura e ad obesità. Non è una sorpresa, quindi, che per intervenire sullo sviluppo dello stile di vita, i programmi EFS –una delle poche opportunità per promuovere le attività fisiche tra tutti i bambini- sono stati proposti come un modo economicamente vantaggioso di influenzare la prossima generazione di adulti a condurre delle vite fisicamente attive. I meccanismi attraverso i quali giovani attivi diventano adulti attivi non è chiaro (Green, 2014) Comunque, le ricerche suggeriscono che una quantità di fattori contribuiscono all’affermazione dell’attività fisica come parte di uno stile di vita salutare. Ci sono alcune prove del fatto che comportamenti correlati alla salute imparati nell’infanzia sono spesso mantenuti nell’età adulta.

Non va trascurata l’importanza dell’attività fisica nello sviluppo affettivo: ci sono ora prove piuttosto consistenti sul fatto che un’attività regolare possa avere un effetto positivo sul benessere psicologico di bambini e giovani, nonostante i meccanismi sottostanti che spiegano questi effetti non siano ancora chiari. L’evidenza è particolarmente forte a riguardo dell’autostima dei bambini. È stato suggerito che l’autostima sia influenzata dalle percezioni dell’individuo della competenza o adeguatezza a raggiungere un risultato e che vale anche la pena di considerare l’interesse crescente nella relazione tra educazione fisica e sport e l’attitudine generale degli studenti nei confronti della scuola.

Sarebbe fuorviante suggerire che la EFS necessariamente contribuirà ad atteggiamenti positivi verso la scuola in tutti gli studenti perché se ciò sarà fornito in una maniera non adeguata potrebbe aumentare la disaffezione e le assenze ingiustificate.

L’idea che l’educazione fisica e lo sport influenzino positivamente lo svilup-

po sociale e pro sociale dei giovani torna indietro di parecchi anni, seppure la ricerca in letteratura a proposito della relazione tra EFS e sviluppo sociale sia ambigua.

Le attività motorie appropriatamente strutturate e presentate possono contribuire allo sviluppo di un comportamento pro sociale e possono addirittura combattere comportamenti antisociali e criminali nei giovani. I programmi scolastici hanno una quantità di vantaggi, come l'accesso a praticamente tutti i bambini. Gli studi condotti hanno prodotto generalmente risultati positivi, inclusi miglioramenti nel ragionamento morale, fair play e sportività e responsabilità personale. Sembra anche che i contesti più promettenti per lo sviluppo di capacità e valori sociali siano quelli mediati da insegnanti e allenatori adeguatamente istruiti che hanno anche la capacità di focalizzarsi sulle situazioni che nascono naturalmente nelle attività, o ponendo domande agli studenti e modellando risposte appropriate attraverso il loro stesso comportamento. Di una certa importanza è anche la questione dell'inclusione e dell'esclusione sociale.

Nell'ambito dello sviluppo cognitivo, c'è una lunga tradizione che sostiene che un corpo in salute porta a una mente in salute e che l'attività fisica può supportare lo sviluppo intellettuale nei bambini. Tuttavia c'è anche una crescente preoccupazione da parte di alcuni genitori che, mentre l'EFS sono in corso, non dovrebbero interferire con il vero interesse della scuola, che tanti pensano siano la realizzazione scolastica e i risultati degli esami.

I ricercatori suggeriscono che l'EFS possono migliorare il rendimento accademico aumentando il flusso di sangue al cervello, migliorando l'umore, la prontezza mentale e l'autostima. Le prove di base di queste affermazioni sono varie e ci vogliono ancora molte ricerche a proposito.

Pertanto l'EFS hanno il potenziale per dare significativi contributi all'educazione e alla crescita dei bambini e dei giovani in molti modi, sebbene ulteriori ricerche e valutazioni aiuteranno a capire meglio la natura di tali contributi. Comunque sia, in ognuna delle aree prese in esame – fisica, dello stile di vita, affettiva, sociale e cognitiva – ci sono evidenze che l'EFS possa avere un effetto positivo e profondo. In alcuni risvolti, un tale effetto è unico, considerando i contesti distintivi in cui l'EFS hanno luogo. Di conseguenza, c'è un dovere per coloro che insegnano e riconoscono il valore dell'EFS come fungessero da sostenitori per il loro ruolo, come una componente necessaria dell'educazione generale per tutti i bambini. Essi devono argomentare non solo per l'inclusione dell'EFS nel curriculum, ma anche per enfatizzare l'importanza della qualità del programma e condividere le informazioni sui benefici dell'EFS tra amministratori, genitori e coloro che decidono le politiche scolastiche.

Dovrebbe risuonare però anche una nota di cautela. Le evidenze scientifiche non supportano l'affermazione che questi effetti succederanno automaticamente. Non ci sono motivi per credere che semplicemente supportando la partecipazione all'EFS si avranno cambiamenti positivi per i bambini o per le loro comunità. Le azioni e interazioni degli insegnanti e degli allenatori determinano significativamente se i bambini e i giovani sperimentano questi aspetti positivi dell'EFS o meno e se realizzano o meno il suo gran potenziale. I contesti che enfatizzano esperienze di EFS positive, caratterizzate dal divertimento, dalla diversità, dell'impegno di tutti e che siano svolte da insegnanti impegnati e istruiti e genitori che diano supporto e che siano informati, sono fondamentali.

Non si può infine escludere la significatività della funzione ludica dell'Educazione Fisica. Il gioco si propone come strumento validissimo per consolidare ed esaltare le qualità già acquisite con le attività specifiche. Il bambino ha così la possibilità di rendersi conto concretamente dell'importanza della collaborazione.

Le stesse motivazioni intrinseche che portano al gioco gli danno una caratteri-

stica e una finalità. Il bambino gioca con il proprio corpo e con gli oggetti per conoscersi e conoscere il mondo, gioca con gli altri per socializzare. L'energia esuberante, il desiderio di imitazione lo stimolano a dare sfogo all'istintiva fantasia con la creazione di giochi che lo aiuteranno a crescere intelligentemente, socialmente e biologicamente, attraverso le numerose esperienze sensoriali vissute.

L'adulto gioca per distendersi, per scaricare le tensioni della vita sociale, per ricreare quell'equilibrio psico-fisico che il lavoro gli ha alterato, per ritrovarsi con gli altri che la organizzazione sociale gli allontana sempre di più.

L'adulto può comunque favorire questa forma di gioco-lavoro ricordando che i bambini hanno bisogno di tempo a loro disposizione, da gestire come meglio credono. La forma di gioco da prendere in considerazione sarà dunque quella del gioco educativo in quanto è considerato uno dei più validi mezzi formativi.

Il gioco educativo contribuisce infatti notevolmente alla formazione della personalità. Influisce sia sullo sviluppo psichico che fisiologico dell'individuo e sulla sua socializzazione. Il bambino trova nel gioco importanti motivazioni e, spinto dall'interesse, non risparmia energie nel tentativo di realizzare nel miglior modo possibile il fine che si è proposto. Il gioco favorisce così una ricca collezione di esperienze di tipo sensoriale. Il gioco educativo di movimento darà sicuramente risultati anche fisiologici, creando le condizioni per gli adattamenti organici e strutturali. Nel gioco collettivo la sensazione di far parte di un gruppo concorre a stimolare la collaborazione per il raggiungimento di un obiettivo concordato.

La difficoltà per trovare le soluzioni tattiche per superare i continui e improvvisi ostacoli che gli avversari frappongono al raggiungimento della mèta diventa inoltre un'efficace esercitazione per le facoltà intellettive.

Altro valore del gioco educativo, che prevede il raggiungimento di un obiettivo ben determinato, presupponendo l'accettazione delle regole concordate, è quello di mettere in evidenza la reale personalità del bambino senza concedere la possibilità di finzioni. Per questo è da considerare un ottimo mezzo per la valutazione conoscitiva del bambino.

5. Lo sport a scuola

“Sport di Classe” è il progetto nato dall'impegno congiunto del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR), del Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI) e della Presidenza del Consiglio dei Ministri, per promuovere l'educazione fisica fin dalla scuola primaria e favorire i processi educativi e formativi delle giovani generazioni². In questi documenti si ravvisa però ancora una visione prevalentemente tradizionale dell'educazione fisica, finalizzata principalmente alla prevenzione (per es. dell'obesità, del sovrappeso e di malattie causate da uno scarso movimento fisico, e di altri disagi di varia natura) alla salute fisica, e allo sport, a discapito di un approccio improntato all'educazione integrale della persona.

La proposta intendeva rispondere con efficacia alla mancanza di quantità e di qualità dell'attività motoria nella scuola primaria, supportando l'educazione fisica perché fosse realmente fatta e ne fosse aumentato il numero delle ore. Il tutto dovrebbe poi proseguire nella scuola secondaria di 1° e 2° grado coi gruppi sportivi scolastici extracurricolari, pur essendo un compito arduo per la mancanza di risorse dedicate. Nel 2009 il MIUR, il CONI e la Presidenza del Consiglio dei

2 Cfr. <http://www.progettospordiclasse.it/> (ultimo accesso il 5 gennaio 2016).

Ministri hanno avviato il progetto “Alfabetizzazione motoria”³ per la scuola primaria. In questo caso era previsto l’affiancamento all’insegnante titolare di un educatore motorio, in vista del raggiungimento dei traguardi per lo sviluppo delle competenze motorie previste dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2007 del ministro Fioroni⁴. Da notarsi che il MIUR, per svolgere un compito di sua propria competenza, ovvero insegnare l’educazione fisica agli alunni, si trova ancora una volta nella necessità, ancora una volta, di appoggiarsi alla fattiva collaborazione del CONI.

Il progetto “Sport di Classe” ha subito una revisione sperimentale dall’a.s. 2010/2011 durata tre anni. L’assenza di progetti attivi nell’a.s. 2013/2014 ha portato alla realizzazione del progetto “Sport di Classe” che ha proposto a tutte le scuole primarie italiane l’inserimento della figura del tutor sportivo. L’inserimento dello specialista come figura stabile nella scuola primaria (non previsto specificamente dalle Indicazioni Nazionali) è una scelta che è stata sempre molto discussa. È da supporre che sia diffusa la convinzione che i docenti della scuola primaria non siano sufficientemente adeguati per gestire l’educazione fisica e per intervenire in un maniera più decisa –visti gli effetti preoccupanti dati dalla mancanza di movimento-, si è inserito il consulente a sostegno dei docenti della primaria. Apparentemente così facendo, si trascura l’approccio “integrale”, per cui l’educazione fisica non significa solo sport, sviluppo degli schemi motori di base e delle capacità motorie.

Nella parte riguardante l’educazione fisica, la proposta della “Buona scuola”, vuole rafforzare l’educazione motoria e lo sport nella scuola primaria, approfittando dei 5300 docenti di educazione fisica presenti nelle graduatorie ad esaurimento, con l’insegnamento di un’ora di educazione fisica alla settimana nella scuola primaria.

6. Conclusioni preliminari

Da un punto di vista pedagogico, le necessità di educare le nuove generazioni a uno stile di vita sano e attivo sembra far prevalere una visione tradizionale e riduttiva dell’educazione fisica, finalizzata prevalentemente alla prevenzione, alla salute fisica e allo sport. L’insegnamento dell’educazione fisica, però, ha nel suo intimo un importante valore educativo come lo sviluppo delle competenze sociali e relazionali che consentono ai ragazzi di affrontare in modo efficace i problemi emergenti nella vita quotidiana, avere fiducia in se stessi, gestire l’insuccesso a scuola e nella vita. I due documenti “La Buona scuola” e “Sport di Classe”, esprimono l’importanza di programmare una maggiore quantità di esercizio fisico e attività sportiva per realizzare gli obiettivi legati alla salute e alla prevenzione delle malattie da ipocinesi, seppur con forme diverse. Lo sport, sotto forma di gioco, come già accennato, non deve essere inteso come un avviamento precoce allo sport, ma deve essere per i bambini un percorso formativo, uno strumento di crescita e d’integrazione individuale. La formazione universitaria dei docenti di scuola primaria può essere migliorata con l’inserimento di percorsi diversificati di educazione motoria. Il ruolo dell’insegnante di educazione fisica, stando alle Indicazioni Nazionali in essere, deve andare oltre il potenziamento della salute fisica, che rimane comunque una necessità e, stando agli scenari

3 Cfr. www.alfabetizzazioneemotoria.it (ultimo accesso il 5 gennaio 2016).

4 Cfr. http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf (ultimo accesso il 5 gennaio 2016).

internazionali, una priorità educativa. I percorsi didattici delle scienze motore e sportive, oltre a tendere al raggiungimento di obiettivi specifici propri della disciplina, non possono esimersi dal costituire valido supporto all'apprendimento di abilità e all'interiorizzazione di conoscenze che appartengono ad altri ambiti disciplinari. Mentre devono sollecitare lo sviluppo dell'area motorio-corporea non possono evitare di proporsi come apporto concreto per lo sviluppo di tutte le aree psico-pedagogiche e sociali della personalità. In un'epoca come quella attuale contrassegnata dalla pluralità dei modelli culturali, delle influenze e delle aspettative personali e sociali, il ripensamento in termini pedagogici del rapporto tra persona e corporeità risponde all'esigenza di vedere riconosciuta e attuata concretamente la persona come armonizzazione di tutte le sue dimensioni.

Riferimenti bibliografici

- Andersen, L.B., Riddoch, C., Kriemler, S., Hills, A. (2011). Physical activity and cardiovascular risk factors in children. *Br. J. Sports Med.* 45, 871–876
- Biddle, S.J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *Br. J. Sports Med.* 45, 886–895.
- Calidoni, P., Cunti, A., De Anna, L., De Mennato P., Gamelli, I., Tarozzi, M. (prima edizione 2004, ristampa 2011). *Pedagogia ed educazione motoria*. Milano: Guerini Reprint.
- Calvesi, A., & Tonetti, A. (1992). *L'Attività motoria e l'educazione – proposte per la scuola primaria*. Milano: Principato Editore.
- CCE (2007). *Libro Bianco sullo sport*. Bruxelles: Commissione delle Comunità Europee.
- Cesa, C.C., Sbruzzi, G., Ribeiro, R.A., et al. (2014). Physical activity and cardiovascular risk factors in children: meta-analysis of randomized clinical trials. *Prev. Med.* 69, 54–62.
- Corsi, M. (a cura di) (2014). *La Ricerca pedagogica in Italia tra Innovazione e Internazionalizzazione*. Lecce (Italia): Pensa Multimedia.
- Cottone, G., D'Arconte, L., Ferrauti, E., Flores D'Arcais, G., Gentile, M.T., Gotta, M., Lama, E., Schlemmer, A., Volpicelli, L., Zauli, B. (1995). *Pedagogia e Didattica dell'Educazione Fisica*. Firenze: Edizioni Giuntine.
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., LaRocca, R.L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database Syst. Rev.* 2, CD007651.
- Donnelly, J.E., Lambourne, K., (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Prev. Med.* 52 (Suppl. 1), S36–S42.
- Esliger, D., Hall, J. (2009). Accelerometry in Children, Health Survey for England 2008. *The Information Centre, Leeds*.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferrauti, E. (1955). Il valore dell'educazione fisica nella formazione degli uomini, in: Lama, E. (a cura di). *Pedagogia e didattica dell'Educazione fisica*. Firenze: Edizioni Giuntine, pp. 104.
- Flores D'Arcais, G. (1955). La ginnastica come educazione, in: Lama, E. (a cura di). *Pedagogia e didattica dell'Educazione fisica*. Firenze: Edizioni Giuntine, pp. 14, 74.
- Green, K. (2014). *Mission Impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation*. *Sport, Education and Society*, 19: 4, 357-375.
- Guetta, S. (2014). Educazione alla pace e allo sport: due esperienze a confronto in Medio Oriente, in: Corsi, M. (a cura di). *La Ricerca pedagogica in Italia tra Innovazione e Internazionalizzazione*. Lecce (Italia): Pensa Multimedia.
- Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan T. (2014). *Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport*. *Sport, Education and Society*, 19: 1, 41-62.
- Hsu, L. (2004). *Moral thinking, sports rules and education*. *Sport, Education and Society*, 14 (3), 339-352.
- Isidori, E. (2012). *Filosofia dell'Educazione Sportiva – Dalla teoria alla prassi*. Roma: Edizioni Nuova Cultura, pp. 42.

- Kretchmar, R. S. (2005) Why so we care so much about games? (And is this ethically defensible?), *Quest*, 57, 181-191.
- Lama, E. (a cura di) (1955). *Pedagogia e didattica dell'Educazione fisica*. Firenze: Edizioni Giuntine.
- Mantjes, J.A., Jones, A.P., Corder, K., et al. (2012). School related factors and 1 yr change in physical activity amongst 9–11 year old English schoolchildren. *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.* 9, 153.
- Morgan, W. J. (2006). Philosophy and physical education, in: D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds) *The Handbook of Physical Education* (London, Sage), 97-108.
- Rasberry, C.N., Lee, S.M., Robin, L., et al. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: a systematic review of the literature. *Prev. Med.* 52 (Suppl.), S10–S20.
- Siedentop, D. (1982). Movement and sport education: current reflections and future images, in: M.L. Howell & J.E. Saunders Vol. 6 (Eds) *Proceedings of the VII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Recreation and Dance, Movement and Sport Education* (Brisbane, University of Queensland, 3-13
- Slater, S.J., Nicholson, L., Chriqui, J., Turner, L., Chaloupka, F. (2012). The impact of state laws and district policies on physical education and recess practices in a nationally representative sample of US public elementary schools. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.* 166, 311–316.
- Suits, B. (1978) *The grasshopper: games, life and utopia* (Ontario, Broadview Press.
- Talbot, M. (2001). The case for physical education. In: Doll-Tepper G, Scoretz D, eds. *World Summit on Physical Education*. Berlin, Germany: ICSSPE: 39-50.
- Twietmeyer, G. (2007). Suffering play: can the time spent on play and games be justified in a suffering world, *Quest*, 59, 201-211.
- Ulmann, J. (1968). *Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*. Roma: Armando Editore.
- Weiler, R., Allardyce, S., Whyte, G.P., Stamatakis, E. (2013). Is the lack of physical activity strategy for children complicit mass child neglect? *Br. J. Sports Med.* 48, 1010–1013.
- WHO (2010). *Global Recommendations on Physical Activity on Health*, WHO, Ginevra.



Scoprire ed educare le emozioni nelle attività ludico-sportive

Discover and educate the emotions through games and sport activities

Daniele Coco

Università Cattolica di Milano
daniele.coco@unicatt.it

ABSTRACT

Natural changes that everyone experiences in a lifetime can be characterized by moments of crisis and inability in managing emotions. The recreational and sport practices can be a pathway towards knowledge of one's emotions in relation to others. Emotions can be defined as one of the engines that drive sportspeople to put all of themselves into these experiences, but only if properly managed they can bring that added value to those who practice sport. Thus it can be interpreted in pedagogical accent as the exercise of discipline trains in living up to commitments and the personality. The sports education through the training involves the psycho-physical effort, and respect for rules and allows the athletes to know their limits and overcome them.

I naturali cambiamenti che ogni individuo sperimenta nel corso della vita possono essere caratterizzati da momenti di crisi e incapacità di gestione delle emozioni. La prassi ludico-sportiva, può rappresentare un percorso verso la conoscenza delle proprie emozioni in relazione agli altri. Le emozioni possono essere definite come uno dei motori che spingono chi pratica sport a mettere tutto se stesso in queste esperienze, ma solo se adeguatamente gestite possono apportare quel valore aggiunto a chi lo pratica. Si può così interpretare lo sport in chiave pedagogica in quanto l'esercizio della disciplina forma all'impegno e alla strutturazione del carattere. L'educazione sportiva mediante l'allenamento implica lo sforzo psico-fisico e il rispetto delle regole permettendo all'atleta di conoscere i propri limiti e superarli.

KEYWORDS

Education, Emotions , Corporeality, Games and Sporting Activities.
Educazione, Emozioni, Corporeità, Attività Ludico-Sportive.

Introduzione

Ogni individuo, nel corso della propria esistenza affronta profonde trasformazioni, mentali, fisiche ed emotive, che lo portano al raggiungimento dell'equilibrio del suo essere persona ed al riconoscimento del suo ruolo di adulto nella società cui appartiene.

Come in ogni fase di maturazione, si possono alternare periodi positivi e periodi di crisi. Questi potranno essere vissuti positivamente o sotto forma di disagio o malessere. A volte, questa alternanza viene vissuta con estrema difficoltà. Il superamento di queste fasi, alla fine, coincide con la caratterizzazione della propria personalità.

Ecco perché in questi momenti è necessario strutturare un impianto che permetta e faciliti lo sviluppo di: "emozioni e motivazioni represses, che permetta che queste si vivano con profondo coinvolgimento nel tentativo di determinare un passaggio dal mondo materiale a quello emotivo da allievo oggetto d'istruzione a soggetto della formazione, da esecutore meccanico del sapere ad azionista autonomo cognitivo" (Gomez. Paloma, 2004, p. 16). Infatti, molte difficoltà sono legate alla sfera emotiva, altre dipendono dalla difficile accettazione del proprio corpo.

La prassi ludico-sportiva, in queste situazioni, è facilitante in quanto per propria natura educa l'individuo alla conoscenza delle proprie emozioni in relazione agli altri.

"L'attività sportiva può così essere interpretata in modo pedagogico come una metafora: l'esercizio della disciplina forma all'impegno e contribuisce in modo dinamico a strutturare la personalità, proiettandola verso una continua trasformazione, una catarsi. L'educazione sportiva all'applicazione e allo sforzo psico-fisico, al rispetto delle regole così come degli altri partecipanti, conduce ad una sorta di ascesi: questa è tesa a rivelare i propri limiti per superarli, mediante un'intensificazione della dedizione e dell'allenamento" (Malavasi, 2007. p. 121).

L'educazione alle emozioni, all'interno di un processo di apprendimento, favorisce la realizzazione dell'uomo in tutta la sua integrità, in modo da renderlo capace di affrontare le sfide che la vita gli presenterà. Conoscere veramente se stessi, amare quello che si è vivendo a pieno tutte le emozioni, è un passo importante verso la realizzazione e la felicità di ogni essere umano.

1. Conoscere se stessi per aprirsi al mondo attraverso le emozioni

Educare alle emozioni vuol dire superare una visione statica del mondo dell'educazione, in cui sembra avere il predominio l'aspetto cognitivo. L'educazione globale tiene presente sia la parte teorica che quella pratica, l'intelletto e le emozioni, il corpo e l'anima. Questa pedagogia fa riflettere sul concetto di apprendimento che abbia come oggetto l'uomo educabile.

Conoscersi significa, infatti, scoprire ed esternare le emozioni, i sentimenti, i pensieri, conoscere il proprio corpo in azione, senza la preoccupazione di essere giudicati e valutati. In questo modo ci si rende liberi. In merito: "alla conoscenza dei meccanismi emotivi e alla relazione tra pensiero-emozione-azione, agli intrecci tra emozioni e relazioni, [...] lo studioso D. Goleman indica col termine intelligenza emotiva la capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi e gestire positivamente le nostre emozioni, tanto interiormente quanto nelle relazioni sociali. [...] Si tratterebbe di una mescolanza tra motivazione, empatia, logica e autocontrollo, che permette di imparare a comprendere sia i propri sentimenti, sia quelli degli altri, e di sviluppare una capacità sempre maggiore di saper gestire le proprie emozioni per poter essere in gra-

do di relazionarci positivamente nelle diverse situazioni” (Musaio, 2007, p. 187-188).

La parola emozione deriva dal latino *exmovere*, porre in movimento, smuovere. L’emozione è un’esperienza multicomponentiale comprendente:

la componente cognitiva, fisiologica, motivazionale soggettiva ed espressivo-motoria.

Del resto, l’accesso alla realtà passa anche attraverso la corporeità: “il mondo è ciò che io percepisco” (Merleau-Ponty, 1993, p. 36), cosicché “la carne è la via dell’apertura al mondo” (Le Breton, 2007, p. 4). Ciò significa che l’esperienza del senso e del non-senso, prima di essere razionalizzata e intellettualizzata, è originariamente corporea ed emozionale, quindi preverbale e inconscia.

Nell’analitica esistenziale di Sein und Zeit, Heidegger afferma che l’umana presenza (Dasein) si trova sempre in una “situazione emotiva” (Befindlichkeit) che “schiude” o “preclude” determinati modi di essere-nel-mondo: il “ci” dell’Esserci “è sempre cooriginariamente aperto o non-aperto da una tonalità emotiva” (Heidegger, 1997, p. 407). L’emozione, quindi, non è mai un accadimento meramente “interno”, né semplicemente una “reazione” a uno stimolo esterno, ma è sempre coscienza del mondo, una “certa maniera di cogliere il mondo” (Sartre, 2004, p. 184).

Il panorama dal quale consideriamo l’uomo e la sua esperienza riflette sui presupposti di una pedagogia fenomenologico-esistenziale: un criterio per affermare l’esistenza che, da un punto di vista etico, cerca di raggiungere “il senso e la validità d’essere del mondo, di quel mondo che vale realmente per colui che realmente esperisce” (Husserl, 1972, p. 97). La questione per Husserl, padre della fenomenologia, osserva l’allontanamento dei motivi che animano la ricerca e l’agire umano.

Le riflessioni e le considerazioni che emergono sulla tematica relativa allo sviluppo delle emozioni stimolano quindi ad individuare le quattro emozioni principali, gioia, paura, tristezza e collera dalla cui mescolanza derivano quelle che sono definite le emozioni secondarie (vedi tabella 1).

GIOIA	<i>Amore – Accettazione – Sottomissione</i>
PAURA	<i>Spavento – Sorpresa – Delusione</i>
TRISTEZZA	<i>Rimorso- Schifo – Disprezzo</i>
COLLERA	<i>Aggressività – Aspettativa – Ottimismo</i>

Tabella 1

Attraverso la condivisione di conoscenze e stimoli appropriati, si possono esplicitare le varie tipologie di emozioni. Risultano in evidenza le quattro emozioni primarie riscontrate da Ekman (1977), sono invece indicate in corsivo le emozioni miste, ciascuna delle quali, nasce dalla mescolanza di due emozioni primarie. È importante far comprendere come l’emozione sia una reazione ad uno stimolo ed è costituita da una sequenza complessa di eventi, in cui entrano aspetti di giudizio cognitivo, sentimento, impulso all’azione e comportamento manifesto.

2. L'esperienza emotiva come dispositivo educativo relazionale-sociale

Le emozioni sono strettamente connesse con le *relazioni interpersonali*. Le interazioni sociali costituiscono la fonte principale delle emozioni che sono indispensabili per avviare, mantenere, rafforzare o rompere le relazioni con gli altri. Queste interazioni iniziano dai primi attimi di vita, infatti: "Sin dal grembo materno il bambino è in grado di comunicare con la madre attraverso i primi movimenti, si relaziona con essa, manifestando la propria presenza. La madre avvertendoli interagisce, dialoga con il feto, inizia un vero e proprio rapporto" (Coco, 2013, p. 187). Le emozioni sono validi indicatori dell'intensità e della valenza del *legame sociale* con altri soggetti, espressive delle varie forme di *attaccamento*.

Il sistema emotivo ha un significato ben preciso in quanto funge da *interfaccia* nella mediazione fra soggetto e soggetto, ma anche tra soggetto e ambiente.

Le emozioni costituiscono un meccanismo di segnalazione della pertinenza e della rilevanza degli eventi, esterni interni, per il soggetto in riferimento ai suoi *interessi o scopi*.

"Gli atteggiamenti inoltre possono variare in seguito a nuove attribuzioni di significato conferite dal soggetto a emozioni già vissute, a nuove emozioni, nuove credenze, al cambiamento di motivazione" (Tortella, 2011, p. 206).

Proviamo emozioni soltanto come risposta a specifiche situazioni che sono per noi importanti e dotate di *significato*. Le *borgemozioni* sono suscitate dalla *valutazione* (variabili *motivazionali*) degli eventi e del rapporto che esiste fra noi e loro. Le emozioni, quindi, richiedono una forma di *elaborazione cognitiva* delle informazioni. "Gli affetti, le emozioni e i sentimenti sono sempre atti coscienti che introducono ad un aspetto della realtà personale presente nel nostro mondo e lo rivelano in una determinata prospettiva" (Bellingreri, 2005, p. 29). Gli individui non soltanto provano le emozioni, ma anche le manipolano. Questa *capacità di regolare* le emozioni, è un valido indicatore del proprio stato di salute e costituisce una modalità rilevante per conservare il proprio benessere psicofisico.

Le emozioni possono essere considerate come processi d'attivazione del *comportamento*. La competenza relazionale tiene presente la capacità emotiva in quanto considera: "le emozioni non come un impedimento dell'attività educativa e di cura, ma piuttosto come il cuore della formazione che spinge ad aiutare gli altri avendo cura dei sentimenti, ad elaborarli per renderli significativi strumenti di lettura dell'esperienza e a sapere dar voce a tutti quei movimenti interiori che accompagnano le nostre relazioni" (Musaio, 2007, p. 191). Difatti le persone ricordano più facilmente le situazioni che rievocano più risposte emotive, sia positive che negative. Questo ci dimostra come all'aumentare dell'attivazione emotiva corrisponda uno sviluppo delle prestazioni cognitive. Ma oltre una certa soglia il coinvolgimento emotivo può diventare sproporzionato producendo una alterazione delle prestazioni stesse, modificandole fino a danneggiarle. Possiamo dunque affermare che l'emozione prepara l'uomo all'azione, la *prontezza* ad agire contribuisce, in modo essenziale, a rendere emotiva l'azione stessa.

Ciò può costituire il contesto ideale per *avvicinarsi all'alterità*: per ascoltare le idee, le emozioni, il modo di interpretare una certa azione soprattutto quelle più forti, perché "la comprensione non è mai indeterminata, ma sempre situata emotivamente. Il Ci è sempre e cooriginariamente aperto o non-aperto da una tonalità emotiva" (Heidegger, 1997, p. 407).

Il problema del rapporto tra emozione, percezione, razionalità, azione, pone la necessità di chiarire la complessa dialettica dell'emozione provata distante dalla razionalità, che con la sola logica della spiegazione non riesce a comprenderla. "Non è facile pertanto o addirittura non è possibile, riuscire a vivere una gio-

ia, se non accade di dividerla con altri. [...] Le sofferenze e le gioie si generano in noi come reazioni immediate del nostro essere personale, di fronte ad avvenimenti che ci coinvolgono o ad incontri con altre persone. Sono pulsioni percepite spesso più per la loro intensità, che per la loro qualità determinata" (Bellingeri, 2005, p. 68).

3. L'agire umano tra emozione e intenzionalità educativa

L'agire umano è complesso, è legato in qualche modo prevalentemente all'intenzione che si integra con una parte emozionale. Aristotele preferisce di "intelletto che desidera", cioè quando noi desideriamo, bramiamo qualcosa proviamo delle sensazioni, delle emozioni, dei sentimenti anche forti e coinvolgenti. Ma questo trasporto umano è composto sia da intelletto che da desiderio, unendo dimensione intellettuale e dimensione affettiva. Questa concezione porta a guardare la realtà come consistenza in cui s'incontrano la dimensione delle intelligenze e del ragionare, con quella dei sensi e delle emozioni. Questa educazione aiuta l'intelligenza umana a saper apprezzare ed a valorizzare la dimensione sensoriale stravolgendo il modo di desiderare. Potremo definire una pedagogia delle emozioni una pedagogia che "costituisce un interessante capitolo dell'indagine sulla realtà personale, in quanto rende sempre più avveduti intorno al ruolo esercitato dalle emozioni intese non più come ostacolo, ma come parte trainante della nostra natura, in grado di influenzare positivamente e di migliorare il modo di relazionarsi con se stessi, gli altri e l'ambiente circostante" (Musaio, 2007, p. 187). Tutto questo è molto occidentale perché una caratteristica di tale civiltà è quella di avere sempre valorizzato il desiderio.

La nostra società è prevalentemente basata sull'aspetto esteriore, cioè costruita sulle immagini e sulle emozioni, in modo da avere un impatto immediato, capace di attrarre. Il tentativo di allontanarci da ciò che realmente vogliamo, ci fa dimenticare che dobbiamo regolare e filtrare quello che ci viene proposto attraverso il pensiero. Infatti è proprio da ciò che dipende la nostra grandezza di vivere come protagonisti, e non come spesso accade in cui ci lasciamo vivere, trasportati e storditi.

Giuseppe Mari affronta magistralmente la visione antropologica aristotelica che permette di riunire componente razionale e componente emozionale. Edificante è un passaggio dell'Etica Nicomachea: "il proponimento può dirsi o intelletto appetitivo o appetito razionale, e siffatto principio è l'uomo. In realtà, già Platone si era volto in questa direzione quando aveva sottolineato che il desiderio costituisce il vettore lungo cui corre la conoscenza ma, in forza della disposizione ascetica alimentata dalla 'seconda navigazione', il richiamo non esprime tutte le sue virtualità. Nella prospettiva aristotelica (...) non viene meno la disposizione ascetica (riconoscibile nella concezione della virtù come "medietà", che postula l'esercizio dell'autocontrollo) ma l'avvaloramento della sensorialità conduce a una interpretazione più realistica del desiderio" (Mari, 2007, pp. 63-64). L'esegesi aristotelica è un fondamento di grande rilevanza dalla prospettiva pedagogica che richiama una questione del tutto moderna.

"Per Aristotele, pensiero e desiderio si combinano nell'atto della deliberazione per elaborare quelle scelte che formano la condizione preliminare di una condotta umana pienamente razionale. (...) le emozioni sono compenstrate dalla ragione" (Brunschwing, 2005, p. 541). Noi viviamo in un mondo di sole emozioni. Questo ha una forte implicazione nel modo in cui si decide di vivere e sfocia inevitabilmente nelle condotte che purtroppo caratterizzano l'oggi.

4. Emozioni ed eccessi

L'emozione oggi è diventata un oggetto puro di mercato e di guadagno, "del quale gli specialisti del nostro tempo libero calcolano accuratamente l'impatto, alterando orrore, sorpresa, tristezza, indignazione, sollievo, compassione, lacrime, risate, in un gioco di contrasti che ci tiene sulle spine" (Lacroix, 2002, p. 9). Potremmo dire che due sono gli opposti che caratterizzano il nostro tempo, una eccessiva tristezza contrapposta ad una eccessiva ricerca di emozioni forti. Come affermano Minello e Banzano: "Il risultato è sotto gli occhi di tutti gli educatori: ragazzi che soffrono di due grandi malattie, la tristezza e la noia" (Minello, Banzano, 2002, pp. 11-12). Secondo gli autori questi due sentimenti, tipici dell'adolescenza di tutti i tempi, nella nostra epoca colpiscono generazioni che hanno già avuto una infanzia iperstimolata e paradossalmente iperprotetta dalle sofferenze della vita, dalle frustrazioni, dal dolore. Ciò crea dei giovani incapaci di affrontare il dolore e gestire la noia, ragazzi letteralmente impreparati a gestire persino la tristezza.

Il modo più semplice per rispondere alla tristezza è la violenza, in senso proprio, ma soprattutto intesa come impulso a vivere, tutte le emozioni in modo estremo, perché per sentirsi vivere, occorre farlo attraverso esperienze violente. "L'estasi, gli stati di coscienza modificati, i comportamenti a rischio, la velocità, le avventure estreme, la musica frenetica, gli atti di violenza, gli stati di trance, i raves, gli sport acrobatici sono gli ingredienti della nostra vita emozionale stravolta. Il risveglio dell'affettività a cui stiamo assistendo sfocia dunque in un quadro contraddittorio. Allo scatenamento delle emozioni corrisponde una relativa povertà dei sentimenti. La bulimia di sensazioni forti si accompagna a un'anestesia della sensibilità. Ci si emoziona molto, ma non si sa più davvero sentire" (Lacroix, 2002, p. 11). Questa crisi della capacità di sentire spiega perché i ragazzi di oggi che per comunicare usano sempre più dei mezzi virtuali, accontentandosi di sms sul cellulare usano invece il loro corpo "come una tavolozza su cui dipingere messaggi. Tatuaggi, piercing e altro segnano una rottura drastica con le consuetudini, ma sono anche il segnale di uno scollamento tra lo e Sé. Come se il corpo fosse qualcosa di "altro" su cui esprimere un bisogno che non trova parole: uscire da un mondo dove non accade niente, dove tutto è già dato, già avuto, già visto" (Minello R. Banzano M. 2002, pp. 11-12). Quello che deriva da questa analisi è che, come affermava Durckheim, un uomo che si interessi più all'emozione forte, violenta, esplosiva che al sentimento, si trova nella sterile dimensione del "Sentire, sentire sempre, non riflettere" (Von Durckheim, 1992, p. 30). Trascurare le emozioni razionali, i sentimenti durevoli a beneficio degli impulsi esplosivi ha un fortissimo impatto sull'affettività. L'affettività infatti è raccoglimento e contemplazione, arricchisce l'anima e nulla ha a che vedere con l'emozione shock che sbalordisce ed impressiona ma è quanto mai effimera e distruttiva. Questa crisi della sensibilità dell'uomo è l'oblio della naturale condizione umana: "l'emozione-shock va di pari passo con l'artificialismo. Essa viene preparata, provocata, tirata fuori con il forcipe attraverso l'ausilio di stimolanti, situazioni eccitanti, messe in scena spettacolari, raggi laser, schermi, rumore, tecnica. Con essa, *Homo sapiens* diventa *Homo artifex*. L'emozione-contemplazione si accontenta dello sguardo di un bambino, del fruscio del vento fra gli alberi, del canto di un uccello, dello sciabordio di un fiume, di una poesia, di un quadro. Ma per l'appassionato di sensazioni forti, questi oggetti sono privi di fascino. [...] Intossicata dalle sensazioni forti, la sua anima diviene indisponibile per la bellezza del mondo. Essa non può palpitare, fremere davanti a ciò che è naturale. [...] Oggi, i computer sono i padroni degli svaghi infantili. La vita emotiva è strumentalizzata. La sensibilità diviene tecno-dipendente" (Lacroix, 2002, p. 112). Il concetto di emotività oggi è caratterizzato da una svalutazione "dell'affettività in genere, cui è contrapposta una valorizzazione della razio-

nalità, intesa come dominio della e contro l'emozionalità, che continua a circolare, infiltrata e radicata sia nel senso comune, sia nelle costruzioni dei diversi ambiti disciplinari" (Contini, 2001. p. 4).

5. Le espressioni delle emozioni nel corpo

Le emozioni dunque, sono parte fondamentale della nostra vita. Ne facciamo esperienza anche e soprattutto attraverso il nostro corpo, infatti esse sono: "radicate e vissute nel corpo [...]. Iscritte profondamente nel fisico, coinvolgono tuttavia anche la mente, nascono e tornano al cervello" (Piatti, Terzi, 2008, p. 33). Quando parliamo di emozioni, ci riferiamo ad una successione di reazioni articolate, ma soprattutto interdipendenti che si espandono in differenti parti del corpo e della mente.

Partendo da questo presupposto possiamo definire un'emozione come una reazione di risposta che avviene nell'immediato, con un breve decorso personale, risultato di un precisato evento interno o esterno e sopraggiunge regolata in base all'esperienza vissuta la cui risposta ricade anche sul corpo. "Riabilitando il corpo, siamo condotti, attraverso lo stesso processo, a riabilitare l'emozione. Il culto dell'emozione e il culto del corpo sono i due volti di una stessa rivoluzione della mentalità. Il vantaggio dell'emozione è infatti di partecipare al tempo della vita dell'anima e di quella del corpo. Essa è il segno di ciò che una volta si chiamava l'unione dell'anima e del corpo. Si colloca nell'interfaccia di due componenti della natura umana. Quando sopraggiunge un'emozione, il nostro corpo si fa sentire da noi attraverso ogni tipo di modificazioni fisiologiche, neurovegetative, endocrine. L'alterazione del respiro, il cambiamento del ritmo cardiaco, i sudori freddi, i brividi, i tremori, il nodo alla gola attestano che l'emozione è, nella sua essenza, carnale. Lasciar parlare le proprie emozioni significa dare parola al corpo" (Lacroix, 2002, p. 35). In più il contesto sociale, ha un ruolo importante soprattutto nell'espressione delle emozioni. L'ambito scolastico può rappresentare un ambiente: "dove reggia la pedagogia del corpo, con il corpo, per il corpo. Un corpo intelligente, attore del processo e della crescita del soggetto, nonché paniera di emozioni pronte a rafforzare la memoria ed il piacere di stare a scuola" (Gomez Paloma, 2004. p. 82). Agire sulla pedagogia del corpo vuol dire riuscire ad educare alle emozioni e ad elaborare e superare limiti personali e problemi per esempio confrontandosi "con situazioni-problemi nuovi e impegnativi, sperimentare la capacità di elaborare mentalmente e di realizzare praticamente programmi motori e progetti, provare il piacere di esprimere le proprie emozioni attraverso il corpo, quel corpo che pulsa e chiede di essere ascoltato" (Casolo, Melica, 2005, p. 117). Attraverso il riconoscimento dell'altro, l'immagine corporea andrà progressivamente: "evolvendosi fino a concretizzarsi nella capacità di gestione autonoma di sé, quindi di fare uso del corpo, del movimento e delle emozioni in armonia con i propri bisogni e con le norme socio-culturali in vista di un'efficace collocazione nella società" (Casolo, Melica, 2005 p. 117). L'essere umano attraverso il corpo in movimento "si situa nella società in cui vive, nel mondo, egli infatti diviene capace di collocarsi nel e con il mondo in divenire. Potremo infatti dire che l'essere umano è ed esiste con il proprio movimento corporeo che evolve e si migliora nel tempo" (Coco, 2015. p. 135). Possiamo affermare che le emozioni sono parte essenziale dell'attività motoria, poiché ogni volta che un uomo pratica un'attività di apprendimento motorio, questa giunge complessivamente in tutte le sue estensioni della personalità, soprattutto quella intimamente emotiva.

"L'affettività è la chiave delle condotte motorie. Il solo caso in cui si può supporre che l'emozione non intervenga, è quello in cui l'individuo si confronta con

una situazione che non ha alcun senso per lui e quindi non provoca alcuna modificazione, alcun apprendimento. Ogni atto di apprendimento mobilita la persona nel suo insieme, la dimensione emozionale, indissociabile, viene sempre sollecitata, quindi l'emozione è parte integrante dell'atto di apprendimento. Detto in altre parole, le situazioni di non apprendimento sarebbero quelle che non sollecitano il soggetto nella sua dimensione emozionale. Le circostanze e i contesti dove non sia presente alcuna sollecitazione della dimensione emozionale impediscono e limitano l'apprendimento" (Parlebas, 1991, p. 9-14). Durante le attività di educazione fisica, l'ambiente è uguale per tutti, ma le impressioni delle attività mutano da persona a persona. Le reazioni nell'ambito delle attività motorie sono dunque molto soggettive; ad esempio il fatto di avere la possibilità di vincere o di perdere suscita molta emozione vissuta in modo personale. La percezione di una determinata situazione: "è strettamente collegata al significato che quest'ultima riveste, in termini di costi-benefici per l'individuo stesso e per il suo benessere. Secondo questa teoria, le emozioni sono il risultato di una risposta basata su tre aspetti correlati l'un l'altro: la relazione, la motivazione ed i processi cognitivi" (Debois et al, 2007, p. 10-11). Possiamo concludere ed affermare che: "il corpo, come parte integrante dell'essere umano, introduce il concetto di corporeità, quale dimensione che esprime il legame tra corpo, emozione e cognizione. Grazie al concetto di corporeità, il corpo non è più uno strumento, ma diventa un modo per esprimere la propria identità e le proprie emozioni" (Coco, 2014a. p. 120-121). A partire da come il corpo risponde alle emozioni si analizzeranno le emozioni come motore delle attività ludico-sportive.

6. Le emozioni nelle attività ludico-sportive

La prassi ludico-sportiva educa alla conoscenza delle proprie emozioni in relazione agli altri.

"Lo sport è via di fuga dall'alienazione dei ritmi quotidiani, il ritorno alla fiaba, l'incarnazione del mito. L'atleta, l'amatore, l'agonista, il dilettante, il giocatore occasionale, al pari del campione professionista, durante lo sforzo atletico diviene l'eroe che sfida i mostri del mito che vivono celati nelle menti adulte e si manifestano incarnandosi nella paura, nella fatica e nel dolore. Lo sport riaccende gli istinti soffocati dalla civiltà delle macchine, acuisce i sensi" (Giacomelli, Manzo, 2015, p. 17). L'emozione infatti, manifesta i tratti peculiari di ognuno di noi, mentre le pulsioni sono le stesse per tutti, le emozioni per nulla. Proviamo le stesse pulsioni che sono collegate primariamente a specifici bisogni. L'emozione dice della singolarità di ciascuno, tramite esse noi effettivamente giungiamo a conoscerci e a migliorarci. Le attività ludico-sportive aiutano a elaborare questo procedimento conoscitivo di sé e delle proprie emozioni, fatto di alti e bassi, di vittorie e sconfitte, di relazioni di incontro e scontro.

"Lo sport è l'ultima difesa dal mondo virtuale, fatto di immagini non prodotte dalla mente, ma da macchine, dove il corpo, essenziale involucro per la traversata della vita, viene follemente eliminato. L'esistenza diviene un videogioco, una realtà plasmata da altri, per indirizzare e controllare. La fantasia non ha spazio, il mondo immaginario scompare e con esso la fonte stessa delle immagini" (Giacomelli, Manzo, 2015, p. 17). L'esperienza vivida del corpo che si sporca della realtà, che ne fa esperienza, che si ferisce e cade sconfitto, ma dopo la guarigione si rialza profeticamente fortificato è la chiave di volta che ci aiuta a comprendere le motivazioni che inducono l'uomo sin dall'antichità a praticare sport. Pertanto gli atleti impegnati a livello dilettantistico o professionistico tramite questo vissuto, possono vivere queste sensazioni sperimentandole sul corpo. "Dall'esperienza fisica e sensoriale si sviluppano le emozioni. L'atleta prova emozioni che colora-

no e nutrono la sua esperienza sportiva. Le emozioni possono essere positive o negative, piacevoli o spiacevoli a partire dal tipo di sensazioni fisiche sperimentate in allenamento o in gara. Le sensazioni del corpo organizzano l'esperienza percettiva, emotiva e cognitiva dell'atleta" (Tavella, 2012, p. 14). L'attività sportiva se intesa come attività seria e costante: "vivifica lo spirito, dà spazio al *daimon* che vive in ogni essere, evocato dagli sforzi sovraumani. L'esaurimento delle forze permette l'accesso a energie solitamente sopite, irraggiungibili dal mondo della ragione, disponibili solo da quello delle emozioni travolgenti. Non record mondiali, ma sforzi oltre il proprio limite" (Giacomelli, Manzo, 2015, p. 17).

Ma quali emozioni proviamo mentre pratichiamo sport?

L'atleta mentre pratica sport può essere: "irascibile, pauroso, indeciso, sicuro, fiducioso, felice, mortificato, teso, sfiduciato, esultante, libero, molesto, spaventato, energico, piacevole, motivato, preoccupato, irritato, insicuro, stressato, dubbioso, furioso, calmo, incapace, convulso, indiavolato, violento, depresso, inattivo, coraggioso, aggressivo, pigro, riposato, distratto, allegro, entusiasta, concentrato, inquieto, orgoglioso, arrabbiato, insoddisfatto, attento, audace, capace, eccitato, scoraggiato, adirato, deconcentrato, sereno, nervoso, affaticato, agitato, rilassato, determinato, vitale,

intimorito, soddisfatto, stimolato, tranquillo, triste, impetuoso, stanco, attivo, confuso" (Robazza, Bortoli, Gramaccioni, 1996, p. 77-80).

Il vero rischio non è nel dare sfogo alle emozioni, infatti l'eliminazione di emozioni fondamentali, come la rabbia, la paura, l'aggressività, annulla le coscienze, le anestetizza. Affrontare tali emozioni, con serio impegno su se stessi è differente dal sopprimerle, infatti spesso poi prorompono più forti nel quotidiano e diventano difficili da gestire. Le attività ludico-sportive liberano e convogliano le pulsioni consentendo un processo di integrazione. La paura e l'aggressività s'incarnano in chi le sta vivendo, che è la caratteristica unica degli esseri umani. L'esercizio regolare della disciplina sportiva, definisce la propria personalità attraverso il misurarsi con i propri difetti e limiti umani, soprattutto quelli della propria natura più intima.

Quindi la caratteristica degli sportivi è il vigore e l'energia messa in azione, ovvero quei comportamenti atti al conseguimento di un determinato prodotto che scaturisce in risultato.

"Un fine da raggiungere, i mezzi per conseguirlo, un campo nel quale ambientare lo sforzo e delineare una strategia, l'avversario col quale misurare le proprie risorse, un regolamento da accettare previamente: in modo sorprendente tutto ciò riguarda, con la stessa pertinenza, tanto le pratiche sportive quanto le innumerevoli pressoché quotidiane, lotte per la realizzazione di sé, che ciascuno è tenuto ad intraprendere. La considerevole distanza che praticare od assistere ad uno sport implica rispetto ad un conflitto vero e proprio della realtà sociale può consentire di elaborare la mimesi sport/ esistenza in direzione progettuale: verso un formativo consolidamento della sicurezza di sé e della disponibilità ad entrare in relazione con l'altro da me e il mondo che ci circonda" (Malavasi, 2007. p. 120). I gesti eseguiti dall'atleta durante le attività ludico-sportive gli consentono di provare e riprovare azioni diverse, confrontandole tra loro egli valuta la loro funzionalità in relazione alla sua risposta corporea ed emotiva.

Quindi l'atleta si sentirà capace di eseguire un determinato gesto e lo eseguirà al meglio solo quando il movimento eseguito sarà in relazione con le sue sensazioni ed emozioni in modo controllato.

Testimonianza estrema è data da Messner: "È già abbastanza emozionante salire verso la vetta dell'Everest con in mente George Leigh Mallory oppure bivaccare con Walter Bonatti a 8100 metri sul K2. Riflettere su queste cose, immedesimarmi in queste situazioni è possibile solo dal momento che anch'io sono stato lassù, in situazione di pericolo estremo, pieno di paura e alla fine felice di esse-

re sopravvissuto. [...] Il mio desiderio è l'emozione che diventa afferrabile per pochi istanti, fra terra e cielo, quello sguardo dentro di noi che coglie l'insieme quando veniamo dall'alto, ciò che è sommo e per il quale non riusciamo a trovare le parole. Sono molto felice per gli anni che ho passato ad arrampicare, per il decennio dominato dagli ottomila, per i mesi trascorsi nei deserti: di tutti ho ancora viva memoria. Ma quello che importa è il presente, l'amico che nei suoi sogni compie ascensioni in montagna, l'artista che riduce la dimensione delle montagne per rappresentarle nella loro maestosità. [...] Il mio approccio di oggi, un tipo di esperienza della quale trent'anni fa avrei riso, mi rende curioso, mi tiene sveglio, mi fa provare la gioia di vivere. Forse a stimolarmi è solo il desiderio di fare, oppure l'istinto che sa che ho bisogno di sempre nuovi spazi di esperienza, commisurati alla mia età. [...] Certamente ho sempre affrontato le mie imprese con grande passione" (Messner, 2006, p. 140). Le emozioni possono essere definite come uno dei motori che spingono chi pratica sport a mettere tutto se stesso in queste esperienze, naturalmente solo se gestite, le emozioni apportano quel valore aggiunto a chi lo pratica. "C'è un momento di profonda solitudine [...] quando stai per fare una cosa e i tuoi avversari non sanno cosa farai, i tuoi compagni non sanno cosa farai, e soprattutto non lo sai ancora neanche tu: [...] sei solo con la palla che sta arrivando. [...] Se nel fondo di te stesso non stai bene, in quel momento farai sicuramente la cosa più ragionevole, la più conservativa, e dunque, alla fin fine, la più prevedibile: farai di tutto per uscire da quella solitudine, per riunirti subito a compagni e avversari in una logica di gioco che valga per tutti. Ma se invece stai bene, se sei in pace con te stesso e con il mondo, allora quell'attimo di solitudine diventa un vantaggio immenso [...]. Diventi quello che fai, per così dire, sparisce nel tuo gesto. [...] Sono momenti di grazia assoluta" (Del Piero, 2007).

Al contrario la perdita del controllo e l'eccessiva emotività può portare a leggere gli eventi esterni come negativi impedendo e condizionando l'esecuzione anche di una semplice attività.

L'esempio più classico è l'ansia da competizione affrontata da Martens, Vealey e Burton (1990), viene definita come una percezione soggettiva di disequilibrio sostanziale fra le capacità dell'individuo e le richieste poste dall'attività sportiva. L'emozione ricade sul pensiero innescando una serie di processi cognitivi particolari. Gli esempi più comuni sono:

- Le inferenze arbitrarie: da un evento qualsiasi si deduce un altro avvenimento, in assenza corale di evidenza logica o empirica (un caso tipico nello sport è il pensiero magico e le scaramanzie: "se io faccio questa cosa o porto questo braccialetto allora andrà tutto bene");
- Il pensiero dicotomico: vengono scisse mentalmente e polarizzate questioni fondamentali, esse sono collegate fra di loro (per esempio viene valutato il comportamento di uno sportivo a prescindere dal comportamento del suo allenatore o della sua squadra);
- L'astrazione selettiva: viene decontestualizzata una cosa dall'insieme di cui fa parte; in questo modo la stessa cosa perde senso (per esempio osservando perplessi il modo in cui una squadra africana di calcio imposta tatticamente la gara o festeggia un goal si perde di vista la sua cultura di appartenenza);
- La personalizzazione: viene assimilata una persona a un concetto (per esempio si discute sull'inadeguatezza di un comportamento specifico di un'atleta e lei risponde "io sono inadeguata");
- La generalizzazione: estrapolazione illecita di caratteristiche locali o soggettive all'intero universo del discorso (per esempio si pensa che tutti i rugbisti neozelandesi siano potenti e implacabili perché si è visto un video della nazionale neozelandese);

- La mistificazione: attribuzione di un carattere soprannaturale a una produzione umana (per esempio l'idealizzazione eccessiva di un avversario che si deve affrontare e che viene visto come una divinità irraggiungibile).

Per questi motivi è importante poter allenare la capacità di gestione delle emozioni e in particolare proprio dello stress, in modo da controllarlo e far sì che non metta in difficoltà la sfera tecnica e atletica. I giochi sul controllo emotivo ci permettono di lavorare sulla possibilità di (Simonelli, 2014, p. 82):

- Ridurre le difficoltà percepite;
- Ridurre l'ansia percepita;
- Ridurre l'incertezza;
- Ridurre o aumentare lo stress.

La possibilità di verificare il successo o l'insuccesso di particolari azioni è fonte di modificazioni che possono favorire l'apprendimento motorio modificando anche l'autostima soprattutto in alcuni sport dove il controllo emotivo è decisivo.

“Mentre si arrampica, ad esempio ad un paio di metri o decine di metri dal suolo, un fattore importante che non bisogna dimenticare è la componente emotiva, che ha un forte impatto nella gestione della prestazione. Ad esempio, la paura di cadere, di non farcela o la gioia e la gratificazione nel raggiungimento di un obiettivo, dopo un percorso fatto di sacrifici, influisce sull'autostima, sull'accettazione di sé. Questo si può ottenere solo grazie ad un'educazione che considera il movimento sul piano senso-motorio, cognitivo e affettivo-relazionale” (Coco, 2014b, p. 214). Il processo cognitivo in tali attività costringe l'individuo ad una elaborazione strategico-motoria, al coordinamento psico-fisico, alla gestione dinamica e di autocontrollo emozionale, che naturalmente condizionano la performance e gli obiettivi educativi intermedi. Per raggiungere questi risultati l'atleta effettuerà un'entusiasmante sforzo fisico e psichico, cercando un'interpretazione tecnica e tattica esplorativa in relazione alla propria squadra o agli avversari, per coglierne i modi essenziali e strategici e gli schemi logici di riferimento utili al raggiungimento della vittoria. In gara l'atleta inventerà, programmerà e controllerà la possibilità di dominare e influenzare l'altro tramite atteggiamenti, gesti appropriati per ostacolarlo e per farlo cadere in errore di valutazione, portandolo ad esempio ad eseguire azioni vane se non addirittura controproducenti all'azione stessa.

Infatti le circostanze in cui si sperimentano la vittoria o la sconfitta, servono a modulare e controllare le proprie emozioni in relazione alle singole circostanze vissute. Questo cammino di verifica porterà l'individuo ad una gestione delle emozioni capace di una lettura della realtà e ad una opportuna risposta.

Conclusioni

Educare alle emozioni vuol dire sviluppare nell'uomo una discreta competenza emotiva, riconoscendo ed utilizzando i termini ed i comportamenti emotivi tipici della propria cultura, promuovendo comportamenti pro-sociali. È quindi necessario educare insegnando il riconoscimento delle emozioni, l'accettazione e la gestione di esse per una valenza inestimabile per la formazione alla vita di tutti i giorni di ogni essere umano. Inoltre saper gestire le proprie emozioni influisce sull'autostima, sulla fiducia, e quindi sulla riuscita in campo personale, e sulla qualità della vita.

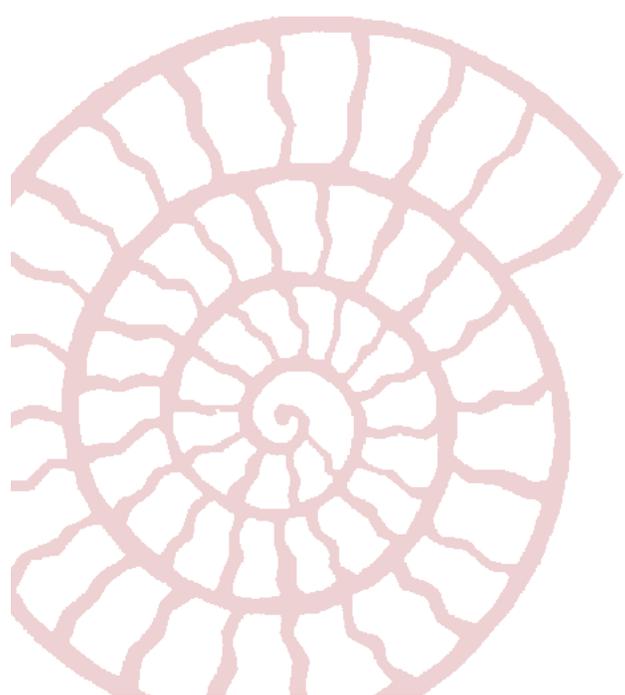
“Fare sport influisce profondamente nella vita di chi lo pratica, dal punto di vista delle abilità tecniche ma soprattutto per i fattori che caratterizzano lo sport

come formativo-educativo. Infatti lo sport educativo sprona al rispetto verso se stessi e gli altri, qualunque sia il risultato, fa crescere partendo dagli insuccessi e dalle sconfitte, insegna a rispettare le regole, consente di socializzare ad ogni età, aiuta a migliorarsi fisicamente e moralmente, conferma il fatto che le sole abilità fisiche o tecniche non bastano, ma anzi spesso penalizzano, se non sono opportunamente ponderate" (Coco, 2014c, p. 245). Concludiamo affermando che, nella vita di ognuno, le emozioni legate al piacere di fare sport servono ad incoraggiare e a superare le transizioni difficili della nostra esistenza quotidiana, Il rapporto educativo tra emozioni, sport ed ambiente esterno, porta a raggiungere progressivamente una maggiore consapevolezza della nostra vera natura e a recuperare il senso della nostra umanità.

Riferimenti bibliografici

- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Brunschwig, J., Lloyd, G.E.R. (2005). *Il sapere greco*. Torino: Einaudi, vol. I.
- Casolo, F., Melica, S., (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Coco, D., (2013). Lo sviluppo delle competenze sociali dai primi gesti motori alle prime forme ludiche. In Ellerani P. (a cura di). *Contesti cooperativi per generare capacità e opportunità. Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XI (4), 185-191. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coco, D., (2014a). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia.
- Coco, D., (2014b). Conoscenza e padronanza del proprio corpo, fiducia in sé e riuscita nel compito attraverso il gioco-sport arrampicata. In F. Casolo, G. Mari, (a cura di). *Pedagogia del movimento e della corporeità* (pp. 209-224). Milano: Vita e Pensiero.
- Coco, D., (2014c). L'esigenza di formazione nello sport: tra economia e pedagogia. In Margiotta U., (a cura di). *Oltre la pedagogia critica, verso un nuovo realismo. Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XII (4), 239-253. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coco, D., (2015). La relazione educativa a scuola, per una educazione in movimento. In Margiotta U. (a cura di). *Riscrivere il futuro. La formazione tra ricerca innovazione e sviluppo. Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XIII (1), p. 129-141. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Contini, M., (2001). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Costa, V., Franzini, E., Spinicci, P. (2002). *La fenomenologia*. Torino: Einaudi.
- Debois, N., Blondel, L., Vetraine, J. (2007). *Les émotions en EPS, comprendre et intervenir*. Dossier Eps, 74. Paris: Editions Revue EPS.
- Del Piero, A. (2007). *10 + Il mio mondo in un numero*. Milano: Mondadori.
- Durckheim, Von K., (1992). *Le centre de l'être*. Paris: Albin Michel
- Ekman, P., (1977). Biological and cultural contribution to body and facial movement. In Blacking J., *Anthropology of the body*. New York: Academic Press.
- Giacomelli, R., Manzo, A. (2015). *Nemeton: Guida pratica agli sport del coraggio*. Roma: Edizioni Mediterranee.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Gomez. Paloma, F. (2004). *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper essere*. Napoli: Guida Editori.
- Heidegger, M. (1997). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Husserl, E. (1972). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Lacroix, M., (2002). *Il culto dell'emozione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Le Breton, D. (2007). *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mari, G., (2007). *Pedagogia in prospettiva Aristotelica*. Brescia: La Scuola.

- Martens, R., Bump L., Burtun, D., (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign: Human kinetics.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani.
- Messner, R., (2006). *La mia vita al limite*. Milano: Corbaccio.
- Minello, R. Banzato, M., (2002). *Imparare insieme: Laboratorio di didattica dell'apprendimento*. Roma: Armando.
- Musaio, M., (2007). *Pedagogia del bello*. Milano: Franco Angeli.
- Parlebas, P., (1991). Didactique et logique interne des APS. *Revue EPS*, 228. Paris: Editions Revue EPS.
- Piatti, L., Terzi, A. (2008). *Emozioni in gioco*. Molfetta: La Meridiana.
- Robazza, C., Bortoli, L., Gramaccioni, G., (1996). Le emozioni nello sport. *Movimento*, 12, 3, 77-80.
- Sartre, J. P. (2004). *L'immaginazione. Idee per una teoria delle emozioni*. Milano: Bompiani.
- Simonelli, N., (2014). *Lo sport in gioco. Per giocare, educare, divertire*. Milano: Paoline.
- Tavella, S., (2012). *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione nello sport*. Roma: Armando.
- Tortella, P., (2011). La mente in azione: formazione alla corporeità e alle emozioni dell'insegnante di scienze motorie. In Minello R. (a cura di). *La formazione alla ricerca educativa e formativa. Tendenze della ricerca educativa e formativa in contesti italiani e internazionali* *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, IX-3, 203-208. Lecce: Pensa MultiMedia;





Formazione dei docenti e didattica inclusiva: ascolto, relazione e partecipazione a scuola

Teacher education and inclusive didactics: listening, relationship and participation at school

Teresa Garaffo
Università di Catania
tgaraffo@unict.it

ABSTRACT

The article describes an experience of teacher education that aimed to improve the ability to guide a class group in its complexity. This is achieved through the recognition and observation of specific difficulties of single pupils or subsets of the group. It also deals with the ability to design strategies apt to prevent educational failure and limit causes of school discomfort. It is not possible to have inclusive schools without improving teacher professionalism.

L'articolo intende discutere una esperienza di formazione rivolta a docenti che ha avuto l'obiettivo di migliorare la capacità di gestire il gruppo-classe nella sua complessità, attraverso il riconoscimento e l'osservazione di specifiche problematiche di singoli alunni o del gruppo nelle sue diverse articolazioni, e di individuare strategie per prevenire l'insuccesso formativo e limitare le situazioni di disagio di tutti i tipi. Non è possibile pensare a scuole inclusive senza migliorare la professionalità degli insegnanti.

KEYWORDS

Special Needs Education, Inclusive Education, Teacher Education.
Bisogni Educativi Speciali, Scuola Inclusiva, Formazione Docenti.

Introduzione

I problemi con cui l'insegnante deve confrontarsi quotidianamente sono complessi e ricoprono un vasto campo: dalle difficoltà di apprendimento dei propri alunni alla loro scarsa motivazione, dai difficili rapporti con le famiglie alla frequenza irregolare, da fenomeni di aggressività e instabilità a manifestazioni di isolamento, iperemotività e scarsa autostima, fino a forme che sconfinano nel campo della vera e propria psicopatologia.

In molti casi le radici dei problemi possono apparire lontane nel tempo e fuori dal campo di intervento di un insegnante o di un educatore. Però i bambini e le bambine, le ragazze e i ragazzi trascorrono un tempo così lungo in classe, dove vivono immersi in una rete di relazioni e sperimentano la continua interazione con l'altro, che la scuola non può che assumere una valenza significativa nel senso di rinforzare o al contrario ridurre le cause del loro disagio. Possiamo ignorare la loro richiesta di aiuto, nascondendoci dietro l'evidenza che i bambini e i ragazzi in difficoltà sono una realtà "fisiologicamente" presente in ogni classe, oppure possiamo tentare di interrogarci sulle nostre modalità di intervento chiedendoci se davvero stiamo facendo tutto il possibile. Nella seconda ipotesi, occorrono visioni nuove dei processi di insegnamento /apprendimento, altre competenze, formazione adeguata. Tutti gli insegnanti dovrebbero essere preparati a lavorare secondo i principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva, che richiede in primo luogo la capacità di collaborare e riflettere insieme su ciò che si sta facendo, e la consapevolezza che i percorsi educativi realizzati possono favorire il benessere relazionale in tutto l'ambiente scuola. In questo articolo si intende discutere di una esperienza di formazione che ha cercato di lavorare proprio in questa direzione.

1. Inclusive Education: riferimenti legislativi e documenti internazionali

I recenti documenti sui Bisogni Educativi Speciali emanati dal MIUR hanno suscitato dubbi e perplessità nel mondo della scuola, ma anche un dibattito forte sul rapporto tra didattica inclusiva e strategie didattiche più eque ed efficaci, in grado di valorizzare le differenze piuttosto che nascondere o ignorarle. Dopo la legge 170 del 2010 (Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico) e le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi specifici dell'apprendimento, nel dicembre del 2012 la normativa emanata sul tema dei BES ha messo in primo piano la necessità di approcci didattici innovativi per studenti che presentano difficoltà di vario tipo nelle scuole di ogni ordine, anche se queste difficoltà si manifestano solo per un breve periodo della vita scolastica. Il concetto di inclusione si basa «non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possano essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguale opportunità a scuola» (Booth & Ainscow, 2008, p. 13). La Dichiarazione di Salamanca (Unesco, 1994) sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali, e nel 2009 le raccomandazioni politiche sui Principi Guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009), ci forniscono le linee essenziali per promuovere una didattica inclusiva e sottolineano il ruolo fondamentale di politiche sociali e scolastiche per sostenere i bisogni di integra-

zione di tutti quegli studenti che presentano *special educational needs*, siano questi di natura fisica, intellettuale, sociale, emotiva, linguistica o altri ancora. La valorizzazione delle differenze è dunque alla base dell'azione didattica inclusiva che ha lo scopo di far raggiungere a tutti gli studenti il grado massimo di apprendimento e partecipazione sociale. Accogliere esigenze e stili di apprendimento diversi, utilizzare strategie didattiche flessibili che favoriscano lo sviluppo della capacità di collaborare tra tutti gli attori coinvolti e il desiderio/motivazione di partecipare attivamente ai processi di costruzione della conoscenza, lavorare in gruppo, vivere l'ambiente scuola come spazio di relazione e di apprendimento, mettere insieme saperi didattici ed organizzativi, rappresentano elementi fondanti per una scuola inclusiva: «This has led to the concept of the inclusive school. The challenge confronting the inclusive school is that of developing a child-centred pedagogy capable of successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities. The merit of such schools is not only that they are capable of providing quality education to all children; their establishment is a crucial step in helping to change discriminatory attitudes, in creating welcoming communities and in developing an inclusive society» (UNESCO, 1994, p. 6). Organizzare percorsi didattici orientati nella direzione su indicata significa aiutare tutti i bambini e i ragazzi delle nostre classi, e non solo quelli con bisogni educativi speciali. Ma quanti insegnanti operano secondo questi principi e in quanti casi tali indicazioni vengono disattese?

2. Europa 2020: Crescere in coesione

L'intervento Crescere in Coesione, inserito nell'Azione 3 del Piano avviato dal governo nel 2011 per accelerare l'attuazione dei programmi cofinanziati dai fondi strutturali della programmazione 2007-2013, ha inteso sostenere le azioni educative delle scuole nelle aree di massima esclusione economica e sociale per prevenire e contrastare l'abbandono scolastico e il fallimento formativo precoce. Il Piano ha previsto interventi specifici relativi alle seguenti aree: innalzamento delle competenze chiave degli allievi; contrasto della dispersione scolastica; sviluppo professionale del personale della scuola; innovazione nei contenuti e nelle metodologie didattiche; crescita dell'eco-sostenibilità e attrattività delle strutture scolastiche. Obiettivo prioritario quello di raggiungere nel 2020 il target del 10% di abbandono scolastico fissato a livello nazionale ed europeo attraverso la realizzazione di prototipi di azioni educative integrate svolte da reti di scuole e attori del territorio. Coinvolte le quattro regioni italiane (Campania, Calabria, Puglia, Sicilia) che hanno un indice di abbandono ben più alto rispetto a quello previsto.

Il presente contributo si pone l'obiettivo di riflettere sul percorso di formazione denominato "Tutti a bordo. Aspetti psico-relazionali del lavoro in classe: il gruppo come risorsa per affrontare le situazioni di disagio e per prevenire l'insuccesso formativo", svolto, all'interno del piano Crescere in coesione, per due gruppi di docenti presso una rete di scuole della città di Catania, composta da due istituti comprensivi e un liceo artistico¹. La finalità del percorso è stata quel-

1 Le scuole che hanno costituito la rete sono: l'Istituto Comprensivo Caronda (scuola capofila); l'Istituto Comprensivo G. Deledda; il Liceo Artistico E. Greco. Situate tutte in territorio catanese e con caratteristiche simili sebbene ubicate in quartieri diversi. Esse operano, infatti, in un contesto sociale caratterizzato da: condizioni di disagio economico, alto indice demografico, presenza di nuclei familiari stranieri, basso grado di istruzione e analfabetismo di ritorno, codice linguistico prevalentemente dialettale, pau-

la di migliorare la capacità dei docenti di creare e gestire un gruppo-classe nella sua complessità, attraverso il riconoscimento e l'osservazione di specifiche problematiche di singoli alunni o del gruppo nelle sue diverse articolazioni, e di individuare strategie per prevenire l'insuccesso formativo e limitare le situazioni di disagio di tutti i tipi (Sempio, Confalonieri & Scaratti, 1999; Ianes, 2005; 2006). Esplorare strategie per attivare e mantenere alta la motivazione positiva alle attività scolastiche e acquisire alcune tecniche di educazione socio-affettiva hanno rappresentato due obiettivi fondamentali del percorso, che ha inteso essenzialmente mettere in moto una riflessione sulle difficoltà incontrate quotidianamente nella gestione dei gruppi classe, senza la quale nessun cambiamento è possibile. Nel contesto scolastico le modalità d'interazione degli attori partecipanti sono determinanti e necessitano di pratiche di ascolto, negoziazione e condivisione non sempre praticate nell'attività didattica quotidiana. La strutturazione di setting educativi adeguati, e quindi la qualità della relazione e il benessere di tutti i componenti, sono elementi determinanti per stabilire interazioni basate sul coinvolgimento e la partecipazione (Webster-Stratton, 2004).

L'esperienza di formazione che qui discutiamo rappresenta solo una parte del progetto RI.ME.DI. – Ricerca Metodologica Didattica contro la dispersione scolastica, Obiettivo F Azione 3 “Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e la creazione di prototipi innovativi” ed è quindi opportuno dare un'idea dell'intero progetto iniziato nell'anno scolastico 2012/2013 e proseguito nell'anno successivo, poiché la formazione dei docenti è stata pensata dentro un quadro generale di obiettivi di cambiamento da raggiungere nei due anni previsti dal Piano. Le indicazioni fornite dal MIUR hanno riguardato le varie fasi: dall'ideazione alla progettazione, dalla sperimentazione e gestione delle attività, fino all'attuazione con un monitoraggio continuo attraverso gli indicatori di risultato e la redazione di prototipi innovativi in grado di rilevare attraverso evidenze elementi, parti o processi delle esperienze attuate che, si legge nelle indicazioni del Ministero, possano essere astratti dal contesto, descritti in forma semplificata e schematizzata e riproposti alle istituzioni scolastiche per essere reimpiegati in contesti diversi ma con caratteristiche simili. Stabilite le priorità dell'intervento (dispersione scolastica, bassi livelli di competenza, disagio socio-relazionale, difficoltà di integrazione e rischio abbandono percorso formativo, scarsa autostima e difficoltà a riconoscere l'utilità del processo formativo da parte delle famiglie e degli alunni) e formata la rete di scuole, il gruppo di direzione e coordinamento ha definito i destinatari dell'intero progetto individuando target prioritari – bambini e ragazzi con scarsi livelli culturali e privi di adeguate competenze di natura sociale ed emotiva, disaffezione verso la scuola sostenuta dalle famiglie, difficoltà nel passaggio scuola/lavoro – e target strumentali: personale docente con competenze non consolidate relative alle strategie di recupero e coinvolgimento degli alunni difficili; personale amministrativo e collaboratori scolastici con difficoltà a sostenere comunicazioni efficaci e buone relazioni con allievi, famiglie, docenti; genitori con bisogni di sostegno e confronto nella elaborazione della problematicità del loro ruolo. Per due anni scolastici le scuole in rete hanno lavorato in sinergia su più livelli e direzioni, coinvolgendo bambini e ragazzi dai tre ai 18 anni, i genitori, tutto il personale scolastico, gli enti partner; adoperando molti spazi precedentemente inutilizzati dentro le scuole per i laboratori di compito (orticultura didattica, scrittura creativa, laboratori artistici), e varie strutture del territorio, in special modo le botteghe artigiane e di restauro in cui gli allievi del li-

ra delle prestazioni scolastiche richieste, disaffezione verso la scuola, bassa autostima e percezione di sé, non accettazione dei modelli culturali proposti dalla scuola.

ceo artistico hanno svolto i laboratori di intaglio, doratura e restauro, in un percorso di transizione scuola/lavoro. La formazione degli adulti (genitori, docenti, personale della scuola) ha costituito l'elemento fondante per garantire l'eventuale replicabilità delle azioni anche nei successivi anni scolastici.

3. L'organizzazione

Il percorso di formazione ha interessato 56 docenti suddivisi in due gruppi, uno formato da docenti di scuola dell'infanzia e primaria, l'altro da docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado. Ogni gruppo ha svolto 40 ore di formazione, sebbene con organizzazioni temporali diverse: il primo ha scelto di lavorare in modalità intensiva proprio alla fine della scuola, poco prima che iniziassero le vacanze e con alcuni incontri estesi lungo l'intera giornata, compreso il momento conviviale del pranzo. Il secondo gruppo ha invece preferito svolgere la formazione in tempi più distesi, durante l'anno scolastico dopo la normale attività didattica della mattina in classe. Docenti appartenenti ai due gruppi, insieme ad alcuni rappresentanti del personale amministrativo delle scuole, hanno poi partecipato, nella seconda annualità, ad un ulteriore corso gestito da medesimi esperti per un totale di altre 20 ore di formazione.

I tre formatori hanno lavorato quasi sempre in compresenza, alternando il ruolo di conduttore a quello di osservatore. Tale modalità ha favorito lo scambio produttivo tra competenze diverse e la flessibilità degli interventi a seconda della risposta del gruppo. Due dei formatori erano anche insegnanti con esperienza pluriennale di gestione del gruppo classe e di sperimentazione di metodologie di lavoro collaborative; il terzo era esperto in Psicologia Funzionale. A ogni incontro con i docenti è seguita la discussione tra i formatori sulle attività svolte e le dinamiche rilevate, e la preparazione dell'incontro successivo a partire dagli elementi emersi. Periodicamente i formatori si sono incontrati con il gruppo di direzione e coordinamento per un confronto sulle varie azioni del Piano e l'individuazione di linee di lavoro comuni.

A conclusione dell'intero progetto RI.ME.DI., in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione e quello di Scienze Umanistiche dell'Università di Catania, è stato realizzato un seminario per un confronto tra pratiche didattiche, esperienza formativa e ricerca pedagogica.

4. La psicologia Funzionale

Il lavoro formativo, progettato e proposto dalla scrivente in collaborazione con altri due esperti insegnanti e psicologi, ha affrontato le tematiche previste da diverse prospettive, alternando incontri seminariali in aula a momenti di lavoro in palestra, in stretta connessione tra loro. Le attività e le tecniche utilizzate nel corso hanno avuto come base comune la Teoria Funzionale secondo cui la persona è intera e i suoi processi psicofisiologici e psicoendocrini, sensoriali e motori sono strettamente integrati con i processi cognitivi e simbolici (Rispoli, 2004). Questo ha permesso di guardare al lavoro in un'ottica olistica e di integrazione continua e di portare avanti un percorso teorico e pratico allo stesso tempo: ciò che veniva presentato nei momenti seminariali (motivazione, disagio, difficoltà di relazione, benessere/malessere dell'insegnante) in seguito diveniva vissuto nel lavoro esperienziale.

Obiettivo principale dell'intervento Funzionale è il riequilibrio del sé attraverso la mobilitazione, la riarmonizzazione e l'integrazione delle Funzioni. Le Funzioni rappresentano il modo in cui l'intero organismo si esprime di volta in volta

sotto differenti modalità: integrate tra loro fin dalla nascita, si trasformano e si evolvono durante il processo di crescita di ogni individuo. In seguito a relazioni inadeguate con le figure genitoriali o in presenza di eventi traumatici ripetuti nel tempo, esse si possono alterare creando scissioni (interruzione dell'unità armoniosa dell'interazione di due o più Aree del Sé), ipotrofie o ipertrofie (sviluppo di Funzionamenti insufficientemente od eccessivamente attivati di un'intera Area o di una o più Funzioni) e sclerotizzazioni di alcuni comportamenti con conseguente perdita di elasticità e produzione continua delle stesse modalità di azione (come ad esempio modi inadeguati e pervasivi di vivere le emozioni, posture alterate divenute inconsapevoli, respiro corto, ricordi, fantasie, pensieri ripetitivi). Man mano che il bambino cresce il suo rapporto col mondo si struttura attraverso alcune Esperienze Basilar del Sé (EBS): potersi abbandonare all'altro, poter stare, amare, nutrirsi, essere calmo/aggressivo/affettuoso, tenere e lasciare, decidere e affermarsi, e così via. Le Esperienze Fondamentali che il bambino vive nella sua infanzia, se attraversate più e più volte in modo positivo, gratificante, si consolidano e diventano delle vere e proprie capacità stabili che gli permettono di affrontare anche successivamente, da adulto, tutte le situazioni di vita con pieno successo e con pieno benessere. Al contrario, esperienze basilari incomplete, non positive, determinano alterazioni del Sé. Ogni EBS è rappresentata da una particolare e determinata configurazione di Funzioni, in cui ciascuna Funzione si pone a un determinato e preciso livello tra due polarità possibili. Per esempio nell'apprendimento, che è un'esperienza integrata alla quale l'individuo partecipa con tutto il suo organismo, a livello cognitivo, emotivo, con i movimenti e le posture, le percezioni esterne e interne, si realizzano varie modalità di funzionamento: l'attenzione (concentrarsi, allentare il controllo/sciogliersi, perdere il controllo/buchi esplosioni crolli), la comprensione, l'essere considerati (essere visti/ascoltati/capiti/valorizzati), il mostrarsi, l'interesse e la curiosità, il fare contento l'altro, il bisogno di gratificazione ecc.

Attraverso l'approccio teorico della psicologia Funzionale è stato possibile fornire alcune informazioni sui segnali precoci di disagio in età evolutiva. Il tema dell'apprendimento in relazione alle Esperienze di Base del Sé è stato successivamente vissuto attraverso tecniche psico-corporee che hanno condotto gli insegnanti ad attraversare in prima persona le esperienze di base dell'allentamento del Controllo e del Lasciare, per far "sentire" come un Controllo eccessivo possa condurre a stati di stress che non permettono di vivere serenamente il proprio ruolo di insegnante. Si è lavorato, quindi, su alcune EBS legate all'apprendimento e alla motivazione, evidenziando le possibili difficoltà che ogni insegnante sperimenta nel rapporto con gli alunni a partire dalla propria storia. In particolare sono state approfondite alcune polarità legate all'insegnamento: essere valutati/valutare; tenerezza/durezza; essere guidati/esplorare da soli. L'approccio Funzionale ha dunque consentito agli insegnanti di sviluppare, attraverso tecniche psico-corporee, una diversa consapevolezza del loro sentire.

Esplorare a partire da se stessi ha determinato nel gruppo la necessità e la voglia di aprirsi e raccontarsi, condividendo forti emozioni e costruendo una storia di gruppo. Nei momenti seminariali, all'interno dei quali sono stati affrontati gli aspetti educativi e didattici (motivazione, apprendimento cooperativo, valutazione, comunicazione), il lavoro sul corpo e la capacità di condividere emozioni e riflessioni ha aiutato i docenti a considerare gli aspetti pedagogici e cognitivi non solo teorie, ma strategie educative e comportamenti realmente applicabili nella gestione della classe. Da questo punto di vista tutto il lavoro svolto può essere letto come su due piani: nel primo i partecipanti hanno attivamente vissuto il passaggio alla dimensione di gruppo, come dovrebbe accadere nel contesto scolastico; nel secondo gli approfondimenti teorici hanno attivato riflessioni su argomenti precisi: in che modo cioè sia possibile in classe favorire quell'intreccio

di relazioni in cui ognuno è portatore di un sapere e di una storia personale; e come queste storie possano trasformarsi incontrandosi, dando vita a contesti significativi e a situazioni di intersoggettività, la comprensione reciproca che si raggiunge attraverso la comunicazione quotidiana e la condivisione di scopi e interessi tra insegnanti e alunni.

5. Le domande

Siamo partiti da alcune domande che hanno costituito lo sfondo di tutto il lavoro svolto; ad esse abbiamo cercato di rispondere sollecitando la discussione, la riflessione e la consapevolezza dei partecipanti a iniziare da esperienze concrete del percorso professionale di ognuno:

- È sufficiente occuparsi dell'alfabetizzazione culturale dei nostri studenti?
- Come possiamo definire il disagio, chi deve gestirlo e quali competenze servono?
- Possiamo individuare atteggiamenti e interventi sicuramente poco efficaci?
- Quali invece gli approcci efficaci dinanzi a situazioni educative complesse?

Abbiamo inoltre provato a costruire gli incontri come un contenitore flessibile in grado di permettere a ogni singolo componente dei due gruppi di poter compiere le seguenti azioni, senza fretta di andare avanti con gli argomenti, potendo tornarci su più volte alla luce del percorso via via fatto:

- Prendersi tempo e spazio per una riflessione sull'insegnare;
- Confrontare/dialogare/interrogarsi/ sulle proprie esperienze di gestione del gruppo classe;
- Mettersi in gioco come persone/insegnanti;
- Ripensare alle strategie utilizzate con studenti e colleghi.

Sappiamo che nelle nostre scuole non è facile trovare tempi distesi per riflettere su ciò che si sta facendo e numerose ricerche ci dicono che gli insegnanti vivono una crescente situazione di disagio, sono spesso demotivati e scarsamente sostenuti nei processi di sviluppo del sé professionale. C'è una sorta di zona opaca (Mortari, 2009) – la costruzione di competenze epistemiche e riflessive – che fa ancora fatica a essere considerata parte fondante della competenza di un insegnante. Ci sono volute molte ore di lavoro prima di coinvolgere tutti i partecipanti verso la direzione lenta ma essenziale che ci eravamo prefissi come formatori: il tempo per poter riflettere sul proprio disagio prima di parlare di quello degli alunni, lo spazio dell'ascolto per cominciare a narrarsi, il lavoro sul corpo per liberare emozioni e pensieri. Solo a partire da questo abbiamo potuto aggiungere nuove domande a quelle già previste: in che modo riprogettare le proprie azioni passando dall'esperienza personale a un modello condiviso, che comprende l'organizzazione della classe, l'attenzione agli stili di comunicazione e alle dinamiche relazionali. L'attenzione alla dimensione collettiva dell'organizzazione, a cui spesso si concede poca attenzione e di cui poco si parla (Cavalli & Argentin, 2010), rappresenta un livello importante della riflessione perché «dietro a un problema di incomprensione, così come dietro a un problema di intendersi sulle parole, c'è spesso una difficoltà ad assumersi degli impegni condivisi che indichino e specifichino verso quali domini d'azione si orientano le reciproche aspettative, quale tipo di attenzione e cura è necessaria, quando e come un impegno sarà considerato efficacemente corrisposto, a quali condizioni, con che tipo di procedure e così via» (Peticari, 1996, p. 246).

Ecco in sintesi gli argomenti trattati:

- Cosa si intende per disagio? Il disagio designa la situazione di chi vive ai margini, si sente escluso, isolato, lontano dagli altri e da se stesso. Comprende un vissuto soggettivo che implica percezioni, sentimenti, valutazioni, bisogni, domande che contengono in ogni caso una sofferenza sommersa. In qualunque modo esso si manifesti, noi non possiamo ignorarlo. Spesso la nostra scuola è sbilanciata tutta verso l'asse cognitivo e sottovaluta gli aspetti affettivi, emotivi, relazionali. Lavorare sul benessere relazionale in classe sostiene le capacità individuali e collettive di autoprotezione del disagio. Sebbene non lascino soddisfatti i docenti e si rivelino sostanzialmente improduttive per gestire il disagio, alcune strategie risultano comunemente largamente impiegate in classe: l'intolleranza (critica, rimprovero, sospensione), la polemica (litigio, derisione), il timore (subire passivamente, tollerare). Come possiamo riconoscere e individuare i bisogni educativi speciali dei nostri alunni? Il modello ICF (International Classification of Functioning Disability and Health) messo a punto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001 ci fornisce il quadro di riferimento: l'idea di salute di un individuo viene definita non come assenza di malattia ma come benessere bio-psico-sociale. È un modello descrittivo del funzionamento umano, universale, che collega approcci diversi e guarda alla persona in relazione al contesto. Non è necessaria nessuna certificazione medica, è il consiglio di classe che si assume la responsabilità pedagogica e didattica di realizzare curricula flessibili coinvolgendo l'intera classe attraverso percorsi che diano a tutti la possibilità di crescere, imparare, socializzare. Il concetto di inclusione «afferma l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative delle scuole, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti tra gli alunni» (Booth & Ainscow, 2008, p. 13).
- Motivazione e successo scolastico. Esistono diverse teorie della motivazione, e tutte condividono il fatto che negli esseri umani sono presenti bisogni di stima, autorealizzazione, competenza, ma anche di relazione e appartenenza. L'origine della motivazione non è solo interna: l'ambiente può nutrire o lasciare languire i bisogni dell'individuo. Una scuola motivante dovrebbe rispondere a bisogni di crescita culturale, di curiosità, di relazione, di conferma, di autoaffermazione. Siamo sicuri che la nostra scuola risponde sempre a questi bisogni? Perché un bambino/ragazzo che vive male l'ambiente scolastico, che non trova interessanti i contenuti, che non si sente valorizzato dovrebbe essere motivato a studiare? Esistono strategie di insegnamento che possono aumentare la motivazione, proteggere l'autostima e aumentare l'autoefficacia. Un insegnante competente sarà un insegnante motivante, conoscerà buone prassi e numerosi strumenti strategici, e saprà come e quando applicarli perché non esistono strategie giuste, ma docenti strategici. La sensibilità e la disponibilità all'accoglienza, il desiderio di voler capire l'altro e l'utilizzo di forme che creano una buona comunicazione sono gli elementi base per sollecitare l'empatia e favorire l'incontro.
- Valutazione e insuccesso scolastico possono essere strettamente collegati. La didattica è un processo a due dimensioni in cui insegnamento e apprendimento costituiscono le facce di una stessa medaglia. In quest'ottica la valutazione è strumento di osservazione, non solo degli apprendimenti dell'alunno, ma anche dei procedimenti messi in atto dall'insegnante. Esistono alcuni elementi inquinanti o distorcenti della valutazione che è bene conoscere: effetto alone, effetto di estensione del giudizio, effetto di distribuzione forzata dei risultati, effetto Pigmaliote o della profezia che si auto-avvera. Alcune strategie valutative,

piuttosto che sostenere la motivazione, operano come disincentivi demoralizzando l'alunno; possono quindi creare un ambiente che favorisce il fallimento scolastico piuttosto che prevenirlo. Spesso anche gli alunni che appaiono più pigri e disinteressati non sono privi di motivazioni. Le loro motivazioni vanno in direzioni diverse, in molti casi tutti gli sforzi sono impiegati a proteggere la propria autostima dal fallimento scolastico. È fondamentale sostenere le motivazioni intrinseche per stimolare l'apprendimento: soddisfare le curiosità intellettuali, migliorare le competenze, avere un'immagine positiva di sé. In quest'ottica la valutazione premierà gli sforzi per migliorarsi, non per vincere sugli altri; accetterà l'errore come fonte di crescita, incoraggerà la creatività, sosterrà la cooperazione piuttosto che la competizione.

- L'apprendimento cooperativo è una risorsa didattica e pedagogica: come passare dalla tradizionale sequenza lezione/studio individuale/interrogazione a metodi di insegnamento capaci di valorizzare aspetti cognitivi, sociali, affettivi, relazionali dell'apprendimento? Apprendere insieme non significa soltanto lavorare in gruppo; presuppone buone relazioni, un clima di benessere tra tutti i componenti, una visione sistemica della classe; pensare alla conoscenza come una rete articolata e variabile in cui ogni parte è interconnessa con le altre, riflettere sulle strategie comunicative utilizzate in classe. Solo così l'apprendimento può intrecciarsi con la narrazione del sé e all'interno del gruppo classe, composto da molte biografie, sarà dunque possibile realizzare molteplici forme di coinvolgimento che la lezione frontale da sola impedisce di cogliere e di valorizzare.

6. Risultati

La creazione di uno spazio di relazione e di condivisione di vissuti professionali tra docenti provenienti da ordini di scuola diversi, ma con problematiche simili, ha permesso la riflessione e la messa in discussione delle diverse esperienze di gestione della classe. I temi trattati hanno così assunto una dimensione più reale e concreta, che ha reso possibile una consapevolezza altra e la possibilità di guardare con occhi nuovi l'esistente. I docenti si sono confrontati sui seguenti punti:

- La necessità di un coinvolgimento forte di tutto il consiglio di classe e lo sviluppo di una professionalità riflessiva per affrontare le situazioni di disagio: se l'attività in classe viene svolta individualmente rischia di essere vanificata dal contesto; è necessario quindi lavorare nella direzione della comunicazione e della condivisione dei problemi, per evitare il rischio di ricadere in atteggiamenti ripetitivi e inefficaci;
- I limiti di un uso esclusivo della lezione frontale come unica modalità d'insegnamento; come occorra partire dalle conoscenze e dagli stili di apprendimento degli alunni per coinvolgerli in processi attivi di apprendimento e partecipazione; perché e come modificare il modello d'insegnamento da individualistico/competitivo a collaborativo/democratico;
- Lavorare nell'ottica di progettazione di un curriculum verticale, con tempi lunghi e continui rimandi tra i vari ordini di scuola, diminuisce l'ansia e permette di immaginare nuove strade, soprattutto se il percorso è condiviso e discusso tra tutti i docenti.

L'attitudine al confronto va cercata e sperimentata. Le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione fissano i traguardi per lo sviluppo delle competenze, ma le scuole «hanno la libertà e la

responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati» (Indicazioni per il curriculum, 2012).

Conclusioni

Le nostre scuole richiedono un'organizzazione del lavoro assai diversa dell'attuale. Non è possibile operare nella direzione su indicata senza intaccare minimamente i modelli organizzativi, il modo di strutturare al proprio interno gli spazi, la concezione del tempo e dell'orario, le forme di aggregazione. La ricerca educativa ci propone molti modelli, ma non capita frequentemente di osservare nelle classi l'uso di strategie didattiche diverse dalla lezione frontale. Anzi, al contrario, anche le scuole dei più piccoli si trasformano in aule prive di libertà e autonomia.

La formazione in servizio non può essere demandata alla buona volontà del singolo docente e le classi non possono restare luoghi chiusi in cui ognuno fa quello che vuole. Servono piani per la formazione razionali, pensati e calibrati per i diversi contesti in cui si opera, individuando bisogni specifici per ogni comunità di apprendimento: non solo aggiornamento sulla didattica delle discipline, ma anche sperimentazione in situazione di comportamenti e tecniche che possano migliorare l'azione collettiva dei gruppi che operano nella scuola, privilegiando tematiche trasversali come la comunicazione, la relazione, l'organizzazione, il lavoro di gruppo.

La Legge 107 del 2015 restituisce importanza alla formazione e stabilisce che la formazione in servizio dovrà essere "obbligatoria, permanente e strutturale" in quanto strettamente legata alla qualificazione di ogni sistema educativo ed essenziale per la crescita professionale di chi in esso opera. Tuttavia in Italia per molti anni (Laporta et al., 2000), ad esclusione di quella in ingresso all'inizio della professione, la formazione è stata considerata principalmente un atto individuale e volontario e non sono state investite risorse sufficienti a garantire lo sviluppo professionale degli insegnanti. I dati dell'indagine TALIS del 2008 rivelano che i docenti italiani frequentano meno corsi e laboratori rispetto alla media dei paesi partecipanti e in TALIS 2013 la partecipazione alle attività di sviluppo professionale dei nostri insegnanti è una delle più basse, con un calo di 10% punti percentuali rispetto al 2008.

Nel 2007 la Commissione Europea ha indirizzato al Parlamento e al Consiglio la comunicazione *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* che contiene numerose proposte e orientamenti per i paesi membri dell'Unione. Il rapporto finale della Conferenza svoltasi a Lisbona nel settembre 2007, pubblicato nel numero monografico degli Annali della Pubblica Istruzione (2008, 1-2), mette in risalto la necessità di politiche che permettano agli insegnanti di consolidare le proprie conoscenze e i propri campi di intervento, e che valorizzino la cultura dell'insegnamento evitando la povertà delle pratiche. Perché questo possa accadere è di grande rilevanza che la formazione degli insegnanti abbia origine all'interno della professione, cioè che gli insegnanti abbiano un ruolo maggiore nel contesto della formazione della loro professione: «Gran parte degli obiettivi che ci proponiamo si riveleranno irrealizzabili se la professione continuerà a essere caratterizzata da una tradizione di fortissimo individualismo [...]. La collegialità, la condivisione e gli atteggiamenti collaborativi non si impongono per via amministrativa o grazie a decisioni che vengono dall'alto. [...] L'apprendimento permanente dovrebbe essere pensato al contrario, costruendo i meccanismi di formazione a partire dalla necessità delle persone e della professione, e investendo nella costruzione di reti di lavoro collettivo che siano supporto a politiche della formazione fondate sulla condivisione e sul dialogo» (Annali, 2008, pp. 25-26).

Lavorare dentro una organizzazione significa imparare a condividere e a costruire linguaggi, dare significato ad attività e abitudini, rafforzare i valori e la partecipazione collettiva. Allo stato attuale la nostra scuola sembra star vivendo un momento di grande debolezza: le pratiche riflessive e le strategie di lavoro collaborativo non sono sufficientemente diffuse, soprattutto non diventano elemento trainante di cambiamento per l'intera comunità scolastica. Sono date per scontate competenze comunicative, relazionali e organizzative sulle quali sarebbe necessario lavorare e che costituiscono i fondamenti necessari se vogliamo che le nostre scuole siano luoghi realmente accoglienti per tutti gli studenti.

Migliorare i contesti di apprendimento, rispondere ai diversi bisogni degli alunni, aumentare la consapevolezza organizzativa e relazionale degli insegnanti: sono questi i punti di forza del lavoro di formazione svolto per due anni con i docenti, indipendentemente dalla disciplina insegnata e dall'età dei bambini e ragazzi delle loro classi. Senza la pretesa di aver affrontato e risolto tutte le difficoltà esistenti, possiamo affermare che un cammino è senz'altro iniziato, e parte dall'abitudine ad analizzare i fatti e discutere tra pari sulle situazioni pedagogiche-didattiche, collegando le conoscenze teoriche con ciò che succede quotidianamente nelle aule scolastiche per sperimentare nuove strategie di lavoro: «La strategia si innesca tra “ciò che si conosce” e “ciò che non si conosce”. Quando ci si trova di fronte al “nuovo”, o per dirla con altri termini, con un evento inatteso, dove metodi e programmi conosciuti non riescono a soddisfare le condizioni di messa in pratica, si innesta la strategia. Cognitivamente è un ponte tra un problema e la sua soluzione. Riconfigura l'intero campo di rappresentazione della realtà» (Banzato, 2014, p. 185).

Il gruppo di direzione e coordinamento, che ha costantemente monitorato gli indicatori di risultato scelti tra quelli previsti dalla piattaforma ministeriale, ha redatto un report finale su tutte le fasi del progetto, documentando gli interventi prototipali, cioè tutte le azioni didattiche ed educative risultate rispondenti agli obiettivi iniziali e ai fabbisogni su cui si è incentrata l'idea progettuale che si ritengono utili per la trasferibilità degli interventi. Elementi fondamentali per la replicabilità del progetto sono in primo luogo la permanenza nelle sedi di servizio del personale che si è formato e i fondi a disposizione delle scuole per garantire la presenza dei formatori per attività periodiche di counseling e incontri di riflessione e autovalutazione insieme agli esperti. Gli stessi insegnanti hanno infatti richiesto, alla fine del progetto, la possibilità di incontrare i formatori con cadenze regolari nelle classi e durante la progettazione.

Riferimenti bibliografici

- Annali della Pubblica Istruzione (2008). *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*, 1-2. Milano: Le Monnier.
- Banzato, M. (2014). La dimensione metodologica: le strategie. In Margiotta, U. (Eds), *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica* (pp. 171-193). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Cavalli, A. & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Principi Guida per promuovere la qualità nella scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*. Odense, Danimarca.
- Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010. Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- lanes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.

- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Laporta R., Fiorentini C., Cambi F., Tassinari G. & Testi C. (2000). *Aggiornamento e formazione degli insegnanti*. Milano: RCS Libri.
- Liverta Sempio, O. Confalonieri A. & Scaratti G. (Eds) (1999). *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR (2012). *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. D. M. 254 del 16 novembre 2012.
- Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Perticari, P. (1996). *Attesi imprevisti*. Boringhieri: Torino.
- Rispoli, L. (2004). *Esperienze di base e sviluppo del sé*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca. Spagna.
- Webster-Sratton, C. (2004). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Paul Chapman Publishing.



Il tempo della scuola: implicazioni per il lavoro docente

The school time: implications for teaching features

Valentina Giovannini

Università degli Studi di Bologna
valentina.giovannin7@unibo.it

ABSTRACT

The study started from a research question rooted into a primary school innovation experience. The research is a case study developed through a focus-group and in-depth interviews with teachers, carried out in Scuola-Città Pestalozzi in Florence. The most relevant implications emerging from fenomenographical qualitative data regard teaching in its both individual and collegial, characters, especially compared to the “time factor”. In this way the research can contribute to the debate on school organization, which is the focus of the reforms related to Law 117/2015.

Lo studio presentato ha avuto origine da una domanda di ricerca orientata ad approfondire un’esperienza di innovazione didattico-organizzativa della scuola del I ciclo. La ricerca è stata svolta a Scuola-Città Pestalozzi a Firenze, uno studio di caso svolto attraverso focus-group esplorativo e interviste in profondità ai docenti, ed ha riguardato la trasformazione del tempo scuola rispetto all’impostazione comunemente riscontrabile. Le implicazioni più significative emerse dall’analisi fenomenografica dei dati qualitativi riguardano il profilo del lavoro docente nel suo duplice carattere individuale e collegiale, soprattutto rispetto al “fattore/tempo”. In questo senso la ricerca può contribuire al dibattito sull’impianto organizzativo della scuola, che è al centro delle riforme legate alla Legge 117/2015.

KEYWORDS

School-Time; Teachers Professionalism; Teaching Features; School Organization.

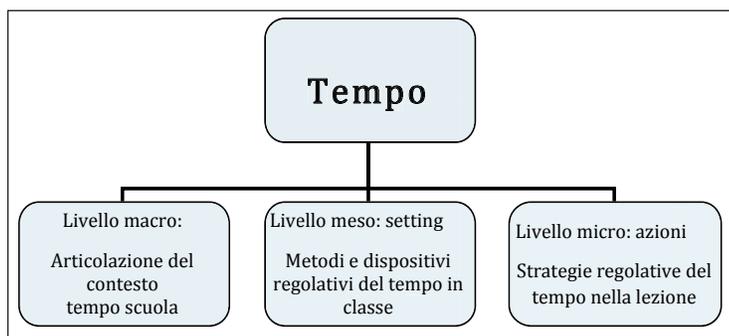
Tempo-Scuola; Professionalità Docente; Lavoro Docente; Organizzazione Scolastica.

Introduzione

La gestione e il controllo del tempo si configurano come tratti distintivi della scuola e tradizionalmente il suono della campanella definisce le unità base della vita scolastica: l'inizio e il termine delle lezioni e delle pause. L'idea che il tempo sia una variabile fondamentale ha guidato molte delle esperienze di innovazione della scuola in Italia nel secolo scorso, prima fra tutte il "tempo pieno", si può però affermare che si tratti di un ambito che presenta un limitato panorama di studi e ricerche, a fronte invece di una centralità nel dibattito/scontro che ha accompagnato riforme e proposte di modelli di scuola, che hanno avuto proprio nel tempo-scuola ad essi corrispondente il principale dispositivo di attuazione.

Il tempo della scuola tende ad essere interpretato nelle sue due dimensioni estreme, una molto generale, quella stabilita dalla normativa e una particolarissima, quella soggettiva del docente che gestisce la mediazione didattica.

Se proviamo ad incrociare la variabile "tempo" con i diversi piani entro i quali è contenuta l'attività didattica, si possono enucleare gli elementi che configurano le scelte da assumere da parte dei docenti come singoli, come team e come comunità professionale.



Il livello *micro* si configura come ambito delle azioni attraverso le quali si dipana il processo di insegnamento, le scelte quotidiane della mediazione didattica e della relazione tra docente ed allievi; il livello *meso* attiene la predisposizione del *setting*, l'integrazione delle strategie e la pianificazione dei contenitori temporali entro i quali collocare le diverse azioni didattiche; il livello *macro* riguarda la struttura complessiva (Calvani, 2013).

1. Il tempo della lezione

L'interazione tra insegnante e allievi è caratterizzata da quell'insieme di pratiche e regolano l'attività d'insegnamento. La gestione del tempo "dentro" la lezione dipende dal docente, dalla sua visione didattica, dell'epistemologia dei saperi, ma si può affermare che essa sia legata anche a delle prassi, a dei protocolli più o meno formalizzati sui quali gli insegnanti modellano la propria proposta.

Su questo piano i contributi più consistenti sono da ricercarsi nelle ricerche sulle strategie efficaci di insegnamento, dove il tema del tempo è focalizzato indirettamente in relazione alle caratteristiche della "lezione". Non tutte le strategie hanno una "rilevanza temporale": si può affermare che essere in sintonia con gli interessi e le pre-conoscenze degli alunni, promuovere l'autostima, dare feedback, puntare ad una relazione affettiva, non abbia quantitativamente ma piuttosto qualitativamente un peso. A ciò si può obiettare che anche questi aspetti

abbiano bisogno di un “tempo dedicato” che può essere sensibilmente diverso: il “colore” dell’interazione tra docente e allievi definisce anche la gestione del tempo che essi trascorrono insieme. Nello *story-board* di una lezione, di una classe con il suo docente, il tempo dell’ascolto, il tempo dell’osservazione, il tempo della ripetizione per chiarire, per riprendere, per riproporre con altre parole, il tempo del feedback da parte del docente per e da ciascun allievo, si configurano come un tempo difficilmente quantificabile, ma certamente consistente (Drago, 2005).

2. Il setting temporale

Per la ragione che la didattica proposta ad un gruppo classe è orchestrata nella quasi totalità dei casi da una pluralità di docenti, la dimensione *micro* assume una rilevanza che va immediatamente aldilà delle scelte del singolo insegnante, mettendo in evidenza il livello *meso*: tutti gli approcci e tutte le opzioni metodologiche espresse concorrono alla formazione di un allievo/di un gruppo. La coerenza della proposta didattica complessiva, se la si osserva dall’angolo di visuale degli allievi, è qualcosa di più complesso di un rapporto unidimensionale tra l’insegnante, il sapere e l’insegnamento, ma attiene un insieme di relazioni orizzontali con quel contesto scolastico – in primo luogo con gli altri insegnanti – e con il contesto più generale.

Il *setting* temporale del processo di insegnamento veicola la qualità attribuita alle sue diverse componenti; è infatti attraverso il tempo dedicato a ciascuna parte che si ricostruisce la graduatoria di rilevanza delle azioni. Ora, in presenza di una pluralità di docenti per classe, come troviamo nella realtà della scuola del I Ciclo in Italia, il livello *meso* investe gli assetti organizzativi e soprattutto le modalità di interazione tra insegnanti. Infatti, l’organizzazione dello spazio, degli arredi e dei materiali (pensiamo alla disposizione dei banchi e al posizionamento della cattedra, che definiscono lo spazio di azione e comunicazione per la didattica), la gestione della classe, le *routines* e le abitudini, le regole di comportamento esplicite e implicite, e poi gli approcci metodologici, le strategie, le modalità di valutazione, sono tutti aspetti che concorrono a più voci a determinare la qualità del tempo trascorso nell’ambiente scolastico. Una giornata scolastica è un *continuum* per gli alunni/studenti che assistono all’avvicinarsi dei loro docenti “sulla scena”, ciascuno dei quali “allestisce” il proprio *setting*.

3. Il tempo-scuola

L’esperienza scolastica si sviluppa attraverso frazioni temporali, l’anno, i quadrimestri, le settimane, le giornate. Ciò che caratterizza questi tre quadranti, con intensità diverse, sono la rigidità e la parcellizzazione. Giles e Hargreavers parlano di una scuola incardinata su tre punti: «age-graded, subject-based curriculum, and lesson-by-lesson scheduled» (2006, p. 126).

I criteri attraverso i quali viene regolato il tempo scuola hanno come presupposto una determinazione quantitativa del tempo da dedicare ai diversi ambiti del sapere: quali discipline e per quanto tempo. La “composizione interna” del tempo scuola non è funzionalmente differenziata, è piuttosto gerarchicamente ordinata secondo una tassonomia dei saperi disciplinari, ciascuno dei quali concorre in misura diversa alla formazione. Il congegno fondamentale attraverso il quale si mette un scuola “in esercizio” è infatti l’orario settimanale delle lezioni, che si presenta con caratteri e criteri in parte dati da vincoli esterni, a cui corrispondono i tempi di lavoro degli insegnanti, gli orari di cattedra, ma in parte co-

struito da ciascuna specifica istituzione scolastica, che è qualcosa di più di un adempimento burocratico indispensabile per la regolazione delle attività didattiche, un oggetto plasmabile anche secondo criteri coerenti con una visione dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Le recenti disposizioni in Italia che vanno sotto la riforma della Buona Scuola (L. 107/2015) hanno insistito sulla dimensione dell'istituzione scolastica come leva fondamentale per l'innovazione della scuola: investimento sul "capitale umano" attraverso l'organico potenziato, formazione soggettiva e collegiale, valutazione dei docenti e autovalutazione, piani di miglioramento.

Lo studio che viene qui sinteticamente presentato è partito da una domanda di ricerca orientata ad approfondire un'innovazione didattico-organizzativa della scuola del I ciclo, ma le implicazioni più significative emerse dall'analisi dei dati qualitativi riguardano il profilo del lavoro docente nel suo duplice carattere individuale e collegiale, soprattutto rispetto al "fattore tempo". In questo senso la ricerca può contribuire al dibattito sull'impianto organizzativo della scuola, partendo però dalle riflessioni che i docenti della scuola oggetto dello studio di caso si sono posti in ordine al senso dell'apprendimento e dell'insegnamento.

4. Contributi da uno studio di caso

La ricerca cui si riferisce il presente paragrafo è stata svolta al termine dell'anno scolastico 2011-2012 a Scuola-Città Pestalozzi a Firenze. La scuola ha proposto un'esperienza di trasformazione del tempo scuola rispetto all'impostazione comunemente riscontrabile nella scuola del I Ciclo, un "disegno" del contenitore temporale del processo di insegnamento/apprendimento sostenuto da una elaborazione concettuale rispetto a come si apprende e a dei criteri comuni rispetto all'insegnamento definiti a livello collegiale.

Nella settimana gli allievi incontrano tre tipologie di esperienza, con scopi e natura differenti. La prima è quella dei laboratori disciplinari, dove si è proceduto collegialmente ad una scelta degli obiettivi di apprendimento e dei contenuti da collocare in un "curricolo dei saperi essenziali, i cui obiettivi sono da considerarsi posti per tutti gli studenti, simile al "modello a shell" trattato da Allega (2013), che propone un *core curriculum* e delle aree di espansione calibrabili per ciascuno studente. Il tratto distintivo dei laboratori disciplinari è la competenza, declinata nelle conoscenze, abilità e comportamenti identificati come "essenziali" nel curriculum.

È stata poi inserita una quota di tempo scuola dedicato ad attività diversificate per gruppi di alunni: non tutti gli allievi di una classe lavorano contemporaneamente sulla stessa attività, si compongono gruppi diversi dalla classe di appartenenza e si entra in una situazione nella quale si possono avere gruppi che seguono un progetto tematico, che sperimentano linguaggi e tecniche o approfondiscono contenuti specifici. A questo dispositivo, con le sue "caselle" nell'orario settimanale, è stato dato il nome di *Open learning*, a sottolinearne il carattere aperto e flessibile (Jouneau-Sion & Sanchez, 2012). Il tratto distintivo degli O.L. è l'opzionalità, declinata in interessi e attitudini.

La terza tipologia ha introdotto un tempo dedicato al lavoro autonomo, un momento nel quale ciascun allievo affronta un percorso di attività calibrato sulle proprie caratteristiche, stabilito in un piano di lavoro con un grado progressivamente maggiore di autonomia. Il tratto distintivo del lavoro autonomo è la personalizzazione.

L'esperienza è stata indagata attraverso uno studio di caso in tre fasi: analisi della documentazione, interviste in profondità (Semeraro, 2014; Colella, 2012). L'analisi del corpo principale di dati, le trascrizioni delle interviste a tutti i 25 do-

centi della scuola (14 docenti della scuola primaria e a 11 della scuola secondaria di I grado), è stata svolta con un approccio della fenomenografia ermeneutica (Marton & Pong, 2005). Il “tempo” e il “lavoro docente” hanno rappresentato le categorie interpretative più consistenti. Il tempo emerge non solo come fondamentale “variabile pedagogica” (Cerini, 2003), ma come concetto organizzatore e regolatore della scuola e dei ruoli all’interno di essa, fino ad assumere il connotato di “condizione” per l’interazione dei soggetti. Fuori dagli schemi teorici, nel confronto con la realtà, la percezione che vi sia un “discorso” collettivo, collegiale, un orizzonte comune si scontra, fino quasi ad infrangersi, contro i limiti del sistema: nella trasformazione del contesto le variabili da tenere sotto controllo, i livelli di azione e le interazioni tra tutti gli elementi si moltiplicano, oltre la possibilità dei soggetti di ricondurre al proprio ruolo tutto l’insieme. I docenti non hanno la percezione di “star facendo male”, ma di “non farcela” a gestire il complesso delle implicazioni generate dal cambiamento. Non si tratta di stabilire se il progetto sia o meno sostenibile, ma di sottolineare come il tema della sostenibilità sia centrale per l’innovazione della scuola (Banzato, 2014; Fullan, 2005).

Il nodo della questione è rappresentato dal tempo e dal rapporto tra il tempo degli allievi e il tempo dei docenti, tra il tempo concepito come contenitore dell’azione individuale del docente ed il tempo della collegialità. Il tema del tempo, per quanto emerso a partire dalla discussione nel focus-group esplorativo, non è stato oggetto di domande specifiche durante le interviste: nonostante ciò, ha calamitato le riflessioni dei docenti.

La “frammentazione” richiede una concezione diversa del lavoro del docente per la preparazione individuale di tanti percorsi e materiali e per la “ricomposizione” collettiva dell’esperienza dei singoli da parte di tutti gli insegnanti che intervengono nel processo educativo. Pensare al tempo/scuola come ad una composizione di momenti improntati ad un apprendimento direttivo (cioè le cui fila sono tenute dall’insegnante, che sa verso quali obiettivi vuol dirigere l’azione, per quanto la conduzione possa essere improntata anche ad una forte laboratorialità), e di altri momenti nei quali si allenta la direttività e le scelte si trasferiscono sugli allievi, rappresenta un passaggio difficile da compiere. Il discorso che i docenti sviluppano transita quindi sul secondo aspetto richiamato sopra: la gestione del proprio lavoro e l’organizzazione del lavoro dei docenti nella scuola. La scuola fatta di spazi, arredi, orari, turni di lavoro, esperienze, relazioni, curricula, strategie, strumenti, configura come interfaccia una mediazione organizzativa e gestionale in cui le azioni riconducibili strettamente all’insegnamento si combinano costantemente con azioni di coordinamento, iniziativa, assunzione di responsabilità, negoziazione, comunicazione, progettazione partecipata, implementazione di sistema, monitoraggio, valutazione, rendicontazione (Giles & Hargreaves, 2006; Hannon, 2013).

Proiettare il ruolo del docente sullo sfondo dell’istituzione scolastica implica una profonda ridefinizione del rapporto tra individuale e collegiale, tra impegno “frontale” e “non-frontale”, tra esclusivo e condiviso. Dai dati analizzati emerge l’esigenza di combinare costantemente le pratiche didattiche con la presenza di un tempo dedicato, individualmente ma soprattutto in interazione con gli altri docenti, a tutto ciò che attiene la progettazione, la riflessione ed il confronto. L’aspetto, molto concreto, che emerge come catalizzatore di criticità, è quello della insufficienza dei tempi della collegialità.

La moltiplicazione degli ambiti di progettazione, implementazione e valutazione che appare indispensabile per affrontare i bisogni dei soggetti in apprendimento ed offrire maggiori opportunità ed equità agli allievi, determina un innalzamento della domanda di tempi collegiali oltre, e non in sostituzione di, quelli individuali. Questa dimensione è però ancora molto marginale nell’impianto del lavoro dei docenti italiani. In presenza di uno spazio così limitato di

condivisione per il lavoro dei docenti, con una organizzazione della scuola così saldamente ancorata ai meccanismi della “lezione”, della “cattedra”, della “riunione” si ha la percezione che si sia creato un forte divario tra gli obiettivi, le consegne date alla scuola del Ventunesimo secolo, e i dispositivi operativi della scuola di base, a partire dalla concezione del lavoro docente. Paradossalmente la scuola italiana ha creato delle unità organizzative (le classi, le sezioni, gli orari di cattedra) che sono pensate per non generare osmosi, scambi, rimescolamenti, scelte: alunni e docenti di una classe costituiscono un blocco in cui gli orari, gli spazi e i raggruppamenti sono fissi e isolati dagli altri. Allo stesso tempo, però, gli attori di queste unità organizzative, i docenti, a fatica si incontrano, scambiano opinioni, progettano, condividono scelte. Ciascuno è rigidamente vincolato agli altri ma messo in condizioni di poter lavorare pochissimo a fianco degli altri, mentre l'introduzione di nuovi dispositivi organizzativi in grado di interpretare e dare risposte alle domande educative e di apprendimento della contemporaneità può avvenire solo attraverso la mobilitazione complessiva dei protagonisti del processo di insegnamento.

Conclusioni

Trattare il tema del tempo all'interno della scuola apre molteplici prospettive. La ricerca presentata mostra come la dimensione dell'istituzione scolastica, nel caso della scuola del I ciclo l'istituto comprensivo, sia strategica per affrontare qualunque processo di trasformazione, anche se strettamente centrata sulla didattica: «the proper level for reform» (Marzano, 2012). Le interpretazioni dei docenti coinvolti nella ricerca, organizzate secondo categorie di significato, forniscono importanti sollecitazioni che possono contribuire alla riflessione sulla trasformazione del contesto scolastico, in quanto l'orientamento verso modelli di scuola più aperti, flessibili, compositi, corrisponde a ciò che molti osservatori e studiosi suggeriscono per renderla un contesto di apprendimento adeguato alle caratteristiche delle nuove generazioni e della società attuale (Campione, 2010; Bocconi et al., 2012; Allega, 2013).

Ciascun allievo incontra una pluralità di insegnanti nella giornata, nella settimana e negli anni. Nel nostro Paese questi appartengono, su una durata della frequenza scolastica di 16 anni (dai tre ai diciannove) a due sole istituzioni scolastiche. Questo semplice dato evidenzia come la dimensione collegiale, il livello di interazione, condivisione, riflessione della comunità professionale, l'organizzazione del lavoro, dell'ambiente fisico, il clima relazionale, la cultura informale, il confronto tra gli stili e gli approcci educativi, il curriculum esplicito ed implicito abbiano una rilevanza estremamente importante anche ai fini di quello che accade quando ogni singolo docente entra in classe. È di grande interesse il legame tra insegnamento/apprendimento con le pratiche e i contenuti del lavoro collegiale, con tutta quella parte del lavoro docente, cioè, che si colloca tipicamente ed esclusivamente all'interno dell'istituzione scolastica (OECD, 2013), mentre appare evidente, anche da un'analisi compiuta sui dati del Monitoraggio sulle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012), che questa dimensione sia ancora marginale nell'impianto del lavoro dei docenti italiani e come vi sia una distanza tra i principi e gli strumenti.

Anche la variabile quantitativa della scuola («school-size», Vieluf et al., 2012) rappresenta un oggetto di riflessione importante nel momento in cui stiamo assistendo sia ad un processo di ridimensionamento delle istituzioni scolastiche nella scuola del I Ciclo, sia alla definizione di organici potenziati rispetto agli ordinamenti. La ricerca svolta mette in luce quanto le variabili date (numero degli insegnanti, composizione delle cattedre, possibilità di far incontrare i docenti in base al loro orario) siano determinanti nella riuscita di progetti complessi. Di

questo elemento è necessario tenere conto perché che le istituzioni scolastiche autonome siano il motore della trasformazione della scuola del I Ciclo, altrimenti il dimensionamento delle scuole costituisce un terreno di governo del territorio senza una specificità pedagogica, e la leadership educativa torna, o continua, ad essere una questione meramente burocratica.

I temi che aprono scenari di cambiamento “sostenibile” hanno sicuramente una stretta relazione con la valorizzazione dell’autonomia scolastica, per integrare nel profilo della professionalità docente la capacità di agire all’interno di un’organizzazione complessa, di collaborare, negoziare significati, elaborare visioni condivise. Un cardine è senza dubbio il riconoscimento di un “tempo” per la progettualità condivisa per i docenti di tutti gli ordini di scuola, che dia dignità alle pratiche della collegialità (confronto sulle metodologie, verticalità dei curricula, valutazione formativa, *mentoring*) e per la declinazione della funzione docente nelle molteplici azioni richiamate dalla complessità dei profili degli allievi e del contesto scolastico (tutoring, personalizzazione dei curricula, rapporti con le famiglie e l’extrascuola). Un aspetto da tenere presente, è, però, il rischio che spostare sensibilmente la concezione del lavoro docente sul versante dell’impegno non-frontale, possa “snaturare” la specificità dell’insegnamento, disegnando una professionalità “ibrida”, concentrata sulla mediazione organizzativa più che su quella didattica.

L’insieme delle disposizioni normative indirizzate alla scuola negli ultimi venti anni ha disegnato un quadro in cui sono riconoscibili tratti di coerenza (una scuola legata al contesto e aperta a connessioni orizzontali, connotata da una professionalità collettiva, orientata alla costruzione di competenze per la vita, guidata da processi di *governance* diffusa per un continuo miglioramento) e di sintonia con le grandi questioni di senso e con gli orientamenti strategici elaborati a livello internazionale (formazione per la vita, partecipazione, società della conoscenza).

A fronte di una complessa concettualizzazione delle competenze degli insegnanti, con un profilo della professionalità docente in sintonia con lo sviluppo delle concezioni sull’apprendimento, non ha però corrisposto una ridefinizione della funzione docente, sia culturale sia normativa.

I contenuti della funzione docente, i modi di implementare la contitolarità e la continuità, i temi all’ordine del giorno delle riunioni, le forme attraverso le quali si è espressa l’autonomia scolastica, le prassi della progettazione e della valutazione risultano compressi nei tempi della collegialità. L’innovazione nella scuola italiana è legata alla sensibilità, alla capacità, alla creatività ed alla professionalità dei singoli, ma ciò avviene in assenza di una compiuta dinamica di sistema.

Riferimenti bibliografici

- Allega, A. M. (2013a). *Il modello a shell e la transizione dal vecchio al nuovo*. Reperibile in: <http://www.educationduepuntozero.it/> [15 gennaio 2016].
- Banzato, M. (2014). Open Educational Resources: una prospettiva allo sviluppo sostenibile in ambito formativo ed educativo. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, 9(3), 59-74.
- Bocconi, S., Kamyplis, P. G., & Punie, Y. (2012). *Innovative learning. Key elements for developing creative classrooms in Europe*. European Commission: Joint Research Centre.
- Calvani, A. (2012). *Per un’istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Campione, V. (2010). *Tecnologie, ambienti di apprendimento, qualità del sistema di istruzione*. FGA Working paper 30 (4/2010).
- Cerini, G. (2003). *Il tempo scuola come variabile pedagogica*. Reperibile in: www.funzionio-biettivo.it [13 gennaio 2016].

- Colella, F. (2012). *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative*. Roma: FrancoAngeli.
- Drago, R. (2005). *Tempo di scuola. Appunti e riflessioni sull'organizzazione del tempo scolastico*. Reperibile in: http://ospitiweb.indire.it/adi/TempoScuola/Temposcuola_frame.htm [3 giugno 2013].
- Giles, C, Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 2006, 42-124.
- Hannon, V. (2013). *Learning a Living: Radical Innovation in Education for Good Work*. Bloomsbury Qatar Foundation.
- Jouneau-Sion, C, Sanchez, E. (2012). Preparing schools to accommodate the challenge of web 2.0 technologies. *Education and Information technologies*, 18-2, 265-270.
- Legge 13 luglio 2015 n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (GU Serie Generale n.162 del 15-7-2015).
- Marton, F. (1988). Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality. In Sherman, R. R., & Webb R. B. (Eds) *Qualitative research in education: focus and methods* (141 – 161). London: Falmer Press.
- Marton, F, Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 335 – 348.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: translating research into action*. ASCD.
- MIUR (2012). *Esiti del monitoraggio sulle Indicazioni*. Reperibile in: hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione [14 gennaio 2016].
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- Semeraro, R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal Of Educational Research*, (7), 97-106.
- Vieluf, S, Kaplan, D., Klieme E., Bayer, S. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. Paris: OECD Publishing.

La formatività del Work-Based Learning

The Formativity of Work-Based Learning

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

ABSTRACT

The Paper reflects on “the innovative horizon” of Work- Based learning – today fundamental pillar of European Strategies related to issues of “training and work” within the Framework VET (Vocational Education Training), focusing on two main models of WBL: apprenticeship and alternance school-work.

The contribution, also provides the “theoretical postulates” of research on doctoral thesis, with a first reflection on “the principle of formatività”. The working hypothesis, identified with the translation of a concept of formatività – the “cornerstone of research”- in order to build a taxonomy of quality indicators of educational processes for those involved in work –based-learning paths.

Il saggio è dedicato ad una riflessione sull’orizzonte innovativo del work based learning – oggi pilastro fondamentale delle strategie europee sui temi della formazione e lavoro all’interno del VET Framework (Vocational Educational Training), e si sofferma sui due principali modelli di WBL: l’apprendistato e l’alternanza scuola-lavoro, alla luce dei recenti Decreti del Jobs Act sul decollo di nuovo “sistema duale italiano”.

Il saggio affronta dunque i postulati teorici della ricerca relativa alla tesi dottorale ed una prima riflessione sul principio di “formatività”. L’ipotesi di lavoro si identifica con la traduzione del concetto di formatività – elemento cardine della ricerca – in una tassonomia di al fine di costruire una tassonomia di indicatori di qualità dei processi formativi per i soggetti coinvolti in percorsi di work –based- learning.

KEYWORDS

Formatività, Alternance, Apprenticeship, Situated Learning, Employability. Formatività, Alternanza, Apprendistato, Apprendimento Situato, Occupabilità.

1. La ratio del Work-Based Learning

In letteratura il work-based learning (WBL) viene descritto come “l’insieme di pratiche formative che si differenziano da quelle basate sulla formazione d’aula”. Il WBL rappresenta l’apprendimento che si verifica in un reale ambiente di lavoro, attraverso la partecipazione alle attività lavorative, a prescindere dal fatto che i discenti siano giovani, studenti, disoccupati o occupati, e che vengano o meno retribuiti. Per quanto riguarda il tema delle Politiche attive per il lavoro, il WBL, è considerato uno dei fattori fondamentali per ovviare a problemi come la disparità tra domanda e offerta e l’abbandono della scuola, sfide che il sistema di istruzione e formazione professionale è chiamato ad affrontare. I soggetti interessati sono gli Stati membri, le autorità regionali e le parti sociali, ma un ruolo fondamentale spetta anche agli enti preposti ai processi di istruzione e formazione professionale (Perotti, 2015).

Le forme di apprendimento basate sull’apprendistato, in particolare, presentano diversi vantaggi: queste, infatti contribuiscono a sviluppare le abilità rilevanti per il mercato del lavoro e dunque, apportano benefici alle imprese, ai loro lavoratori, e più in generale all’economia e alla società. L’apprendistato rappresenta uno strumento importante (anche se non necessariamente sufficiente) per migliorare la transizione dei giovani verso il mercato del lavoro. Si è notato che i paesi con solidi sistemi di IFP e schemi di apprendistato consolidati (es. Austria, Danimarca, Germania e Svizzera) tendono a registrare risultati migliori in termini d’impiego giovanile, e una più rapida transizione verso il mercato del lavoro. Inoltre va menzionato che in alcuni paesi l’apprendistato costituisce anche un modo per incrementare le abilità degli adulti (es. in Australia, Danimarca e Inghilterra un numero sostanziale di apprendisti è costituito da individui di età superiore ai 30 anni).

La crescente consapevolezza che un apprendimento basato sul lavoro possa favorire una graduale transizione dalla formazione al lavoro, ha “rinvigorito” l’interesse nei confronti dell’apprendistato (cfr. ad esempio il Comunicato di Bruges), stimolando i paesi europei ad attuare una riforma dei programmi di Istruzione e formazione professionale (VET: *Vocational Educational training*) allo scopo di rafforzare il collegamento tra gli istituti di formazione e le imprese. A tal fine i programmi caratterizzati da una spiccata componente di work-based learning rappresentano metodi validi per preparare i giovani ad attività professionali specifiche, e dunque favorirne la transizione verso il mondo del lavoro. (Wallenborn, 2012).

Un incremento, infatti, di un solo punto percentuale dell’apprendistato ha come conseguenza un aumento dello 0,95% del tasso di occupazione giovanile e una riduzione di quello di disoccupazione pari allo 0,8%.. Lo afferma la Commissione Europea con stime confermate, sul piano delle politiche legislative e del lavoro. A tal fine per incoraggiare lo sviluppo dell’apprendistato, la Commissione europea ha lanciato nel luglio 2013 *l’Alleanza europea per l’apprendistato*. (che riunisce Stati Membri dell’UE, parti sociali, imprese, altri attori rilevanti e la Commissione Europea) per lo sviluppo di schemi di apprendistato/apprendimento sul luogo di lavoro di elevata qualità. (Cedefop, 2013).

La Commissione Europea ha individuato nel “sistema WBL” tre principali modelli:

- 1) Il primo modello è quello dell’*apprendistato o schemi di alternanza*, i quali prevedono lunghi periodi trascorsi dagli studenti all’interno delle aziende, in una condizione di totale integrazione nel contesto aziendale. Queste forme di rapporto formativo e professionale sono generalmente regolate attraverso un contratto con il datore di lavoro che prevede una forma di *retribuzione*.

Questi schemi di alternanza o di apprendistato sono in genere conosciuti in Germania e nei paesi germanofoni (Austria, Svizzera, Danimarca) come il “sistema duale”. In questi programmi, gli studenti trascorrono un tempo significativo per la formazione nelle aziende. In periodi “alternati”, gli apprendisti acquisiscono conoscenze teoriche di base e tecniche e spesso complementari alle competenze pratiche.

- 2) Il secondo modello è il sistema di istruzione e formazione professionale scolastico che include periodi di formazione nelle aziende. Con questa definizione si fa riferimento a tirocini e work-placement che sono generalmente previsti dai programmi formativi secondari e/o universitari, programmi che sono obbligatori per gli studenti e generalmente corrispondono al 25-30% dell'intero programma di studi intrapreso. Essi sono da considerare principalmente come meccanismi efficaci di transizione scuola-lavoro al fine di consentire ai giovani di socializzare e familiarizzare con il mondo del lavoro e quindi agevolare la transizione alla vita attiva.
- 3) Infine, l'ultimo modello è quello corrispondente alle forme di apprendimento basate sul lavoro che sono integrate nel programma di formazione, quali l'uso di laboratori, cucine, workshop e altre “simulazioni” dell'ambiente imprenditoriale e professionale. (European Commission, Work Based learning in Europe: Practices and Policy Pointers, 2014).

2. I modelli di Work-Based Learning

2.1. L'istituto dell'apprendistato

2.1.1. Dimensione giuridico-normativa

In Italia, in particolare, per apprendistato si intende un contratto di lavoro finalizzato alla formazione e all'occupazione; include la formazione sul lavoro e la formazione in aula. Il contratto di apprendistato, che si distingue dalle altre forme di apprendimento basato sul lavoro, deve avere forma scritta. In esso vengono definiti i ruoli e le responsabilità di tutte le parti, i termini e le condizioni dell'apprendistato, il periodo di prova, le mansioni alle quali è adibito. Si tratta, pertanto, di un contratto di lavoro a causa mista, in cui, a fronte della prestazione lavorativa, il datore di lavoro si obbliga a corrispondere all'apprendista non solo la retribuzione (obbligazione retributiva) ma anche una formazione professionale (obbligazione formativa) (contratto a contenuto formativo).

A livello normativo, l'istituto dell'apprendistato è stato introdotto dalla Legge 25 del 1955; a distanza di cinquant'anni è stato modificato e “plasmato” dalla legge Biagi e con il decreto 276 / 2003. Successivamente il contratto di apprendistato è stato riformato dal Testo unico 167 del 2011. Quest'ultimo nel rifondare la disciplina dell'apprendistato, infatti, ha confermato la natura di *contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato* destinato ai giovani e “finalizzato alla formazione e all'occupazione”. Caratteristiche, queste, che hanno costituito anche in passato l'elemento identificativo fondamentale dell'apprendistato, ma che oggi sono inserite nell'ambito di un rinnovato quadro legislativo.

Infine è intervenuto recentemente il Jobs Act del governo Renzi, con il Decreto 81 del 2015. Nelle trame degli articoli del decreto in questione è evidente, come per il Decreto Buona Scuola che vi è un deciso intento da parte del legislatore e quindi dello stesso Governo, di dare avvio finalmente ad un “nuovo sistema duale” italiano. Gli aspetti di maggior rilevanza in questa direzione a quanto emerge dal dibattito in corso a mio avviso sono:

- Centralità della formazione in Apprendistato: per avvicinarsi al sistema duale occorre fare più formazione in azienda quindi “on the job”, sul posto di lavoro (Workplace).
- Relazione sempre più cooperativa tra scuola e impresa, tra istituzione formativa e sistema produttivo.
- Trasformazione del “dna” delle Pmi: da imprese meramente produttive in “Imprese formative”.

2.1.2. Dimensione pedagogico-formativa

Il tema della formazione dei giovani apprendisti in impresa, pur ricollegandosi ad un approccio teorico ormai consolidato, venutosi a sviluppare negli ultimi anni con l'emergere della pedagogia del lavoro, come approccio disciplinare relativamente autonomo e consolidato, (Margiotta, Alessandrini, Costa, Bertagna) non può però far riferimento nel nostro paese ad un ampio numero di protocolli di ricerca (sistematici e verificati su base empirica) nell'ambito specifico dei processi educativi caratterizzati dall'alternanza in contesti di apprendistato sia professionale che di alta formazione e ricerca.

Tra i modelli empirici disponibili come criterio – guida per la generazione di processi di apprendimento nei contesti lavorativi, sono particolarmente rilevanti il modello della *comunità di pratica* ed il modello della “*pratica sociale situata*”.

Il primo è nato riflettendo su come funzionano i fenomeni di circolazione della conoscenza e come è possibile facilitarli e migliorarli: da queste problematiche (partendo dalla riflessione su questi fenomeni), Etienne Wenger ha formulato l'ipotesi che la conoscenza e quindi anche l'apprendimento si sviluppano *meglio* laddove vengono supportati spontaneamente in una comunità e laddove ci siano processi di accompagnamento dell'apprendimento. Secondo l'approccio dell'Autore appena citato, “Educare un professionista significa entrare in un panorama di pratiche cioè in un paesaggio” (Wenger, 2006). L'approccio delle Comunità di pratica apre una prospettiva nuova, sfidante, rispetto ad una visione tradizionale dell'apprendere e formare. Le comunità di pratica si traducono in *processi di socializzazione* che sono sempre *più integrati al lavoro* stesso attraverso la condivisione e attraverso la valorizzazione dei fattori legati alla fiducia, all'impegno, alle dimensioni emozionali, ai rapporti diretti, alle dimensioni *narrative* dei contesti organizzativi. L'utilizzo di un approccio orientato alla comunità di pratica genera allineamento ed identità, elemento fondamentale per far leva sul successo delle dinamiche di apprendimento. La comunità di pratica, attraverso il processo di allineamento che genera nei suoi membri, determina anche processi di *legittimazione* dei “novizi” (LPP).

Il concetto di *pratica sociale situata*, che fa riferimento alle teorie di Jerome Bruner ed al modello di Lev Vygotskij (la teoria della zona di *sviluppo prossimale*), e, per altri versi, l'approccio della *teoria enattiva* di Yrjö Engeström, aiuta a comprendere le situazioni nelle quali, grazie all'interazione sociale – come quella che si può determinare nell'affiancamento tutor-apprendista – si mobilitano aree di potenzialità di apprendimento che possono essere determinanti per gli apprendisti.

2.1.3. Learning by doing

Il learning by doing si collega sostanzialmente alla ricerca e alle opere di John Dewey e del movimento definito “pragmatismo americano”. Secondo il costrut-

to dell'apprendimento by doing, si impara in modo incisivo e duraturo quando si realizzano concretamente esperienze. Ciò significa che mentre un individuo agisce, egli di fatto contribuisce alla generazione di nuove modalità di interazione con i contesti professionali e può introdurre un elevato livello di varietà. Il Learning by doing, sostanzialmente significa imparare facendo, imparare attraverso il fare ove l'imparare non sia solo il memorizzare, ma anche e soprattutto il comprendere. Per comprendere e memorizzare, sembra che la strategia migliore sia l'apprendere attraverso il fare, attraverso l'operare, attraverso le azioni.

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

2.2. La "Buona scuola": un cambio di paradigma nel modello dell'alternanza?

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

Con l'art 4 pertanto possiamo evidenziare due novità che esplicitamente fanno riferimento ad una "logica duale" di formazione e lavoro:

- L'obbligatorietà del monte ore di formazione nei percorsi di alternanza negli ultimi tre anni degli istituti tecnici (dalle 90 ore alle 400 attuali).

- Apertura per la prima volta nel sistema italiano di forme di alternanza scuola-lavoro nei licei: ciò sta a significare una “svolta” radicale nel sistema di istruzione italiano rispetto alla tradizione di uno schema, storicamente sedimentatosi, di stampo lineare. Infatti l’intento di introdurre il “duale” anche nei licei può essere interpretato come sintomo di una trasformazione culturale, centrata sull’esigenza di integrare percorsi di teoria e pratica, nella scuola ed in azienda.

Ricordiamo come a livello normativo l’alternanza scuola lavoro sia stata introdotta dalla Legge.53/03, come modalità di organizzazione didattica che l’allievo può scegliere per realizzare tutto o in parte il curriculum dei propri studi secondari. Ciò che va particolarmente sottolineato è che l’alternanza si configura come un apprendimento in situazione, ben diverso da altre esperienze come stage e tirocini, perché presuppone appunto, un’alternanza tra lavoro e studio; in alternanza l’allievo lavora e acquisisce competenze in contesto lavorativo, ma torna a scuola per ridefinire le competenze stesse, sistematizzarle dal punto di vista teorico-formale e soprattutto per riflettere sulla propria esperienza e darle senso dal punto di vista personale. In questo senso l’alternanza realizza più di altre metodologie quell’apprendimento per competenze in senso stretto che la definizione europea delinea: acquisizione di conoscenze e abilità; capacità di utilizzarle; capacità di utilizzarle e trasferirle in contesti diversi di esperienza, mobilitando attitudini personali e metodologiche tali da adattarsi al contesto, ma anche di modificarlo e generare nuova conoscenza. L’alternanza è uno dei luoghi, a ragione ritenuti fondamentali dai documenti europei, di apprendimento “non formale” in cui la competenza si genera. La scuola ha il dovere di promuovere e assumere tale esperienza per attribuirvi senso e significato e per consegnarla alla riflessione dell’allievo perché diventi non solo sapere tecnico, ma patrimonio personale per la maturazione dell’identità del giovane studente.

3. Il valore educativo-formativo del lavoro

Per comprendere i processi del *worked-based learning* basato su dinamiche “duali” di formazione e lavoro, che ritroviamo, come abbiamo visto in particolare nei percorsi di apprendistato e di alternanza scuola-lavoro, è necessario approfondire brevemente il “concetto pedagogico del lavoro” e la sua valenza educativa e formativa.

Il valore del lavoro si afferma – dal punto di vista pedagogico come “ambito” che contribuisce a promuovere la crescita e lo sviluppo della persona, in qualsiasi settore e rispetto a qualsivoglia attività produttiva. Questo principio altro non è se non l’affermazione di un “concetto pedagogico del lavoro”. È anche una declinazione essenziale del principio che vede il lavoro come una parte fondamentale dell’attività umana e che, di conseguenza, coglie come imprescindibile un approccio interpretativo sul piano antropologico del tema del lavoro. Condividere una visione pedagogica del lavoro significa cogliere nella diversità che caratterizza il potenziale umano nei contesti di lavoro una fonte di arricchimento di prospettive e di valori: il che significa scorgere la diversità come ricchezza. L’*homo “faber”* esercita la sua capacità d’agire e diventa “costruttore” grazie all’essere nel mondo, cioè all’interazione con gli altri – come direbbe anche Hanna Arendt – ma la condizione essenziale della “*vita activa*” è la condizione che solo la formazione dell’anima – pedagogicamente intesa – può garantire attraverso un processo formativo – orientativo profondo e libero (Arendt, 1958).

Lo sviluppo di un concetto pedagogico del lavoro può essere interpretato come promozione della dimensione educativo – formativa propria del lavoro ovve-

ro come riflessione sul valore formativo – educativo dell’esperienza professionale nelle sue diverse manifestazioni: la preparazione del soggetto al sociale. Questa dimensione emerge con lo sviluppo di una relazionalità *orientata al fare individuale e collettivo* dall’infanzia-adolescenza e può declinarsi come capacità/impegno dell’individuo verso un processo di sensibilizzazione in ordine ad un’istanza etico deontologica di costruzione del bene collettivo.

Il modello della società cognitiva si iscrive intorno a tale intreccio indissolubile tra la visione i confini di un lavoro che può essere “creato” è anche oggetto di “creazione” tra ‘ideazione di nuove logiche di formazione e la valorizzazione di processi di “apprendimento” che si rendono possibili espandono anche attraverso la connettività e la reticolarità delle nuove tecnologie. Al centro stesso dell’idea di società cognitiva si innesta il circolo virtuoso di apprendimento, formazione e lavoro. (Alessandrini, 2004).

L’agire pratico è intriso di una dimensione duale che è teorica e pratica: dal punto di vista della formazione della mente, ciò che è necessario è un “*adattamento flessibile*” teso ad affrontare problemi nuovi non riducibili a singole prestazioni. È particolarmente rilevante in questo processo di adattamento flessibile il modo in cui si genera la percezione dell’ambiente esterno da parte di chi elabora il suo sapere pratico: come viene vista dal soggetto, individuo o gruppo, l’esperienza della perizia pratica fino al raggiungimento dell’eccellenza.

È d’obbligo menzionare in proposito il contributo di Richard Sennett in *The Craftsman*, il suo primo volume di una trilogia sulla maestria artigianale come abilità necessaria per vivere la quotidianità in cui si diffonde sulle connessioni tra le abilità tecniche e la mente umana.

Le botteghe artigiane – secondo Sennett – in quanto sostanzialmente luoghi di cultura, hanno elaborato, nel tempo, rituali sociali, in forma di solidarietà ritualizzata. La tesi sostenuta è che fin dalla Grecia antica, alla Cina, al rinascimento italiano ed al movimento dell’*Encyclopedie* è emersa nella storia l’idea dell’autonomia del lavoro da cui ha tratto linfa vitale l’idea del cittadino-artigiano. (Sennett, 2008).

La stessa scuola e le istituzioni formative in generale devono prestare maggiore attenzione a temi di apprendimento legati alla pratica, alla dimensione collegiale e collaborativa, alle competenze di gestione di progetti, allo sviluppo di skills imprenditoriali connesse anche alla dimensione dell’intelligenza pratica.

Gli ambiti di carattere pedagogico rilevanti sono, dunque, due:

- a) la stretta correlazione tra conoscenza ed azione;
- b) il carattere situazionale del processo formativo legato al contesto specifico in cui si svolge il rapporto tra tutor ed apprendista.

4. Il principio di formatività: l’ipotesi di una tassonomia di indicatori

All’interno di pratiche duali differenti dalla tradizionale formazione d’aula, in particolare nel modello dell’alternanza e in quello dell’apprendistato, l’apprendimento viene visto come appartenenza, come “esperienza”, come “azione” e come “divenire” in un’ottica di “formatività” del soggetto che apprende in un contesto di work-based learning.

Secondo Umberto Margiotta si può far riferimento ad un “duplice movimento di significazione del concetto di formazione che ci proviene per un verso dall’analisi del principio di formatività proposta da Luigi Pareyson e, per l’altro, dall’analisi del concetto di transazione, come proposta da John Dewey”. Formativo “non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento, ma com-

prende tutto ciò che rende 'significante' azioni volte alla *creazione di valore*". (Margiotta, 2015).

Pareyson ritiene che le attività umane non possano esercitarsi se non concretandosi in operazioni, cioè in movimenti destinati a culminare in opere, ma solo facendosi forma, l'opera giunge ad essere tale, nella sua individuale ed irripetibile realtà. Per il filosofo italiano, formare significa "fare e trovare il modo di fare". E la formatività è la struttura, il carattere, la capacità insita nel formare.

Formare, quindi, significa fare, *poiein*, ma un fare nello svolgere le cose e trarle alla forma che esigono e che loro compete.

L'ipotesi relativa all'indagine empirica che è in corso di svolgimento nell'ambito della tesi dottorale, parte dall'idea che le esperienze formative dei giovani coinvolti nei percorsi di WBL, debbano essere osservate e studiate non solo e non tanto nella misura di "quanto" i giovani apprenderanno, ma in particolare rispetto alle caratteristiche dei processi cognitivi attivati, alla rilevanza delle modificazioni del rapporto con i saperi, alla partecipazione al processo di costruzione dei significati. Si tratta, in sostanza, di comprendere quale siano gli effetti delle esperienze lavorative sul piano formativo rispetto alle strutture cognitive dei soggetti, e quindi su un piano di lungo periodo e di trasferibilità della disponibilità ad apprendere.

La tassonomia costruita in seno al lavoro di ricerca si articola in *cinque* indicatori che saranno utilizzati come *dimensioni qualitative* per la raccolta delle esperienze dei partecipanti alle attività di formazione sul lavoro, attraverso lo strumento del questionario, dell'intervista e del caso di studio. In particolare, per i questionari sono previsti sia ai tutor che agli studenti-apprendisti, che agli imprenditori al fine di cogliere le dimensioni interrelate relative alle percezioni dei diversi attori rispetto alla valenza ed efficacia formativa dell'esperienza di apprendistato.

L'indagine riguarderà alcuni casi significativi di esperienze di *work based learning* sia a livello nazionale che internazionale. I risultati attesi intendono confermare o disconfermare la portata formativa dei processi di apprendimento esperienziale sul lavoro nelle attività di WBL.

Segue tavola degli indicatori:

Indicatori	Contenuti
a) RIFLESSIVITA'	Il soggetto che apprende è in grado di porre se stesso in modo riflessivo rispetto all'ambiente del compito /processo di apprendimento sul quale sta operando ed apprendendo? In che misura il tutor sostiene ed incoraggia tale opportunità?
b) CAPACITA' DI ACCETTAZIONE DEGLI SPAZI DI AZIONE	Il soggetto comprende i <i>confini</i> relativi all'area del suo operato: i limiti effettivi della sua azione in quanto apprendista?
c) AUTOFORMAZIONE	Il soggetto è in grado anche se in modo progressivo di contribuire in maniera autonoma alla sua stessa formazione innestando dinamiche relativamente autonome di formazione?
d) CAPACITA DI FORNIRE SCHEMI DI SIGNIFICATO AL PROPRIO AGIRE PROFESSIONALE	Il soggetto è in grado di cogliere l'ambito complessivo del suo lavoro, fornendo significato al risultato finale del suo agire ma anche all'area delle interazioni con colleghi e superiori e delle relazioni con il territorio?
e) AUTODETERMINAZIONE	Il soggetto è in grado una volta acquisite istruzioni ed indicazioni da parte del tutor di proseguire anche in modo autonomo per raggiungere l'obiettivo finale osservabile del suo operato (<i>learning outcomes</i>)
f) FLESSIBILITA'	Il soggetto è in grado - laddove si trova di fronte a difficoltà o a problematiche inattese relativamente al suo lavoro a agli strumenti o macchine utilizzate - di comportarsi in modo " <i>resiliente</i> " adattandosi alle trasformazioni in corso?
g) CAPACITA' INVENTIVA SULL'AGITO	Il soggetto riesce ad elaborare in modo soggettivo o come membro di un gruppo/comunità soluzioni originali rispetto ai processi che costituiscono l'ambiente del task/ processo lavorativo, proponendo anche soluzioni possibili?
h) CAPACITA' DI INDAGARE SUGLI ASPETTI PROBLEMATICI DEGLI AMBIENTI LAVORO/APPRENDIMENTO	Il soggetto è in grado di cogliere gli aspetti critici / problematici relativi all'ambiente del compito/processo individuandone in modo analitico punti di forza e punti di debolezza?
I) SVILUPPO PERSONALE	Il soggetto è in grado di individuare le mete del suo sviluppo professionale in un'ottica diacronico- temporale negoziando anche con il tutor obiettivi formativi a medio lungo raggio?
I) CAPACITA' DI PRODURRE VALORE	Il soggetto è in grado di assegnare una gerarchia di valori alle attività lavorative che apprende? (ad esempio comprende il valore della sua azione anche rispetto alle problematiche del rispetto ambientale?)

Tab 1. TIQ-WBL: Tassonomia iniziale di indicatori di qualità dei processi formativi nel WBL

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Arendt, H. (1994). *Vita Activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Cedefop (2013). *Return to work. Work-based learning and the reintegration of unemployed adults into the labour market*. Working paper 21, Luxembourg.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Commission (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*. Bruges.
- European Commission (2013). *Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers*. European Council 7-8 February 2013. Brussels.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- Perotti, E. (2015). *L'apprendimento basato sul lavoro in Europa*. NetWBL Conferenza Nazionale WBL "L'apprendimento basato sul lavoro: prospettive e potenzialità". Roma.
- Sennet, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Wallenborn, M., European Training Foundation (2011). *Learning in apprenticeships: What are the advantages and what could be transferred to other learning venues?* Torino: ETF.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.

La metodologia CLIL nella scuola Secondaria di II° grado: evidenze, problemi, prospettive: il caso del Salento” CLIL methodolgy in High Schools: evidences, problems, perspectives: the “case” of Salento

Laura Martucci

Università del Salento, Lecce
laura.martucci@unisalento.it

ABSTRACT

The paper presents the results of the 1st Monitoring Report on the implementation of CLIL (Content Language Integrated Learning) in High Schools in the province of Lecce, a town located in the south of Italy. This methodology has become compulsory in 2014/2015 school year in the last classes of all kinds of Italian “Liceo and Technical Schools” and in the third classes of Italian “Liceo Linguistico”. It involves the teaching of a non linguistic subject (NLS) in a foreign language, i.e. a vehicular language, preferably English language. It created many difficulties among Teachers and Headmasters who had to deal with a situation in which they declared not being adequately prepared. Students engaged in this methodology usually aged from 16 to 19 years old, but the experimentation in some schools involved students aged from 14 to 15 years old.

The data were collected from a questionnaire given to Headmasters of High Schools in Lecce and in its province (n.=45 Schools) regarding the use of CLIL. The Report shows the presentation of quantitative data, referred to the number of classes, teachers and subjects involved in individual schools. On the other hand, the qualitative data refer to Headmasters comments, their opinions and perspectives, relatively to the organization and the effectiveness of training courses, to problems and revealed doubts.

The aim of this work was to verify the effects of an improved learning, if any, through CLIL, in language, content and skills.

L'articolo presenta i risultati del 1° Report di Monitoraggio sull'attuazione del CLIL (Content Language Integrated Learning) nelle Scuole Superiori della provincia di Lecce, una città del sud Italia. Questa metodologia è diventata obbligatoria nell'anno scolastico 2014/2015 in tutte le ultime classi dei Licei e degli Istituti Tecnici e nelle terze classi dei Licei Linguistici. Essa consiste nell'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in una lingua straniera, cioè in una lingua veicolare, preferibilmente in lingua Inglese. Le difficoltà incontrate dagli Insegnanti e dai Dirigenti Scolastici sono state molteplici poiché, come da loro dichiarato, hanno dovuto fronteggiare una situazione in cui non erano adeguatamente preparati. Gli studenti impegnati in questa metodologia hanno, di norma, un'età compresa tra 16 e 19 anni, ma la sperimentazione attuata in alcune scuole ha coinvolto studenti dai 14 ai 15 anni.

I dati sono stati raccolti attraverso un questionario somministrato ai Dirigenti delle Scuole Superiori di Lecce e provincia (n. = 45 scuole) per quanto riguarda l'uso di CLIL. Il Report mostra la presentazione dei dati quantitativi, riferiti al numero delle classi e degli insegnanti coinvolti e le discipline trattate nelle singole scuole. I dati qualitativi, invece, si riferiscono ai commenti, alle opinioni ed alle prospettive dei Dirigenti relativamente all'organizzazione e alla efficacia dei corsi di formazione, ai problemi ed ai dubbi emersi.

Lo scopo di questo lavoro è stato quello di verificare gli effetti di un migliore apprendimento, se ci fosse, attraverso il CLIL, nella lingua, nei contenuti e nelle competenze.

KEYWORDS

CLIL, Education, Teaching-Learning, Experiences.

CLIL, Didattica, Insegnamento-Apprendimento, Esperienze.

Introduzione

Di fronte ad una società che sta cambiando rapidamente, particolarmente in Europa, dove i mutamenti sono stati prodotti dai processi di integrazione culturale e sociale, il vantaggio di saper parlare diverse lingue diventa sempre più urgente. Morin evidenzia come le capacità dell'essere umano non siano ancora sfruttate fintanto che la mente umana sia posta in grado di sviluppare capacità intellettive, di comprensione, di creatività. (2001, p.76). Conseguentemente, dal punto di vista pedagogico, il pensiero di Morin richiede di andare oltre la "semplice comunicazione" – spesso solamente intesa come atto linguistico – producendo necessariamente capacità di "comprensione", che assume contestualmente il significato di "apprendere insieme", "com-prendere", "cogliere insieme" il testo nel suo contesto, le parti e il tutto, il molteplice e l'uno (2001, p.98). Nel comprendere intendiamo altresì una forma che "diventa mezzo e fine della comunicazione umana" (2001, p.14). Comprensione e apprendimento che avvengono grazie alle forme di intelligenze combinate e differenti. Assumendo il pensiero di Gardner le differenti intelligenze si combinano diversamente secondo gli stimoli e le culture dei "contesti" entro i quali avvengono le interazioni tra le persone e il mondo. Se viene assunto questo principio è possibile avere almeno una chance in più per affrontare i tanti problemi che il mondo ci presenta. (2006, p.24). L'apprendimento delle lingue straniere diviene perciò un fattore che aumenta le probabilità di successo e di sviluppo personale e sociale, all'interno di un contesto in forte mutamento nella direzione multiculturale. La conoscenza delle lingue permette di accedere a forme di acculturazione – ancorché in una prospettiva interculturale – in grado di superare il solo atto linguistico, formando, di conseguenza, una mente interculturale. La cittadinanza europea diventa, pertanto, un fatto di attualità, seppur da negoziare costantemente con le abitudini, cosicché la nostra azione locale – studiamo, lavoriamo, soggiorniamo nel nostro paese – costantemente risente di un "pensare", di un "sentire" e di un "agire" europeo e planetario. Conoscenze, abilità e comprensione sono, secondo Perkins,(1999) gli elementi fondamentali delle attività educative. Attraverso una comunicazione sempre più interculturale diviene possibile l'espressione di una più consapevole e attiva cittadinanza che abiliti alla mediazione e risoluzione dei conflitti, alla creazione di opportunità e di partecipazione alla vita democratica (Deardorff 2009, p.327). Questa prospettiva include l'educazione alla cittadinanza in una dimensione internazionale, capace di combinare la competenza interculturale con la competenza alla cittadinanza: si forniscono, così, una serie di obiettivi di insegnamento che possono guidare alle forme di cooperazione attraverso il curriculum esplicito e, soprattutto, si permette agli insegnanti di includere nei loro scopi didattici l'incoraggiamento di un'attività politica internazionale tra i loro apprendenti (Byram, 2008).

1. Teoria

Come e perché, allora, insegnare e apprendere le Lingue Straniere, obiettivo, tra gli altri, della strategia Istruzione e Formazione (Education & Training 2020)? L'insegnamento delle lingue esprime una potenzialità che trascende il solo "tecnicismo", divenendo opportunità di scambio e cooperazione, a partire dalle metodologie, tra i docenti, ed esprimendo simultaneamente "interazione" per l'innovazione. Quindi opportunità di scambio, cooperazione, metodologie, interazione, innovazione nei processi, divengono concetti chiave per creare – a partire dalle modalità di interpretare la relazione e la professionalità docente – una sorta di meta-modello, di impalcatura metodologica che, essendo già attuato dai do-

centi con i docenti, rende più facile l'insegnamento e l'apprendimento con gli studenti. Questa prospettiva "facilitante" incontrerebbe le esigenze mostrate dagli indicatori di Eurostat (2012): nella scuola secondaria superiore spicca la relativamente bassa percentuale di studenti che studiano lingue in ambiti professionali o pre-professionali. Tale aspetto – che impedisce lo sviluppo della mente interculturale e della cittadinanza europea – peraltro in un'Europa che è multilingue, potrebbe divenire un'ulteriore difficoltà in un'economia globalizzata e che chiede di competere nei mercati globali. Il Rapporto Eurydice, Eurostat (2012) e il documento ISFOL (2014) forniscono importanti informazioni sulle politiche volte a migliorare la qualità e l'efficacia dell'apprendimento linguistico e illustrano le tendenze dell'insegnamento delle lingue, analizzando la situazione attuale confrontandola con il passato. Per quanto riguarda la Scuola Primaria, dall'A.S. 2004-05 all'a.s. 2009-10 la percentuale di studenti che non ha imparato una lingua straniera (LS) è scesa dal 32,5% al 21,8%. Nella Scuola Secondaria di I° e II° Grado, la lingua obbligatoria in 14 paesi dell'UE è l'inglese, seguito da tedesco, francese, russo, e spagnolo a pari merito con l'italiano.

È altresì interessante notare quanto emerge dall'Indagine Europea sulle Competenze Linguistiche (ESCL, 2013): gli studenti delle Scuole Superiori intervistati, facenti parte dei 15 stati coperti dall'indagine, percepiscono l'importanza di imparare l'inglese per il lavoro o per trovare una buona occupazione, ma il fattore demotivante principale, per il loro apprendimento linguistico, deriva dal fatto che gli insegnanti in classe utilizzano soltanto occasionalmente la lingua target. A tal proposito, però, bisognerebbe tenere in considerazione il fatto che le competenze linguistiche dei docenti raramente vengono incentivate dalle istituzioni con scambi e mobilità nei paesi in cui viene parlata la lingua di insegnamento.

Per essere efficace, dunque, l'insegnamento delle lingue straniere necessita di insegnanti realmente – e altamente – qualificati, in possesso anche di risorse didattiche adeguate e appropriate. Inoltre, la ricerca di Eurydice-Eurostat (2012) mostra come la chiave per un apprendimento di successo sia anche la motivazione e il coinvolgimento degli studenti. La qual cosa indirizza necessariamente e primariamente le metodologie didattiche. In tutti i paesi europei, con esclusione di Danimarca, Grecia, Islanda e Turchia, le scuole offrono agli studenti l'opportunità di studiare alcune materie non linguistiche in due lingue diverse (CLIL). In Austria la metodologia CLIL per l'insegnamento della prima lingua straniera viene utilizzata per tutti gli alunni dai 6 agli 8 anni; gli studenti seguono una lezione settimanale integrata durante la quale le materie del programma vengono insegnate in una lingua straniera. La metodologia CLIL, integrando contenuti e lingua, potrebbe rappresentare dunque una delle soluzioni per il successo scolastico nell'apprendimento delle lingue. Il CLIL individua quattro componenti caratterizzanti, denominate le "4C": *content, communication, cognition and culture* che possono contribuire molto alla formazione di giovani capaci di operare e muoversi in un contesto europeo plurilingue e pluriculturale. Prestare attenzione ai contenuti non significa trasmettere contenuti secondo le cosiddette modalità tradizionali trasmissive, ma di veicolarli attraverso metodologie che promuovano l'acquisizione di abilità e competenze disciplinari e sviluppino l'auto-apprendimento. La relazione tra linguaggio e comprensione dei contenuti richiede anche una riflessione sul linguaggio che si usa per apprendere. Per quanto riguarda l'aspetto comunicativo, il linguaggio è appreso in situazioni reali ed autentiche, complementari alle situazioni più strutturate tipiche delle lezioni tradizionali di L2. Il CLIL oltre ad offrire l'opportunità di sviluppare una più ampia gamma di abilità, strategie e competenze linguistiche utili ad affrontare situazioni di uso quotidiano della lingua, ha anche un valore formativo-educativo: le attività predisposte dovrebbero costituire una sfida cognitiva, qualsiasi sia il livello di competenza, e richiedere lo sviluppo di abilità cognitive oltre che abilità lin-

guistiche promuovendo la crescita della persona. Infine ha una prospettiva pluriculturale: propone agli studenti l'opportunità di confrontarsi con altre culture di cui studiano la lingua, e quindi maturare atteggiamenti di comprensione e apertura a culture diverse dalla propria. La Commissione Europea (European Education Languages, 2007) sottolinea i benefici delle metodologie CLIL enucleandone una serie di motivi: costruisce una conoscenza ed una visione interculturale, sviluppa abilità di comunicazione interculturale, migliora le competenze linguistiche e le abilità di comunicazione orale, sviluppa interessi ed una mentalità multilinguistica, dà opportunità concrete per studiare il medesimo contenuto da diverse prospettive, permette ai discenti un maggior contatto con la lingua obiettivo, non richiede ore aggiuntive di insegnamento, completa le altre materie invece che competere con esse, diversifica i metodi e le pratiche in classe e aumenta la motivazione degli studenti e la fiducia sia nelle lingue sia nella materia che viene insegnata.

Analogamente, per questi motivi, la competenza linguistica è una tra le key competencies che formano il framework europeo dell'apprendimento permanente, poiché assume e manifesta la capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta, in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali — istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero — a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale (COM, 2006).

Un paradigma che da tempo si è affacciato via via nei programmi culturali europei sino a divenire caratterizzante le Indicazioni Nazionali per il Curricolo, dalle quali risulta evidente la dimensione attiva per l'apprendimento: gli studenti sono chiamati a realizzare azioni competenti, attraverso la mobilitazione e l'intenzionale direzione delle risorse necessarie. La consapevolezza della cittadinanza europea attraverso il contatto con due lingue comunitarie, lo sviluppo di un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali per interagire con gli altri e la capacità di imparare le lingue concorrono all'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica dell'educazione permanente. Accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare (MIUR, 2012).

È proprio in questo contesto di continuo mutamento, e alla luce degli studi più recenti sull'apprendimento delle lingue, che il CLIL assume un carattere metodologico sempre più importante. Sappiamo che la promozione del plurilinguismo, cioè dell'apprendimento di altre lingue oltre la propria, comporta per la nostra società dei vantaggi sociali, economici, culturali. Grazie al CLIL gli studenti hanno la possibilità di sviluppare le loro capacità di usare le lingue, traendone beneficio oggi come in futuro. La lingua straniera è dunque una materia non solo da imparare ma anche un mezzo per comunicare. Studi in materia hanno dimostrato (Coonan 2002a; Serragiotto, 2003) che la metodologia CLIL risulta particolarmente efficace sul piano dell'acquisizione linguistica poiché rende motivante e stimolante a livello cognitivo l'uso della lingua straniera, la quale viene utilizzata come strumento di apprendimento, e garantisce un aumento effettivo del grado di esposizione al nuovo codice, che non viene più relegato solo nelle ore di lingua, ma si estende ad altri ambiti disciplinari aumentando lo spettro delle opportunità di acquisizione implicita.

Nel documento sulla Buona Scuola è chiaramente evidenziato il bisogno di rafforzare l'insegnamento in lingua straniera con la metodologia CLIL, già sin dalla Scuola Primaria, come accade in molti altri paesi, attraverso un potenziamento del Piano di Formazione dei Docenti. Troppi adolescenti italiani sono ancora pesantemente svantaggiati rispetto ai loro coetanei europei; conoscere le lingue

è indispensabile già oggi per svolgere quasi ogni professione e fare carriera, anche in Italia. I giovani, infatti, continuano a non conoscere sufficientemente le lingue, problema che rischia di restare uno dei più grandi limiti della nostra società. Per questo motivo bisognerebbe fare in modo che l'apprendimento sia precoce, attivando percorsi in lingua straniera fin dalla Scuola dell'Infanzia. Ed è fondamentale che una parte di ciò che i bambini imparano sia veicolato direttamente in lingua straniera, potenziandone l'apprendimento nella Scuola Primaria, poi nella Scuola Secondaria di I° Grado, proprio attraverso il CLIL, già obbligatorio dall'anno scolastico 2014/15 nelle quinte classi dei Licei e degli Istituti Tecnici e a partire dal terzo anno nelle terze classi dei Licei Linguistici della Scuola Secondaria di II° Grado.

2. Metodo di studio

Conoscere la lingua della materia non significa automaticamente possedere la competenza linguistico-comunicativa per insegnarla. Avere una competenza linguistica per insegnare la disciplina significa sapere la lingua per ragionare sui contenuti; significa saper gestire la lingua straniera al fine di far arrivare agli studenti il messaggio che si vuol far veicolare. Tutto questo fa emergere nuove esigenze di formazione che riguardano non solo la competenza comunicativa del Docente, ma anche la necessità di nuove conoscenze e consapevolezza che riguardano l'apprendimento linguistico, sia dei docenti che degli studenti. Un programma CLIL è sia "language sensitive" che "language enhanced" (Coonan, 2014b). Il programma "language sensitive" conosce cosa lo studente deve imparare linguisticamente della materia non linguistica, quali attività promuovono al meglio lo sviluppo linguistico e l'apprendimento della disciplina e quali difficoltà lo studente potrebbe incontrare con la lingua straniera, cercando le possibili soluzioni. Tale programma è anche "language enhanced" proprio perché agisce mediante interventi che intensificano l'attenzione alla difficoltà linguistica dei testi, alla loro complessità linguistica, cognitiva e concettuale. L'insegnamento in lingua veicolare può, infatti, suscitare nello studente sia sensazioni negative, legate ad un senso di frustrazione se i suoi processi di elaborazione vanno a rilento, che sensazioni positive, se l'esperienza viene vista come un'opportunità rispetto alla sua vita futura, accompagnata anche da un senso di "achievement", cioè di successo.

Non solo gli studenti, però, possono reagire positivamente o negativamente di fronte ad un percorso CLIL, ma anche i Dirigenti Scolastici e i Docenti; ciò dipende, infatti, dalle risorse umane e didattiche di cui ogni singola scuola dispone.

All'interno dello scenario finora descritto, ha preso forma ed è stato avviato il Primo Report di Monitoraggio sullo stato dell'attuazione del CLIL nelle Scuole Secondarie di II° Grado nella provincia di Lecce. La ricerca si è connotata attraverso due aspetti:

- a) Somministrazione di un questionario ai Dirigenti Scolastici delle Scuole Secondarie di II° Grado nella città di Lecce e nella sua provincia (n. = 45 Scuole) in merito all'utilizzo del CLIL, con relativa presentazione dei dati quantitativi, riferiti al numero delle classi e dei Docenti coinvolti nelle singole scuole;
- b) Commenti, impressioni, prospettive dei Dirigenti Scolastici, relativamente all'organizzazione e all'efficacia dei corsi, loro criticità, perplessità.

3. Risultati ottenuti

I grafici di seguito riportati rappresentano il risultato delle scuole monitorate nelle quali è stata avviata la metodologia CLIL, le discipline coinvolte e il numero delle classi sia dei Licei che degli Istituti Tecnici. In quasi tutte le scuole i Docenti delle DNL (Discipline non Linguistiche) sono stati coadiuvati, durante la sperimentazione dei moduli CLIL, dai Docenti di Lingua Straniera.

Nella figura 1 di seguito riportata, sono presentate le tipologie delle 45 Scuole Secondarie di II° Grado della provincia di Lecce, ripartite tra Licei Linguistici che sono una minoranza, Licei non Linguistici che costituiscono il numero maggiore, seguiti dagli Istituti Tecnici e infine da quelli Professionali. Nelle figure 2 e 3 è riportato il confronto tra tutte le tipologie delle Scuole Secondarie di II° Grado della provincia di Lecce, con predominanza dei Licei non Linguistici, e il numero delle classi che hanno attivato il CLIL nell'a.s.2014/15. Le discipline scientifiche sono state maggiormente implicate rispetto a quelle umanistiche.

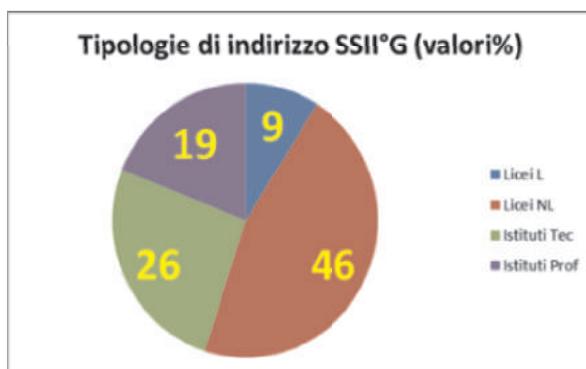


Fig.1: Indirizzo scuole



Fig. 2: Scuole con classi CLIL

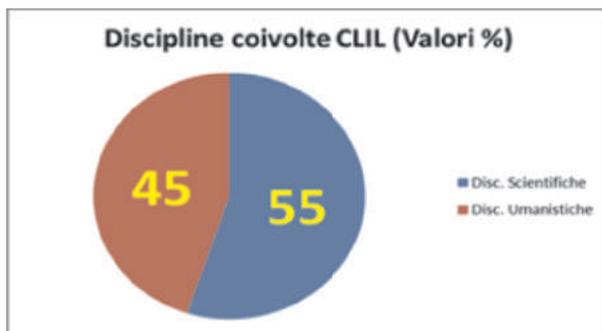


Fig. 3: Discipline coinvolte

La figura 4 mostra che su un totale di 3892 insegnanti in tutta la provincia, 170 hanno utilizzato il CLIL in 146 classi della provincia su un numero totale di classi pari a 1810.

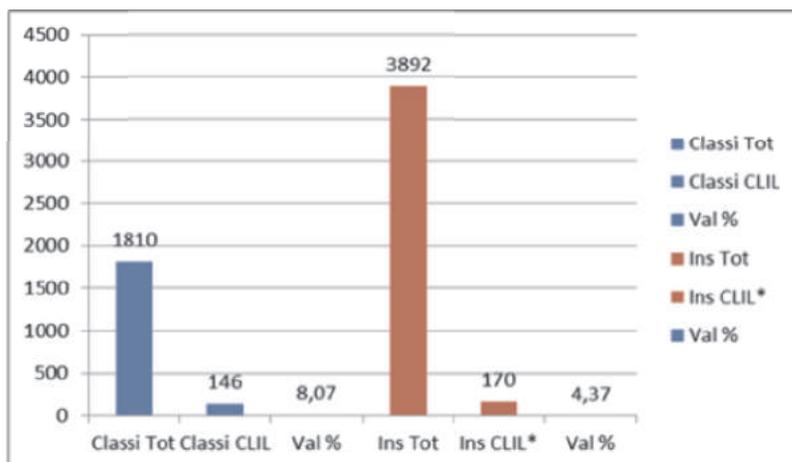


Fig. 4: Insegnanti coinvolti nelle classi CLIL

Di seguito sono riportati alcuni commenti dei Dirigenti raccolti nelle interviste, presentati in modo da accorparli considerando l'appartenenza alle medesime categorie di valutazione.

Commenti	Criticità
<p>L'Università deve uscire dalle mura ed entrare nel territorio, nelle scuole. Deve indicare una strada.</p> <p>L'Università dovrebbe avviare progetti seri.</p> <p>L'Università potrebbe organizzare dei corsi di formazione gratuiti sia metodologici che linguistici.</p> <p>Dovrebbero essere istituiti dei corsi specifici per tutti i docenti, anche con corsi di laurea ad hoc per il CLIL.</p> <p>Università e scuole potrebbero diventare un bel connubio in ambito formativo.</p> <p>L'Università potrebbe creare reti informative.</p> <p>Si auspica che l'Università del Salento avvii dei corsi di formazione precisi senza dover recarsi presso altre sedi universitarie, con il disagio che ne consegue.</p>	<p>Disomogeneità di competenze tra i docenti coinvolti.</p> <p>Impatto molto forte, livello troppo alto per poter insegnare rispetto alle competenze personali.</p> <p>Si registra una maggiore attenzione alla funzione linguistica e per nulla a quella metodologica.</p> <p>I docenti continuano a studiare in modo autonomo, senza linee guida.</p> <p>Non ci sono insegnanti titolati ad avviare percorsi CLIL.</p> <p>I docenti di DNL sono coadiuvati dai docenti di lingua, che hanno avuto un carico di lavoro maggiore, ma organizzare l'orario per il CLIL è stato difficilissimo; incastrare la co-presenza è arduo.</p> <p>Scuole polo a numero chiuso e molti docenti non hanno potuto frequentare i corsi. La scuola non sempre ha fondi per garantire la formazione.</p> <p>Il CLIL è un sogno del Ministero, se non si formano i docenti in modo adeguato. E' impossibile che un docente laureato nella propria disciplina possa insegnare bene in inglese se non è formato. È impossibile che un docente di lingue possa intervenire su discipline che non conosce.</p> <p>Si riscontrano difficoltà per una superficiale organizzazione da parte del MIUR sui tempi e sulle modalità. I docenti non sanno quando sostenere l'esame né sanno chi sarà l'Ente certificatore.</p> <p>Va chiarito il concetto di CLIL. L'idea è quella di insegnare in inglese, ma non è così. Mancano dei modelli, degli esempi. Bisognerebbe organizzare dei corsi di diffusione.</p> <p>Sarebbe interessante poter fare formazione CLIL anche in discipline diverse dall'inglese.</p>

4. Discussione

Dall'interpretazione dei dati e dalle interviste emerge che le difficoltà incontrate sono notevoli. La maggior parte dei docenti delle DNL non possiede la competenza linguistica richiesta per poter insegnare CLIL, motivo per il quale i Dirigenti Scolastici hanno affiancato loro i Docenti di Lingue Straniere che hanno dovuto affrontare un lavoro maggiore, avviando, così moduli sperimentali, talvolta di poche ore, ma con problematicità nell'organizzazione dell'orario scolastico. In alcune scuole non si è riusciti ad avviare alcun modulo per mancanza di Docenti titolati. Le scuole polo individuate per i corsi erano a numero chiuso e molti docenti non hanno potuto partecipare alla formazione, centrata, peraltro, più sull'aspetto linguistico che su quello metodologico che continua a mancare. I Dirigenti Scolastici lamentano anche la mancanza di finanziamenti diretti alle scuole, non permettendo, così, la possibilità di organizzare o garantire la giusta formazione a tutti i Docenti. Difficoltà anche sulla nozione di CLIL per mancanza di modelli di riferimento. Si registra anche scarsa comunicazione da parte del MIUR sui tempi e sulle modalità della formazione. I Docenti gradirebbero esser formati anche in discipline diverse dall'Inglese. Ancora, i Dirigenti Scolastici chiedono aiuto all'Università per garantire formazione, sia linguistica che metodologica; gradirebbero una presenza maggiore sul territorio, nelle stesse scuole, auspicando in un connubio in ambito formativo.

Alla luce di quanto emerso in un'ottica di miglioramento delle competenze linguistiche, anche per capire se il CLIL è davvero una proposta vincente, la partecipazione del nostro Paese alle rilevazioni internazionali, in particolare, dell'in-

dicatore europeo delle competenze linguistiche, nonché l'inserimento di almeno una Lingua Straniera nelle prove INVALSI, diventerebbe fondamentale. Analogamente lo è la formazione dei Docenti, intesa come diritto e dovere, che deve essere sostenuta per tutto l'arco della vita professionale; la professione docente è oggi, tra le poche in Italia, a non godere di strumenti e di risorse anche economiche destinate in modo sistematico alla formazione continua. In particolare, per i Docenti di Lingua Straniera, la formazione deve poter comprendere significative esperienze di mobilità internazionale, deve essere di tipo linguistico e metodologico-didattico al tempo stesso. Una formazione inadeguata, diventa fallimentare.

Conclusioni

La diversità linguistica e culturale dell'Unione europea è una grande risorsa, ma anche una grande sfida. Migliorare la qualità e l'efficienza dell'apprendimento delle lingue è diventato uno degli obiettivi fondamentali del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione-Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (EC, 2011). I commenti e le prospettive presentate nel report considerano la necessità di armonizzare in un sistema curricolare allargato –Scuole, Territorio, Università – la proposta dell'apprendimento delle Lingue Straniere, divenendo oramai strategica per lo sviluppo socio-culturale ed economico del futuro. In modo particolare, considerate le competenze linguistiche degli Insegnanti curricolari di DNL si rende sempre più necessario ipotizzare proposte di formazione continua anche utilizzando gli ambienti virtuali di apprendimento e ponendo in cooperazione le varie competenze presenti all'Università e nel Territorio. Le competenze linguistiche, infatti, svolgono un ruolo fondamentale nel favorire la mobilità dei cittadini dell'UE e la creazione di nuovi posti di lavoro (Eurydice-Eurostat, 2012). Questo pone il problema di quale didattica, focalizzata sul discente, scegliere allora, per motivarlo all'apprendimento e fare in modo che la metodologia CLIL sia realmente efficace e non resti soltanto una sfida impossibile. La varietà nella scelta delle attività didattiche (visive, uditive, cinestetiche oppure analitiche o sintetiche) metterà in grado i singoli studenti di riconoscere il proprio stile di apprendimento accrescendone l'autostima e l'autonomia nel processo di formazione. Il Cooperative Learning, il Collaborative Learning, il concetto di interazione come sostegno e impalcatura all'apprendimento, il concetto che l'apprendimento possa passare attraverso una fase "sociale"- lavorare, cioè, con gli altri – prima che venga interiorizzato (Moate, 2010), forniscono i principi teorico – pedagogici per questi tipi di attività. I benefici del CLIL per gli studenti sono molteplici: chiudiamo con alcuni quesiti che andranno sicuramente indagati: 1) quali sono i punti di forza per un Docente che attua il CLIL nelle sue classi?; 2) quali sono i punti di debolezza?; 3) quali sono gli effetti di miglioramento sull'apprendimento, se ci sono, attraverso il CLIL (nella lingua, nel contenuto, nelle competenze sociali?); 4) il CLIL rappresenta davvero una modalità efficace per l'apprendimento delle Lingue Straniere?

Riferimenti bibliografici

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- COM. (2006). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090> [Ultima consultazione il 20/07/2016].

- Coonan, C. M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Coonan, C. M. (2003). CLIL e la lingua veicolare. In Serragiotto, G. CLIL: *Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra-Soleil.
- Coonan, C. M. (2014). I principi di base del CLIL. In Balboni E., Coonan C. M. (a cura di): *Fare CLIL. I Quaderni della Ricerca* n. 14. Torino: Loescher.
- Deardorff, D. (2009). *The sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ESLC, European Survey on Language Competences (2013). Disponibile in: <https://www.nfer.ac.uk/publications/ELDZ01/ELDZ01.pdf>. [Ultima consultazione il 20/07/2016].
- EUR-Lex (2009). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»: Education & Training 2020). Disponibile in: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01)). [Ultima consultazione il 20/07/2016].
- European Education Languages (2007). Disponibile in: http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_it.htm. [Ultima consultazione il 20/07/2016].
- Eurydice-Eurostat (2012). Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012. Bruxelles: Eurydice. Disponibile in: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>. [Ultima consultazione il 20/07/2016].
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*, New York: Basic Books.
- ISFOL, (2014). *Le competenze linguistiche a supporto della mobilità e dell'occupabilità. Il contributo del Programma Lifelong Learning e del Label europeo delle lingue 2007-2013*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ). Disponibile in: <http://programmaleonardo.net/LLP/DOCDOCUMENTAZIONE/2it.pdf>. [Ultima consultazione il 20/07/2016].
- MIUR, (2012). *Nuove Indicazioni Nazionali per il Curriculum*, Roma: Miur. Disponibile in: <http://www.indicazioninazionali.it>. [Ultima consultazione il 20/07/2016].
- Moate, J. (2010). The Integrated Nature of CLIL: A Sociocultural Perspective, in "International CLIL Research Journal", 1 (3), 38-45.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Perkins, D. (1999). *The many face of Constructivism, Educational Leadership*, 57, 3.
- UE (2011). *The European Survey on Language Competences (ESLC)*, Bruxelles. Disponibile in: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf. [Ultima consultazione il 20/07/2016].
- UE (2104). disponibile in: http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_it.htm. [Ultima consultazione il 20/07/2016].



Ridefinire il profilo professionale del valutatore degli staff nell'educazione degli adulti

Redefining the Professional Profile of the Adult Education Staff Evaluator

Viviana Vinci

Università degli Studi di Bari Aldo Moro
viviana.vinci@uniba.it

ABSTRACT

The evaluation of professionals involved in Adult Education (AE) staff has a crucial role in European policies. Furthermore, the syntagm educational work is difficult to define because it concerns a variegated target of users and an action which is played out in different contexts and for different purposes: the educational work is a complex “object to be evaluated” and the evaluation of the educational work requires different perspectives, methods and practices. Thanks to EDUEVAL project (an EU project coordinated by University of Milano-Bicocca, Italy: <http://www.edueval.eu/>), the AE staff Evaluator have been defined as a professional figure with different competences, having specific multi-functional characteristics to work in different contexts. In the study on the profile of the evaluator of AE staff and in designing the ensuing training model, consideration has been given, on the one hand, to the theoretical framework which considers the specific professional skills and competences of the evaluator; on the other hand, work was performed by recognizing the transversal professional skills and competences of the evaluator, through consulting and study of the ESCO portal. EDUEVAL results help to fuel debates in matters of the professionalization of evaluative practice.

La valutazione dei professionisti che operano nel campo dell'Educazione degli Adulti (EDA) riveste un ruolo cruciale nelle politiche europee. Tuttavia, il sintagma agire educativo è di difficile perimetrazione, in quanto riguarda un target plurimo di fruitori, con azioni declinate in differenti contesti e per differenti scopi: il lavoro educativo rappresenta un complesso “oggetto da valutare” e la valutazione del lavoro educativo richiede prospettive, metodi e pratiche plurime. Grazie al progetto europeo EDUEVAL (coordinato dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca, <http://www.edueval.eu/>), si è contribuito alla definizione del valutatore degli staff EDA come una figura professionale con spiccate caratteristiche di polifunzionalità in grado di operare in vari contesti. Nello studio del profilo del valutatore dell'AE staff, e nel disegno del modello di formazione che ne consegue, si è tenuto in considerazione, per un verso, il frame teorico che guarda alle competenze professionali specifiche del valutatore; per altro verso, è stato svolto un lavoro di ricognizione delle competenze professionali trasversali del valutatore, attraverso una consultazione e immersione nel portale di orientamento professionale ESCO. Le risultanze del progetto EDUEVAL contribuiscono ad alimentare il dibattito in tema di professionalizzazione della pratica valutativa.

KEYWORDS

Evaluator, Professional Profile, Adult Education, Training, EDUEVAL. Valutatore, Profilo Professionale, Educazione degli Adulti, Formazione, EDUEVAL.

1. Il valutatore professionista dell'agire educativo: "vuoto teorico" e difficoltà di perimetrazione

La definizione di un profilo professionale appare un'operazione assai complessa, in quanto comporta l'analisi e la "messa a fuoco" di numerosi elementi interconnessi (Butera, 1999), quali il contesto di riferimento in cui la professione si svolge (contesti di lavoro, ambiti e settori di pertinenza, tipologia di utenza di riferimento), l'analisi dell'area delle conoscenze, abilità e competenze necessarie per lo svolgimento della professione, l'identificazione del ruolo rivestito, delle principali azioni e funzioni agite, dei principi etici e deontologici ispiratori dell'agire professionale. Tale complessità aumenta esponenzialmente nel momento in cui la definizione del profilo professionale riguarda ambiti di difficile definizione e perimetrazione: è il caso del *valutatore dell'agire educativo*, il quale opera con un target plurimo di fruitori, con azioni declinate in differenti contesti (comunità, carceri, centri aggregativi, ospedali, centri terapeutici ecc.) e per differenti scopi (accompagnamento, formazione, supervisione, ecc.), che vengono solitamente svolte da professionalità diverse, implicate in diversi servizi del lavoro educativo, di cui è difficile costruire una mappatura utile ad orientare la definizione di un chiaro profilo professionale.

Anche a livello internazionale, si assiste ad un recente dibattito sui profili di competenze del lavoro educativo (Research voor Beleid, 2010, Carlsen & Irons, 2003; Jarvis, 2009), il quale ha messo in evidenza la difficoltà di pervenire ad una modellistica compiuta delle procedure e dei metodi della valutazione dell'agire educativo, in particolare nel campo dell'educazione degli adulti.

Il progetto europeo EDUEVAL (538743-LLP-1-2013-IT-GRUNDTVIG-GMP, avviato nel 2014 sotto il coordinamento dell'Università di Milano-Bicocca, cfr. <http://www.edueval.eu/>), ha inteso contribuire alla riflessione, a livello europeo, sulla definizione del profilo professionale del valutatore degli staff nel campo dell'educazione degli adulti.

Le risultanze del progetto (Perla, Vinci 2015a, 2015b; EDUEVAL Consortium, 2015) hanno evidenziato, infatti, quanto la valutazione del lavoro educativo venga svolta in Europa da figure professionali eterogenee, che è possibile aggregare fondamentalmente in due macro-categorie: per mezzo dei "valutatori ufficialmente riconosciuti", costituiti dai cosiddetti valutatori/certificatori della qualità o personale afferente ad enti esterni all'organizzazione, che valutano la non conformità a standard prefissati e che non è detto abbiano una profonda conoscenza del contesto educativo e della complessità dei processi e delle dinamiche lavorative degli staff che vi operano; o attraverso "valutatori non ufficialmente riconosciuti", ossia professionisti provenienti da percorsi formativi e professionali differenti, con esperienze nel campo educativo e ruoli di coordinamento (formatori, supervisor, consulenti, coordinatori, esperti) che, a differenza dei primi, hanno indubbiamente un'ampia conoscenza dei contesti di educazione degli adulti, ma non necessariamente provengono da percorsi formativi e professionalizzanti specifici sulla valutazione, per cui il loro operato si svolge spesso attraverso strategie poco codificate o per nulla proceduralizzate e strumenti informali o costruiti all'interno dei gruppi di lavoro – gli staff – oggetto stesso della valutazione (EDUEVAL Consortium, 2015).

Le conseguenze di tale "vuoto" modellistico e teorico, derivanti dall'alternarsi di figure professionali differenti e dalla compresenza di modelli e pratiche di valutazione oscillanti fra la certificazione esterna e pratiche valutative informali e poco riconosciute, non rendono solo assai complesso il tentativo di definire il profilo del "valutatore professionista" degli staff nell'educazione degli adulti, ma si ripercuotono più in generale sulla qualità dei processi lavorativi/organizzativi e il benessere degli operatori che operano all'interno delle organizzazioni.

2. “Tracce” professionalizzanti e competenze plurime

La letteratura internazionale incentrata sulla definizione e formazione del profilo del “valutatore professionista” mostra l’assenza di una univoca definizione delle competenze del valutatore e la conseguente complessità di pervenire ad una modellizzazione oggettiva della professione del valutatore (King, Stevahn 2015; Russ-Eft et al., 2008; Stevahn et al., 2005; Torres, Preskill, Piontek, 1996; Altschuld, Engle, 1994; Balotta, Righetti, Turbati, Caropreso, in Vergani 2013). Castro, Fragapane e Mazzeo Rinaldi (2013) evidenziano come il dibattito scientifico si stia interrogando da oltre trent’anni sulla possibilità di considerare o meno la valutazione come una professione (Jacobs, Boisvert, 2010; Worthen, 1994; House, 1993), sulla base della notevole eterogeneità dei percorsi formativi da cui provengono i valutatori e dei contesti in cui la valutazione ha luogo: «attualmente, la questione più rilevante sulla professionalizzazione del valutatore riguarda la sua debole identità: differenti scuole fanno riferimento a diverse definizioni di valutazione, ciascuna delle quali ne evidenzia il “come”, piuttosto che il “perché” o il “cosa” (Picciotto, 2011). Nel dibattito internazionale più recente permangono giudizi contrastanti sull’opportunità di perseguire la strada della professionalizzazione della valutazione, e le questioni aperte sono riconducibili ai diversi temi connessi ai processi di istituzionalizzazione professionale: l’identificazione di una sfera di competenza esclusiva, la dimensione etica della pratica professionale, l’opportunità di consolidare un percorso formativo ad hoc per l’acquisizione delle conoscenze e delle competenze valutative, l’individuazione di credenziali per l’accesso all’esercizio professionale» (Castro, Fragapane, Mazzeo Rinaldi, 2013, p. 202).

Anche le *Guidelines* e gli *Standards* professionali per valutatori effettuati dalle più influenti società di valutazione europee e americane – quali, ad esempio, l’*American Evaluation*, l’*Australasian Evaluation Society*, l’*UNEG United Nations Evaluation Group*, l’*UNESCO* e l’*European Evaluation Society* – forniscono un mix di prescrizioni e suggerimenti per valutatori, focalizzandosi su principi deontologici e di etica valutativa, fra cui regole di condotta e valori ispiratori dell’azione.

Le competenze professionali del valutatore dell’agire educativo sono declinate, quindi, in maniera piuttosto generica. Purtuttavia, alcune competenze emergono trasversalmente e costituiscono indubbiamente delle “tracce” utili per orientare la definizione del profilo del valutatore professionista, di cui si è tenuto conto anche nella perimetrazione del profilo EDUEVAL, e cioè competenze:

- *Tecniche e metodologiche* della valutazione, relative all’utilizzo di metodi e strumenti della ricerca valutativa (adattati via via a contesti differenti), al saper utilizzare tecniche di elaborazione ed interpretazione dei dati, al saper analizzare e redigere documenti a supporto delle attività di valutazione;
- *Organizzative e di coordinamento* della valutazione, di gestione di risorse economiche e umane al fine di ottimizzare le attività previste dal contratto/servizio, di gestione di politiche, programmi, progetti e azioni da valutare;
- *Di settore*, ossia relative allo specifico contesto in cui il valutatore è chiamato ad operare e a cui è opportuno adattare metodi e modelli valutativi;
- *Relazionali, comunicative, culturali* multi-disciplinari e *trasversali* (Rey, 2003), relative alla gestione dei gruppi, alla risoluzione di problemi, alle strategie di coping di situazioni ansiogene, alla capacità di entrare in relazione con una postura di ascolto, attenta a mitigare soggettività e pregiudizi, nei confronti degli utenti della valutazione, dei committenti, degli stakeholders.

L’analisi della letteratura ci mostra, dunque, come diverse competenze con-

corrano alla definizione dell'*expertise* professionale del valutatore dell'agire educativo, fino al punto di accomunare tale profilo a quello di altri professionisti, come coloro che operano come consulenti di cura della persona, di counseling, formazione, supervisione o, ancora, come ricercatori: il valutatore, come tali altri professionisti citati, sviluppa competenze plurime e flessibili che comprendono la capacità di scegliere, adattare, ideare e negoziare modelli e metodologie valutative sulla base del contesto, degli utenti, delle risorse disponibili, comprendendo e quasi "interpretando" i processi agiti all'interno dell'organizzazione in cui opera come valutatore. Come tale, il valutatore assume un profilo definito in maniera non "granitica", ma poliedrica, che coniuga una doppia competenza esperta, quella tecnico/valutativa con quella relativa alla specificità del contesto oggetto di valutazione.

Il lavoro di immersione e ricognizione dei lavori sul profilo del valutatore ha permesso di costruire un ricco quadro di partenza per mettere a fuoco l'identità complessa e le competenze eterogenee del valutatore dell'AE staff nel progetto EDUEVAL, confrontandosi anche con una cornice capace di far dialogare la bozza embrionale del profilo professionale del valutatore degli AE staff con il mondo del lavoro, in una dimensione europea: il modello ESCO (*European Skills/Competences, qualifications and Occupations*), una tassonomia di professioni e competenze professionali – strutturato gerarchicamente – nato come strumento di consultazione utile per l'orientamento professionale e la ricerca di un'occupazione o di un'opportunità di apprendimento.

3. Il profilo EDUEVAL del valutatore degli staff nell'educazione degli adulti

Nello studio del profilo del valutatore dell'AE staff e nel disegno del modello di formazione che ne consegue (Perla, Vinci 2015a, 2015b; EDUEVAL Consortium, 2015), sono state individuate, per un verso, le competenze *trasversali* (comuni, oltre che al valutatore dell'AE staff, anche ad altre figure professionali, come già detto) attraverso un'esplorazione del portale ESCO; per altro verso, le competenze *specifiche* della professione valutativa, emergenti dalle risultanze del progetto EDUEVAL.

Il profilo in uscita emergente, e a cui si rivolge il Curricolo di formazione, mostra la complessità e la coesistenza di ambiti di competenza diversi, afferenti a discipline ed esperienze educative e, allo stesso tempo, a studi ed esperienze valutative specialistiche: il valutatore degli AE staff rappresenta un professionista di livello apicale che opera nel campo dell'educazione degli adulti, utilizzando metodi e strumenti valutativi specifici volti al miglioramento del lavoro educativo degli staff. I suoi ruoli sono molteplici, e comprendono – oltre a quelli più specificatamente valutativi – altri di management, formazione e coordinamento; allo stesso modo le sue attività sono assai differenziate, ad esempio comprendono la progettazione, l'attuazione e la gestione della valutazione delle azioni educative e formative degli staff; la costruzione di piani e strumenti di valutazione e autovalutazione; la raccolta, analisi e interpretazione dei dati; la documentazione e comunicazione dei risultati della valutazione; l'accompagnamento e progettazione di azioni di follow up e ri-progettazione del lavoro educativo degli staff AE; il sostegno alla collaborazione dello staff con il territorio e gli interlocutori/stakeholders a vario titolo coinvolti nei processi valutativi dei servizi. Utilizza metodi e strumenti qualitativi e quantitativi per lo svolgimento delle proprie attività, fra cui, in particolare, metodi e strumenti di osservazione, checklist e rubriche valutative; metodi e strumenti di rilevazione dei dati quantitativi quali survey e questionari; metodi e strumenti di rilevazione dei dati qualitativi, utilizzati nelle attività di valutazione e di autovalutazione, valorizzanti la dimensione del gruppo

(l'oggetto della valutazione è lo staff, non il singolo operatore) fra cui focus group, case studies, brainstorming, portfolio, audit, scritture professionali/documentali dello staff.

Opera in diversi ambiti del sociale, che comprendono quello giudiziario, della salute mentale, familiare, sociale, culturale, della formazione professionale, dello sviluppo delle comunità, della prevenzione. L'agire professionale del valutatore è indubbiamente orientato da profondi principi etici e deontologici, in grado di garantire trasparenza, imparzialità e rigore dei processi valutativi. Oltre ad una formazione specifica, un requisito obbligatorio per l'esercizio della professione del valutatore è il possesso di una nutrita esperienza professionale nel campo dell'educazione degli adulti, sia nei ruoli di educatore/operatore, che nei ruoli di secondo livello, cioè di coordinamento degli staff.

La competenze trasversali selezionate dal portale ESCO afferiscono a cinque ambiti ordinati gerarchicamente per livelli: *l'applicazione delle conoscenze; gli atteggiamenti e valori sul lavoro; le capacità e competenze sociali; le competenze e capacità di pensiero; la lingua e la comunicazione*. Se ne citano alcuni, a titolo esemplificativo, rimandando per approfondimento alla descrizione dettagliata contenuta nell'Handbook che documenta le risultanze finali del progetto (EDUEVAL Consortium, 2015): *prestare attenzione alla qualità, fare i conti con l'incertezza, imparare dagli errori, gestire la frustrazione* (fra gli "Atteggiamenti"); *incoraggiare il personale ed i colleghi, accompagnare, motivare, decidere le priorità, facilitare i gruppi, supportare il cambiamento, discutere su casi, fare critiche costruttive, condividere le informazioni* (fra le "Capacità e competenze sociali").

Fra le *competenze professionali specifiche del "valutatore"*, emergenti dalle risultanze del progetto EDUEVAL, emergono la capacità di padroneggiare alcuni strumenti metodologici tipici della ricerca valutativa, quali il *saper costruire un disegno di ricerca valutativa; il saper utilizzare gli strumenti di rilevazione dei dati; il saper utilizzare strumenti e metodi di analisi dei dati; il saper redigere un report o documenti di sintesi descrittivi dei risultati ottenuti; il saper offrire la propria consulenza e supporto agli utenti per introdurre piani di miglioramento e strumenti utili per la qualità dei processi di lavoro e il benessere degli operatori; il saper analizzare e interpretare un contesto di riferimento facendo leva su competenze diagnostiche e interpretative*.

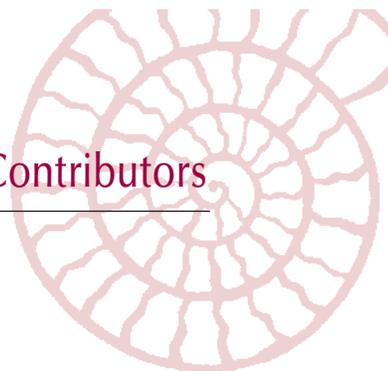
In conclusione: la definizione del profilo del valutatore degli staff nell'educazione degli adulti è frutto di un lavoro collaborativo, svolto all'interno del progetto EDUEVAL, in cui staff di esperti/ricercatori e pratici/operatori – che lavorano come valutatori degli staff nei contesti educativi per adulti – si sono confrontati, al fine di offrire una riflessione utile alla costruzione di strumenti concreti per lo sviluppo di un sistema e di una cultura valutativa del lavoro educativo in Europa.

Ovviamente si tratta di un percorso in fieri, che necessita di una implementazione concreta di questi strumenti nei contesti lavorativi reali e dell'impegno di pervenire, a lungo termine, ad un preciso riconoscimento normativo della professione del valutatore degli staff nell'educazione degli adulti, anche grazie alla creazione di un albo professionale.

EDUEVAL Project: 538743-LLP-1-2013-IT-GRUNDTVIG-GMP. With the support of LLP Programme Grundtvig Multilateral Project. This publication only reflects the views of the Authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Riferimenti bibliografici

- Altschuld, J.W., Engle, M. (Eds.) (1994). *The Preparation of professional evaluators: issues, perspectives and Programs*. New Directions in Program Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Balotta, C., Righetti, E., Turbati, R., Caropreso, I. (2013). *La professione di valutatore: ambiti e competenze*. In A. Vergani, *Prove di valutazione. Libro bianco sulla valutazione in Italia: Libro bianco sulla valutazione in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Butera, F. (1999). *Lavoratori della conoscenza: il lavoro, la formazione, la rappresentanza*. In A. Ranieri (Ed.). *Il sapere e il lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Carlsen, A., & Irons, J. (eds.) (2003). *Learning 4 Sharing: Manual for Adult Education Practitioners*. Vilnius, 23-28.
- Castro, M. P., Fragapane, S., Mazzeo Rinaldi, F. (2013). *Professione Valutatore: uno sguardo al contesto europeo*. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 16(56/57), 198-227.
- EDUEVAL Consortium (Ed.) (2015). *The Evaluation of Adult Education Staff. EDUEVAL Handbook*. Vol. 3. Lecce: PensaMultimedia.
- House, E.R. (1993). *Professional Evaluation: Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Jacob, S., Boisvert, Y. (2010). *To Be or Not to Be a Profession: Pros, Cons and Challenges for Evaluation*. *Evaluation*, 16(4) 349-369.
- Jarvis, P. (Ed.) (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- King, J.A., Stevahn, L. (2015). *Competencies for program evaluators in light of adaptive action: What? So what? Now what?* In J.W. Altschuld, M. Engle (Eds.). *Accreditation, certification, and credentialing: Relevant concerns for U.S. evaluators*. *New Directions for Evaluation*, 145, 21-37.
- Perla, L., Vinci, V. (2015a). *The Evaluation of Adult Education Staff. EDUEVAL Curriculum*. Vol. 1. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla, L., Vinci, V. (2015b). *The Evaluation of Adult Education Staff. EDUEVAL How to do Guide*. Vol. 2. Lecce: Pensa Multimedia.
- Picciotto, R. (2011). *The logic of evaluation professionalism*. *Evaluation*, 17(2), 165-180.
- Research voor Beleid (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report*. Zoetermeer.
- Rey, B. (2012). *Ripensare le competenze trasversali* (tr. it.). Milano: FrancoAngeli.
- Russ-Eft, D.F., Bober, M.J., de la Teja, I., Foxon, M., Koszalka, T.A. (Eds.) (2008). *Evaluator competencies: Standards for the practice of evaluation in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stevahn, L., King, J. A., Ghery, G., Minnema, J. (2005). *Evaluator competencies in university-based evaluation training programs*. *Canadian Journal of Evaluation*, 20(2), 101-123.
- Torres, R.T., Preskill, H.S., Piontek, M.E. (1996). *Evaluation strategies for communicating and reporting: Enhancing learning in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Worthen, B.R. (1994). *Is evaluation a mature profession that warrants the preparation of evaluation professionals?* *New Directions for Evaluation*. 62, 3-15.



SILVIO BAGNARIOL

PhD Student in Scienze della Cognizione e della Formazione, insegnante di sostegno specializzato nella secondaria di secondo grado, laureato in architettura. Tra le pubblicazioni più recenti: (2016) Applicazione dei principi montessoriani per la creazione di un ambiente di apprendimento nella secondaria di secondo grado. *Momo Mondo Montessori*, Dicembre 2015, Maria Montessori nel XXI secolo, Numero monografico. Interventi dal Congresso Internazionale: Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo (20-24 Febbraio 2015, Pontificia Università Lateranense, Roma). Disponibile da: <http://issuu.com/fmi.momo/docs/momo4sing>; (2015). Construction of an inclusive learning environment: Towards a new ecological class. *American Journal of Educational Research*, 3(8), 1005-1009. Disponibile da: <http://pubs.sciepub.com/education/3/8>.

MONICA BIANCHI

Docente a tempo indeterminato, in servizio presso la Scuola Primaria statale da 20 anni. Ha conseguito il Magistero in Scienze Religiose, la Laurea in Scienze dell'Educazione e attualmente sta concludendo il Dottorato in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale. Fra le ultime pubblicazioni: (2015). Incentivare la motivazione degli insegnanti, per migliorare la qualità del sistema di istruzione. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione* (in press); con Travaglini, A. (2015). Insegnanti e allievi: due prospettive di ricerca a confronto. *MeTis*, V, 1, 2015.

GUGLIELMO BORGIA

Insegnante referente di progetti di ricerca, referente SNV (Sistema Nazionale Valutazione), e collaboratore del Dirigente Scolastico. Formatore IRC, osservatore dei processi di insegnamento-apprendimento nel progetto Valutazione e Miglioramento per conto dell'INVALSI. Attualmente collaboratore di ricerca della prof. R. Minello, Università Niccolò Cusano, nel settore di Storia sociale dell'educazione.

IMMACOLATA BRUNETTI

Dottore di ricerca in "Dinamiche Formative e Educazione alla Politica" della Scuola di Dottorato in Scienze Umane- Filosofie, Teorie, Linguaggi, Processi culturali e formativi. Ha collaborato in un progetto transnazionale di formazione di ragazzi appartenenti alla fascia debole tra Italia, Francia e Portogallo sfociato con la pubblicazione del Libro Bianco *Progetto Lucus*. Attualmente collabora con la cattedra di tecnologie dell'istruzione e pedagogia sperimentale.

RITA MARIA BUCCIARELLI

Ispettore (GLIP) di scuola secondaria di secondo grado con funzioni di controllo e di ricerca A051/A052 e AD01, Docente di rete in ambito accademico dall'anno 2000 per ambiti disciplinari e tutor specialistico di gestione moodle dal 2007. Si occupa di linguistica computazionale, lessicografia, linguistica descrittiva applicata ai linguaggi non verbali. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) La lessicografia per la descrizione e l'analisi dei corpus linguistici / Lexicography for the description and analysis of a linguistic corpus. In: Margiotta U. (a cura di). *Oltre la pedagogia critica, verso un nuovo realismo: sentieri / Beyond the critical pedagogy, towards a new realism: trails*. *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico XII(4), 2014, pp. 384-389. Lecce, Pensa MultiMedia. Prodotti: (2016) © R. Bucciarelli *Acro word ipad and tablet in society of acronyms, corpus di consultazione, traduzione, trasduzione per una comunicazione in tempi reali*. I.R.I.S.® (con il marchio programma per elaboratore) Salerno.

FRANCESCO PAOLO CALVARUSO

Insegna in un Liceo di Palermo, collabora con le Università di "Roma Tre" e della Basilicata ed è Ph.D. in *Modelli di formazione*. Ha conseguito l'A.S.N. alle funzioni di professore universitario di II fascia per il settore concorsuale 11/D1. Fra le ultime pubblicazioni: (2014) Fuori registro. La "pedagogia attiva" di Maria Maltoni, in *Formazione Persona Lavoro*, 10: (2014) Il sacro nell'educazione degli studenti con disabilità, in F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi*, Franco Angeli.

PASQUALE CASSARO

Laurea in scienze politiche presso l'Università degli Studi di Palermo, Master di primo livello in Processi di mediazione: famiglia, comunità culture, laurea in scienze della formazione presso l'Università Niccolò Cusano di Roma, con tesi in Storia sociale dell'educazione sul tema "L'educazione nel Vicino Oriente", tematica su cui ruotano gli interessi di ricerca.

FERDINANDO CEREDA

Ricercatore universitario a t.d., docente di Metodi e didattiche delle attività motorie (M-EDF/01) e Metodi e didattiche delle attività sportive (M-EDF/02) nei corsi di laurea in Scienze Motorie e dello Sport (L-22) e Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate (LM-67), presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Ultime due pubblicazioni: (2015). *Il tirocinio curricolare universitario nel settore del fitness*, *Formazione, Persona, Lavoro*, V, 15, ottobre 2015, 182-191; (2015). *Attività motoria, sport e percorsi educativi: tra implicazioni didattiche e aspetti pedagogici*. *Pedagogia e Vita*, 73, 260-272.

DANIELE COCO

Dottore di ricerca in Pedagogia/Educazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore dove è Docente di Didattica e Metodologia delle attività motorie per l'età evolutiva.

Tra le ultime pubblicazioni: (2014). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*, Roma: Anicia; (2015); *La relazione educativa a scuola, per una educazione in movimento*. In Margiotta U., (a cura di) *Riscrivere il futuro. La formazione tra ricerca innovazione e sviluppo. Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XIII (1), 129-141.

FRANCESCA COIN

PhD 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: (2015) Evoluzione del "pensiero": dal dibattito tra pensiero critico e pensiero creativo al pensiero contemplativo. *Quaderni di orientamento*, 46, giugno 2015. Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia; (2015) Nuovi alunni significano una nuova scuola? Rispondono le insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, XIII, 2.

ELENA CONSALVI

Laureata triennale e magistrale in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione nell'Università degli studi di Padova, ora al secondo anno del Dottorato in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Il focus della ricerca è inerente la *Media Literacy Education*, motivo per il quale da settembre a dicembre 2015 ha trascorso un periodo di formazione fuori sede di dentro la *School of Education* dell'Università finlandese di Tampere.

PAOLA DAMIANI

Dottore di ricerca in pedagogia speciale, professore a contratto di pedagogia presso l'università di Torino e referente per l'inclusione per l'USR per il Piemonte. Pubblicazioni recenti: (2015b) *Gli allievi con Bisogni Educativi Speciali. Gli allievi con BES: svogliati, originali o creativi? Il ruolo della scuola: la didattica in aula. L'azione didattica in classe* (capitoli 5-6-10-11) in Pavone M. "Scuola e bisogni educativi speciali", Milano, Mondadori Università; con Santaniello A., Gomez Paloma, F. (2015a), *Ripensare la didattica alla luce delle neuroscienze. Corpo, abilità visuo-spaziali ed empatia: una ricerca esplorativa*. *Rivista Della Società Italiana Di Ricerca Didattica (SIRD)*, 14. 83-105.

NADIA DARIO

Si occupa del progetto di dottorato "Pensiero generativo e i suoi dispositivi" presso il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia con la supervisione del professor Umberto Margiotta. Fra le ultime pubblicazioni: (2015) *Appreciative Inquiry. Una metodologia che rivoluziona la ricerca-azione. Formazione & Insegnamento*, 4; (2014) Sul concetto di Generatività. *Formazione & Insegnamento*, 4.

FRANCESCA DE VITIS

Phd in Pedagogia dello Sviluppo. Cultore della materia in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento. Dal 2010 collabora con la cattedra di Pedagogia Generale e Sociale della stessa università e dello stesso dipartimento. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2013) Scienze pedagogiche VS scienze del penitenziario. Complessità del dialogo. *Formazione & Insegnamento*, XI, 4; (2013) Opportunità di Apprendimento in Ambienti a limitata libertà personale. Problematica Educativa. *Formazione & Insegnamento*, XI, 3.

ROSEMARY DORE

Professoressa e ricercatrice della Facoltà di Educazione dell'Università Federale di Minas Gerais (UFMG), Brasile. Curatrice del Programma di Master e Dottorato in Educazione della medesima università. La sua area di investigazione coinvolge Filosofia dell'Educazione, Politiche pubbliche, Educazione professionale, il pensiero pedagogico di Gramsci. Tra le pubblicazioni recenti: con Peter Mayo (2010) *Gramscian Thought and Brazilian Education. Chichester, UK: Wiley*; (2004) L'educazione e la scuola unitaria nei "Quaderni del carcere", 99-122, in Rita Medici (a cura di) *Gramsci, il suo il nostro tempo*, "Annali Istituto Emilia-Romagna", 8/2004. Bologna: Clueb.

TERESA GARAFFO

Insegnante, dottore di ricerca in Fondamenti e metodi dei processi formativi. Collabora con le cattedre di Pedagogia generale e Didattica dell'Università di Catania. Da anni impegnata nel campo della formazione docente, con particolare attenzione ai temi della didattica, della comunicazione, della relazione e della cooperazione nei contesti educativi. Ultime pubblicazioni: (2014) con Pulvirenti, F., Tigano, A., *Metafore in movimento. Pratiche di ricerca e didattica professionale*. Milano: Franco Angeli; (2014). Maria Montessori e il secolo del bambino. Spunti per una nuova dell'infanzia. *METIS*, 2.

ANDREA GIACOMELLI

Dottorando in Scienze della Formazione, presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, Direttore e formatore del CFF per l'alta formazione dell'Università di Udine, Consigliere di amministrazione della "Scuoletta" a metodo Montessori di Pagnacco (UD).

VALENTINA GIOVANNINI

Dottore di ricerca in Scienze pedagogiche, è stata supervisore di tirocinio presso Scienze della Formazione a Firenze. Ultime pubblicazioni: (2014) Il contributo dell'esperienza delle scuole Senza Zaino all'innovazione della scuola di base, *Scuola democratica*, 5; (2015) Scuola e innovazione: il contesto generale e il ruolo delle comunità. *Edaforum LLL*.

ANITA GRAMIGNA

Associato di Pedagogia Generale. Direttrice di Eurus, Laboratorio di Epistemologia della Formazione dell'Università di Ferrara. Tra le ultime pubblicazioni: (2016) con C. Rosa, *Il mondo degli incanti. Un'indagine di campo presso la tribù Yaqui del Sonora*, Roma, Aracne; (2015) *Dinamiche della Conoscenza. Epistemologia e prassi della Formazione*, Roma, Aracne.

TERESA GONZÁLEZ PÉREZ

Profesora Titular Acreditada Catedrática de Universidad (Área de Ciencias Sociales y Jurídicas). Sus principales líneas de investigación: Historia y Política de la Educación; Estudios de las Mujeres; Estudios Regionales. Autora de diversos libros y numerosos artículos indexados. Colabora con grupos de investigación internacionales y participa regularmente en diferentes eventos científicos (seminarios, cursos, conferencias, congresos).

MARIA GUIDA

Ricercatrice presso Indire, dove lavora nell'ambito dell'innovazione didattica, con particolare attenzione e all'uso di nuove tecnologie e formazione docenti. Ha esperienza pluriennale nella didattica immersiva e nella didattica laboratoriale, specialmente in ambito STEM, a livello nazionale ed europeo. Tra le pubblicazioni più recenti: (2012) *Active Learning of Science, in European dimension*, in P. Pumilia-Gnarini, E. Favaron, E. Pacetti, J. Bishop, Luigi Guerra. (a cura di) *Didactic Strategies and Technologies for education: Incorporating Advancements*, 1, IGI-Global; (2011) con Schwartzbacher, B., *Europa unita per la didattica delle scienze Linx*, Pearson.

GIUSEPPINA RITA MANGIONE

Primo Ricercatore presso Indire e referente scientifico, per il Nucleo Territoriale SUD, della metodologia di ricerca e della sperimentazione condotta in EDOC@WORK3.0. La sua attività si concentra sull'osservazione e analisi delle pratiche situate in classe analizzando i processi e le dimensioni attraverso cui prende forma e maturano nuove modalità di insegnamento e apprendimento. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) *L'Università che cambia. Tecnologie emergenti e prospettive educative*, Pensa; (2013) *Istruzione adattiva. Approcci, tecniche e tecnologie*, Pensa.

VALERIO MASSIMO MARCONE

Dottorando in scienze della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, ha collaborato in qualità di ricercatore al Progetto finanziato in partnership dal Cpo Uil e da "Officine sviluppo Ricerca" dal titolo "Realizzazione e implementazione del Libretto esperienziale come strumento di identità formativa/lavorativa del lavoratore in somministrazione" e ha collaborato con il CREF (centro ricerca e formazione) in qualità di ricercatore svolgendo attività in ambito giuslavoristico (in particolare ha svolto ricerche approfondite sull'apprendistato professionalizzante e sulla valutazione del dirigente nella pubblica amministrazione).

UMBERTO MARGIOTTA

Professore Ordinario di Pedagogia generale presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, Presidente della Società Italiana Ricerca Educativa e formativa (SIREF), Direttore e fondatore della rivista *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, dirige numerose collane editoriali relative a tematiche di scienze dell'educazione e della formazione. Fra le ultime pubblicazioni; (2014) *Teorie dell'Istruzione Finalità e modelli*, Anicia; (2014) a cura di: *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*, Pensa MultiMedia.

LAURA MARTUCCI

Docente di ruolo di Lingua Francese presso la scuola secondaria di 1° grado, prima a Taranto, poi a Lecce. Attualmente in Dottorato di Ricerca in Human and Social Sciences, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo, presso l'Università del Salento. Ha pubblicato sulla rivista *Formazione & Insegnamento*, 1, 2015, l'articolo intitolato: CLIL, Cooperative Learning and Theatre as Active methodologies in learning language.

ROBERTO MELCHIORI

Professore straordinario dell'Università degli Studi Niccolò Cusano, dove coordina la facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione. Esperto di valutazione degli apprendimenti, dei sistemi educativi e degli interventi delle politiche territoriali socio-educative, ricercatore presso l'INVALSI. Ha collaborato con organismi di ricerca nazionali e internazionali ed è stato responsabile di progetti di ricerca nazionali ed europei. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2012) *La qualità della formazione. Un framework per l'esame della pratica scolastica*, Lecce: Pensa MultiMedia; con Cellamare, S., Nirchi, S., (2013) *La multiformità della professione insegnante*. Roma: Anicia.

RITA MINELLO

Ricercatrice nel settore 11/D1 presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Facoltà di Scienze della Formazione, ricopre l'insegnamento di Storia Sociale dell'Educazione. Segretario Generale SIREF (Società Italiana Ricerca Educativa e formativa). Coordinatrice

del Comitato Editoriale della rivista *Formazione & Insegnamento*. Tra le ultime pubblicazioni: (2015) *Edusemiotics' understanding of virtuality / Edusemiotica del virtuale*, *Q-Times Webmagazine*, VII(3) pp. 1-18; (2015) John Dewey e le anticipazioni del Visible Learning nella formazione degli insegnanti: a cento anni dalla pubblicazione di *Democrazia e Educazione*. *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico XIII(1), 2015, 71-88.

PIETRO MONTESANO

Docente a contratto di *Sport e Disabilità* e *Valutazione morfofunzionale dell'atleta* presso l'Università Parthenope di Napoli, ove ha svolto attività di SVT della SICSI Indirizzo Scienze Motorie e di Tutor dei percorsi TFA in Scienze Motorie. Dottore di ricerca in Management Sportivo, si occupa di attività motoria e sportiva per disabili e didattica speciale. Tra le sue pubblicazioni più recenti: (2016) *Attività motoria e ricaduta didattica nella Sindrome di Asperger*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8, 11; (2016) *Goal-keeper in soccer: performance and explosive strength*. *Journal of Physical Education and Sport – JPES*, 16(1), Art. 36.

DANIELE MORSELLI

Is a Marie Curie post-doctoral researcher at the University of Helsinki. His current research project concerns continuous teacher training in enterprise education through the Change Laboratory workshops. Among his latest publications: Costa, M., Morselli, D., Polesel, J., & Rice, S. (2015). *Strategies for Structural Youth Unemployment: A Capability Approach for Guidance*. *Pedagogia Oggi*, 1, 91-114. Morselli, D. (2015). *Enterprise Education in Vocational Education. A comparative study between Italy and Australia*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

NICOLINA PASTENA

Dottore di Ricerca in "Metodologia della Ricerca Educativa" presso l'Università degli Studi di Salerno. Già docente a contratto in molteplici Atenei italiani, copre ora la cattedra di Pedagogia Interculturale presso l'Università degli Studi Carlo Bo di Urbino e la cattedra di Didattica e Pedagogia Speciale presso la Scuola di Medicina dell'Università degli Studi Federico II di Napoli. Fra le ultime pubblicazioni: (2015) con D'Anna, C., Damiani, P., Gomez Paloma, F., *Disturbi specifici di apprendimento ed Embodied Cognitive Science*. Rivista "L'integrazione scolastica e sociale" Erickson, 14; (2015) con Minichiello, G., *Neurophenomenology and neurophysiology of learning in education*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences-Elsivier*, 174, 2368-2373.

FRANCESCO PELUSO CASSESE

Ph.D., M.Sc., Professore Associato M-EDF/01, Dottore di Ricerca in Psicologia delle Emozioni e della Creatività, Laurea in Scienze Motorie, Master di II livello in Metodologia dell'Allenamento, Perfezionamento e Aggiornamento in Psicologia dello Sport, Perfezionamento e Aggiornamento in Metodi e Tecniche di Valutazione Funzionale Motoria e Sportiva, Direttore riviste scientifiche, iscritto all'OdG Lazio. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) *Nuove frontiere per la pedagogia delle attività motorie. Attenzione attivazione creatività*, Edizioni Univ. Romane; (2013) *La comunicazione in ambito educativo. Nuove strategie*, Edizioni Univ. Romane.

ANNAMARIA PETOLICCHIO

Docente a tempo indeterminato di lingua e letteratura italiana e latina presso il Liceo Statale "Alfonso Gatto" di Agropoli. Dottore di ricerca in metodologia della ricerca educativa e formativa. Gli studi più recenti sono inerenti al ruolo dello studio delle lingue classiche nella società liquida e l'utilizzo delle TIC nella didattica del Latino. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) con Galliani, L., *La valutazione di sistema*. In L. Galliani, A.M. Notti (a cura di) *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia; (2013). *La costruzione delle prove semi-strutturate*. In Achille M. Notti (a cura di), *La costruzione di strumenti per la valutazione delle competenze*, 146-158 San Cesario di Lecce, Pensa.

CARLO ROSA

Conacyt Research Fellow, ITESCA, Ciudad de Obregón, (Messico). University ITESCA Cd. Obregón, Mexico. Ultime Pubblicazioni: (2016) con A. Gramigna, *Il mondo degli incanti*.

Un'indagine di campo presso la tribù Yaqui del Sonora, Roma, Aracne; (2015) Luigi Pareyson: verità e interpretazione, in C. A. Velazquez Becerril (a cura di), *Compendio argumentado de hermenéutica*, UAM-X, México DF.

GIORGIA RUZZANTE

Dottoranda di ricerca, tutor d'aula coordinatore del corso di sostegno, insegnante di scuola primaria. Abilitata per la scuola dell'infanzia e primaria, ha conseguito la specializzazione per il sostegno e i master in "Disabilità e educazione inclusiva" e "Didattica e psicopedagogia per gli alunni con DSA". È perfezionata in Tutor dell'apprendimento e Teacher in Philosophy for Children. Ultime pubblicazioni: (2016), "La Philosophy for Children come metodologia didattica lifelong", in Atti del Convegno SIPED (Società Italiana di Pedagogia) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita. Dalla scuola dell'infanzia all'università*, Bressanone (BZ), in press.

DOMENICO TAFURI

Laurea in Medicina e Chirurgia. Abilitazione all'esercizio della professione di Medico-Chirurgo. Specializzazione in Medicina dello Sport. Dottorato di Ricerca in Morfologia Umana e Sperimentale (Macroscopica, Microscopica e Ultrastrutturale). Attualmente è in servizio presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" in qualità di Professore di I Fascia, settore disciplinare M-EDF/02 (settore concorsuale 11/D2). Dall'Anno accademico 2012-2013 è Presidente di Corso del Corso di Laurea in Scienze Motorie presso l'Università degli Studi di Napoli Parthenope. Delegato del Magnifico Rettore dell'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" per la Disabilità.

MARIA TERRONE

Laureata in Scienze dell'Informazione, è docente di Matematica per gli istituti superiori. Collabora con l'azienda SIDELMED Spa in ambito di Consulenze Informatiche, in possesso di diverse specializzazioni e Masters. Collabora al progetto "AcroWord" della Prof.ssa R.M.Bucciarelli in relazione alle competenze informatiche e matematiche. Fra le ultime pubblicazioni: (2016) con R. Bucciarelli, P. Villari, *Acro word ipad and tablet in society of acronyms, corpus di consultazione, traduzione, trasduzione per una comunicazione in tempi reali*. I.R.I.S.[®] (con il marchio programma per elaboratore) Salerno; (2016) con R. Bucciarelli, P. Villari, *Work Tool, The Lexicography For The Description And Analysis Of The Corpus Linguistic: Lis-Dgs*. I.R.I.S.[®] (con il marchio programma per elaboratore) Salerno.

ALESSIA TRAVAGLINI

Dottoranda di Ricerca in Teoria e Ricerca educativa e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e docente di Scienze Umane nella scuola secondaria di secondo grado. Fra le ultime pubblicazioni: con Bianchi, M. (2015). Insegnanti e allievi: due prospettive di ricerca a confronto. *MeTis*, V, 1; (2015) Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Cooperative Learning nella scuola secondaria di primo grado. *Formazione e insegnamento* (in press).

PASQUALE VILLARI

Dirigente di I° livello in PosteMobile Spa, azienda di Postelitaliane Spa; si occupa di telefonia mobile ed in particolare dell'area Operation della Core Network dell'azienda PosteMobile; è stato quadro aziendale nella multinazionale anglo-francese Alcatel-Lucent Spa (oggi Nokia); ha specializzazioni in area Data Base, linguaggi di programmazione, Sistemi Operativi; ha collaborato alla realizzazione di progetti internazionali; presente in qualità di consulente per Alcatel-Lucent verso diversi operatori telefonici esteri. Collabora con diverse aziende informatiche in qualità di consulente e al progetto di ricerca "AcroWord" della Prof.ssa R. M. Bucciarelli in relazione alla architettura informatica del progetto e programmazione ed analisi. Fra le ultime pubblicazioni: (2016) con R. Bucciarelli, M. Terrone, *Acro word ipad and tablet in society of acronyms, corpus di consultazione, traduzione, trasduzione per una comunicazione in tempi reali*. I.R.I.S.[®] (con il marchio programma per elaboratore) Salerno; (2016) con R. Bucciarelli, M. Terrone, *Work Tool, The Lexicography For The Description And Analysis Of The Corpus Linguistic: Lis-Dgs*. I.R.I.S.[®] (con il marchio programma per elaboratore) Salerno.

VIVIANA VINCI

PhD e Professore a contratto in *Didattica e Pedagogia speciale* presso l'Università di Bari Aldo Moro e il Politecnico di Bari. Membro del progetto EDUEVAL (Grundtvig LLP 2013) e del PRIN 2009 *La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi*. Vince il *Premio Italiano di Pedagogia 2014* con il volume *Le routine dell'insegnamento scientifico* e il bando Principi Attivi (Regione Puglia) con il progetto *Performascienza*. Fra le sue ultime pubblicazioni: (2015) con L. Perla, *The Evaluation of Adult Education Staff. EDUEVAL Curriculum. Volume 1* e *The Evaluation of Adult Education Staff. EDUEVAL How to do Guide. Volume 2*.

EMANUELA ZAPPELLA

Emanuela Zappella, dottoressa di ricerca in Formazione della persona e Mercato del Lavoro presso l'Università degli Studi di Bergamo. Tra le ultime pubblicazioni: (2016). "Perchè lavorare cambia il tuo mondo": un'indagine sui vissuti dei disoccupati invalidi over 40 nel territorio lombardo. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(1), 319-336; (2016). L'assunzione dei dipendenti con disabilità nelle organizzazioni: una revisione della letteratura internazionale. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2), 157-170.

SIREF

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

Azioni a breve termine

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

Azioni a medio termine

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

Azioni a lungo termine

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

RIVISTA

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

MEMBRI

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.