

**TRASFORMAZIONI DELL'EDUCAZIONE:  
PROSPETTIVE DI RICERCA**

**EDUCATION TRANSFORMATIONS:  
RESEARCH PERSPECTIVES**

a cura di / editors  
Umberto Margiotta

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

P. Aiello, M. Banzato, V. Biasi, C. Calleja, C. Cardinali, C. Carnevale, L. Cassone, S. Cescato, L. Collacchioni, P. Cortiana, M. Costa, R. Craia, F. d'Aniello, A. Decarli, M. De Rossi, L. Dordit, F. Dovigo, S. Elia, M. Fedeli, D. Frison, A. Gramigna, P. Hecht, R.B. Kottkamp, U. Margiotta, A. Marzano, G. Nuti, F.M. Melchiori, R. Melchiori, E. Minnoni, V. Morbidelli, E.M. Pace, T. Pezzano, E. Puka, C. Rosa, M. Sibilio, F. Sisti, A. Strano, P. Tosato, M. Valentini, R. Vegliante, E.Vero, 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), Massimo Baldacci (Università di Urbino), M. Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), L. Binanti (Università del Salento), M. Costa (Università Ca' Foscari, Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), Alessandro Mariani (Università di Firenze), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), M. Michelini (Università di Udine), A. Nuzzaci (Università dell'Aquila), G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

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

**COMITATO EDITORIALE:** Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma; Giancarlo Gola: PhD in Teacher education and Development, Università di Trieste; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università di Firenze; Demetrio Ria: PhD in Discipline Storico-Filosofiche, Università del Salento

**COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 1/2017:** Maria Luisa Boninelli (Università Ca' Foscari, Venezia), Diana Olivieri (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma), Elena Zambianchi (Università Ca' Foscari, Venezia)

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

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

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

**ABBONAMENTI:** Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:  
[abbonamenti@edipressrl.it](mailto:abbonamenti@edipressrl.it)

FINITA DI STAMPARE MARZO 2017



Editore  
Pensa MultiMedia s.r.l.  
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8  
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto: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*).

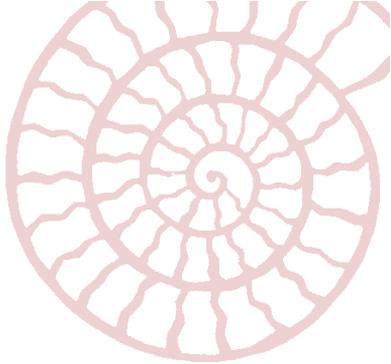
Coordinatore: Prof. Umberto Margiotta, Università Cà Foscari, Venezia

## Esperti invitati per il 2016

Prof.ssa Jenny Aguilera, Università Nazionale di Asunción, Paraguay  
Prof.ssa Giuditta Alessandrini, Università di Roma Tre  
Prof.ssa Marguerite Altet, Università di Nantes, Francia  
Prof.ssa Gloria Alvarez Cadavid, Pontificia Universidad de Colombia  
Prof. Yves André, Università di Grenoble, Francia  
Prof. Paolo Emilio Balboni, Università Ca' Foscari, Venezia  
Prof. Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino  
Dott. Michele Baldassarre, Università di Bari  
Dott.ssa Monica Banzato, Università Ca' Foscari, Venezia  
Prof. Jean-Marie Barbier, CNAM, Parigi  
Dott.ssa Barbara Baschiera, Università Ca' Foscari, Venezia  
Dott.ssa Isabella Belcari, The National Carlo Collodi Foundation, Collodi  
Prof. Guido Benvenuto, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"  
Prof. Luigino Binanti, Università del Salento  
Dott.ssa Stefania Bocconi, ITD-CNR, Genova  
Prof. Giovanni Bonaiuti, Università degli Studi di Firenze  
Dott. Vincenzo Bonazza, Università Pegaso, Napoli  
Dott. Luca Botturi, SUPSI-Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Manno, Svizzera  
Dott. Emine Cakir, Faculty of Oriental Studies –University of Oxford, Oxford, United Kingdom  
Prof. Silvana Calaprice, Università degli Studi di Bari  
Dott.ssa Cristiana Cardinali, Università Niccolò Cusano, Roma  
Prof. Attilio Carraro, Università di Padova  
Prof. Antonio Cartelli, Università degli Studi di Cassino  
Prof. Francesco Casolo, Università Cattolica Milano  
Prof. Andrea Cecilianì, Università di Bologna  
Prof. Kostantinos Christou, University of Cyprus, Nicosia  
Dott. Marios Christoulakis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia  
Prof.ssa Lerida Cisotto, Università degli Studi di Padova  
Prof. Gustavo Constantino, Pontificia Universidad Católica, Buenos Aires, Argentina  
Prof. Felice Corona, Università degli Studi di Salerno  
Prof. Massimiliano Costa, Università Cà Foscari, Venezia  
Dott. Sebastiano Costa, Università degli Studi di Messina  
Prof. Antonella Criscenti, Università degli Studi di Catania  
Dott. Giuseppe Cristofaro, Università degli Studi dell'Aquila  
Dott. Anna Maria Curatola, Università degli Studi di Messina  
Prof. Francesca Cuzzocrea, Università degli Studi di Messina  
Prof. Marco Antonio D'Arcangeli, Università degli Studi dell'Aquila  
Prof. Jean David, Università di Grenoble, Francia  
Dott. Orlando De Pietro, Università della Calabria  
Prof.ssa Mina De Santis, Università di Perugia  
Dott.ssa Rosita De Luigi, Università di Macerata  
Dott. Giuseppe De Simone, Università di Salerno  
Dott.ssa Giovanna De Gobbo, Università degli Studi di Firenze  
Dott.ssa Teresa dello Monaco, The Mosaic Art & Sound, London, United Kingdom



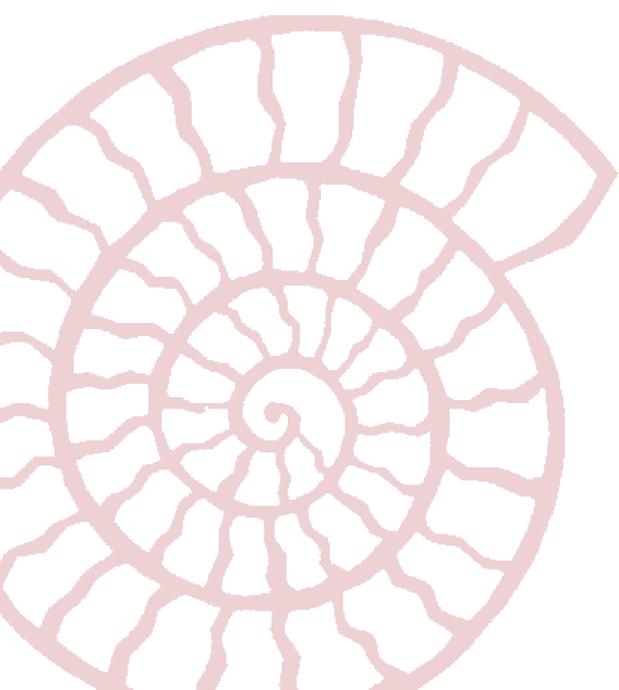
Prof. Mario Di Mauro, Università Ca' Foscari, Venezia  
Dott. Luciano Di Mele, UniNettuno, Roma  
Dott. Davide di Palma, Università Napoli Partenophe  
Prof.ssa Rose-Mary Dore, Università Federal, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasile  
Prof. Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento  
Dott.ssa Gilda Esposito, Università degli Studi di Firenze  
Prof. Michel Fabre, Università di Nantes, Francia  
Dott.ssa Filomena Faiella, Università di Salerno  
Prof. Ario Federici, Università di Urbino  
Prof. Néstor Fernández Lamarra, Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina  
Prof. Reuven Feuerstein, Università di Tel Aviv e ICELP (International Center for Enhancement of Learning Potential) Gerusalemme, Israele  
Prof. Francesco Fischetti, Università di Bari  
Prof. Italo Fiorin, Università LUMSA, Roma  
Prof. Gordon Fisher, Università di Harvard, USA  
Prof.ssa Mariane Frenay, Università Cattolica di Lovanio  
Prof. Paolo Frignani, Università degli Studi di Ferrara  
Dott.ssa Ruxandra Folostina, University of Bucharest, Romania  
Prof. Valeriu Frunzaru – University of Bucharest, Romania  
Prof.ssa Olga Galatanu, Università di Nantes  
Prof. Luciano Galliani, Università degli Studi di Padova  
Prof.ssa Emma Gasperi, Università degli Studi di Padova  
Prof.ssa Chiara Gemma, Università degli Studi di Bari  
Dott. Carlo Giovannella, Università degli Studi di Tor Vergata  
Prof. Filippo Gomez Paloma, Università di Salerno  
Prof.ssa Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara  
Prof. Giuseppe Grendene, Università degli Studi di Verona  
Prof. Pascal Guibert, Università di Nantes, Francia  
Prof. Emilio Gutiérrez Rodríguez, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay  
Dott. Raluca Icleanu – SREP-Romanian Society for Lifelong Learning, Bucharest, Romania  
Prof.ssa Ausra Januliene, University of Vilnius, Lituania  
Prof.ssa Maria Jodlowiec, University of Krakow, Poland  
Prof.ssa Monika Kovacs, University of Budapest  
Prof. Alessandra La Marca, Università degli Studi di Palermo  
Dott.ssa Loredana La Vecchia, Università degli Studi di Ferrara  
Prof.ssa Edilza Laray de Jesus, Universidade do Amazonas, Manaus, Brasile  
Prof. Pierpaolo Limone, Università degli Studi di Foggia  
Prof. Mario Lipoma, Università Kore Enna  
Dott.ssa Elena Luppi, Università degli Studi di Bologna  
Prof. Carmelo Majorana, Università degli Studi di Padova  
Lector Iulia Mardare, University of Bucharest, Romania  
Prof. Massimo Margottini, Università di Roma Tre  
Prof. Daniele Masala, Università di Cassino  
Prof. Roberto Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma  
Dott. Francesco Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma  
Dott. Marxiano Melotti Università Niccolò Cusano, Roma  
Prof. Vittorio Midoro, ITD-CNR, Genova  
Prof. Giuseppe Milan, Università degli Studi di Padova  
Dott.ssa Rita Minello, Università Ca' Foscari, Venezia  
Dott. Daniele Morselli, Università Ca' Foscari, Venezia  
Prof.ssa Luigina Mortari, Università degli Studi di Verona  
Dott. Nektarios Moumoutzis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia  
Prof. Anna Maria Murdaca, Università degli Studi di Messina  
Prof.ssa Marinella Muscarà, Università di Enna "Kore"  
Prof. Giorgio Olimpo, ITD-CNR, Genova  
Dott.ssa Patrizia Oliva, Università degli Studi di Messina  
Dott.ssa Diana Olivieri, Università Ca' Foscari, Venezia  
Prof.ssa Elisa Palomba, Università del Salento

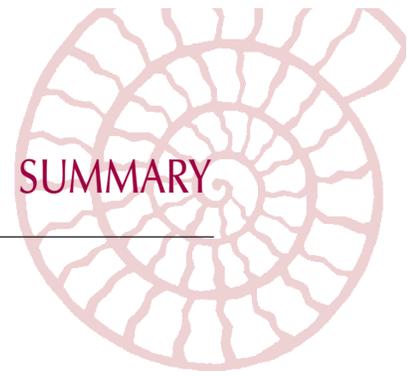


Prof.ssa Carmen Maria Pandini, Unisul, Florianopolis, Brasile  
Prof. Davide Parmigiani, Università di Genova  
Prof. Francesco Peluso Cassese, Università Niccolò Cusano, Roma  
Prof.ssa Loredana Perla, Università degli Studi di Bari  
Prof. Paolo Peticari, Università di Bergamo  
Prof. Corrado Petrucco, Università degli Studi di Padova  
Dott. Renato Pisanti, Università Niccolò Cusano, Roma  
Dott. Giorgio Poletti, Università degli Studi di Ferrara  
Prof. John Polesel, Università di Melbourne, Australia  
Prof. Agostino Portera, Università degli Studi di Verona  
Dott. Andreas Pitsiladis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia  
Prof. Mario Quaranta, Università degli Studi di Padova  
Prof.ssa Daniela Ramos, Università di Santa Catarina, Brasile  
Dott.ssa Juliana E. Raffaghelli, Università degli Studi di Trento  
Dott.ssa Isabella Rega, University of Italian Switzerland, Lugano, Svizzera  
Dott. Manuela Repetto, ITD-CNR, Genova  
Dott. Demetrio Ria, Università del Salento  
Prof. Arduino Salatin, Università IUSVE, Venezia  
Dott. Alessandro Sanzo, Università degli Studi Roma Tre  
Prof.ssa Anna Rita Sartori, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasile  
Prof. Georges Sawadogo, Università di Koudougou, Burkina Faso  
Prof.ssa Raffaella Semeraro, Università degli Studi di Padova  
Prof. Francesco Sgrò, Università Kore Enna  
Prof. Maurizio Sibilio, Università degli Studi di Salerno  
Prof. Marcello Tempesta, Università del Salento  
Prof. Fiorino Tessaro, Università Ca' Foscari, Venezia  
Prof. Oscar Parra Trepowsky, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay  
Prof. Domenico Tafuri, Università Napoli Partenophe  
Dott. Paolo Torresan, Santa Monica College, CA  
Prof. Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi dell'Aquila  
Prof. Ira Vannini, Università degli Studi di Bologna  
Prof. Alain Vergnioux, Università di Caen, Francia  
Prof. Friedrich Wittib, Pädagogische Hochschule des Bundes Tirol, Innsbruck, Austria  
Dott.ssa Elena Zambianchi – Università Ca' Foscari, Venezia

### **Ringraziamenti**

Il Direttore responsabile e il Comitato scientifico della rivista *Formazione & Insegnamento* esprimono un sentito ringraziamento ai referees anonimi che hanno permesso di migliorare sensibilmente la qualità dei contributi presentati nella rivista.





- 13 **Editoriale / Editorial**  
 by **Umberto Margiotta**  
 Trasformazioni dell'educazione: Prospettive di Ricerca / *Education transformations: Research Perspectives*

**SAGGI / ESSAYS**

- 21 **Fabrizio D'Aniello**  
 Formazione e lavoro oltre lo schema biopolitico / *Training and work beyond the bio-political schema*
- 33 **Anita Gramigna**  
 Educazione per la resistenza. Dialogando con Don Silverio, responsabile governativo dell'educazione degli Yaquim per la salvaguardia della cultura e dell'identità culturale della Tribù / *Education as resistance. Conversing with Don Silverio the institutional responsible officer for Yaquim education for the protection of culture and the cultural identity of the Tribe*
- 47 **Teodora Pezzano**  
 Individuo e democrazia in John Dewey / *Individual and Education in John Dewey*
- 57 **Eskja Vero, Edi Puka**  
 The Importance of Motivation in an Educational Environment/ *L'importanza della motivazione in un ambiente educativo*

**CONTRIBUTI / CONTRIBUTIONS**

- 69 **Valeria Biasi**  
 Didattica digitale e relazione educativa virtuale. Una indagine empirica sull'efficacia dei sistemi audio-video nella didattica on-line per la scuola secondaria di secondo grado e l'università / *Digital learning and virtual educational relationship. An empirical study on the effectiveness of audio-video systems in the on-line teaching for high school and university*
- 81 **Colin Calleja, Robert B. Kottkamp**  
 Transformative learning: The Transformative Experience of a leader / *Apprendimento trasformativo: l'esperienza trasformativa del leader*
- 101 **Cristiana Cardinali, Rodolfo Craia**  
 Il capitale umano del soggetto deviante: pericolo sociale o risorsa? I programmi europei per la rieducazione e l'inclusione / *The human capital of the deviant person: social risk or resource? The European programs for the re-education and the inclusion*

- 113 Cristina Carnevale**  
La possibilità della formazione degli insegnanti in didattica ermeneutico-esistenziale: un rafforzamento del profilo docente di fronte alle fragilità giovanili esposte alle radicalizzazioni religiose violente / *The possibility of teacher training in hermeneutical-existential teaching: a reinforcement profile of the teachers in front of the youth fragility exposed to violent religious extremism*
- 127 Silvia Cescato**  
Tutorship e ruolo dei pari nella formazione in servizio di educatori e insegnanti / *Tutorship and peer roles in in-service teachers and educators professional development*
- 139 Luana Collacchioni**  
La formazione di insegnanti ed educatori. Riflessioni attorno ad un'indagine sugli studenti universitari / *The training of teachers and educators. Reflections regarding a study on university students*
- 153 Paola Cortiana**  
Promuovere la scrittura attraverso le nuove tecnologie / *Support writing through new technologies*
- 165 Massimiliano Costa**  
La governance capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico / *Enabling governance for the development of the school system*
- 179 Annalisa Decarli**  
La Philosophy for Community per i lifelong learner / *Philosophy for Community for lifelong learners*
- 193 Marina De Rossi**  
Questioni metodologiche, soft skill e integrazione delle ICT / *Methodological demands, soft skill and ICT integration*
- 205 Luca Dordit**  
Il nuovo sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore (ITS) tra luci ed ombre / *The new system of Higher Technical Education and Training in Italy*
- 221 Fabio Dovigo**  
Costruire una scuola plurale: un'analisi di trent'anni di legislazione sulla scuola primaria in Croazia / *Building a plural school: an analysis of thirty years of primary school legislation in Croatia*
- 243 Sandra Elia**  
Maria Montessori. Un cambio di paradigma dell'educazione / *Maria Montessori. For a change of educational paradigm*
- 255 Daniela Frison, Monica Fedeli, Erika Minnoni**  
Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione / *Adult learning and reflection: assumptions and practices in higher education and training*
- 269 Petra Hecht, Paola Aiello, Erika Marie Pace, Maurizio Sibilio**  
Attitudes and Teacher Efficacy among Italian and Austrian Teachers: A Comparative Study / *Gli Atteggiamenti e la Teacher Efficacy dei docenti Italiani e Austriaci: Uno Studio Comparativo*
- 283 Antonio Marzano, Rosa Vegliante**  
Formarsi alla pratica per insegnare: l'esperienza salernitana del laboratorio di Didattica generale e tecnologie didattiche / *Training to teach: the la-*

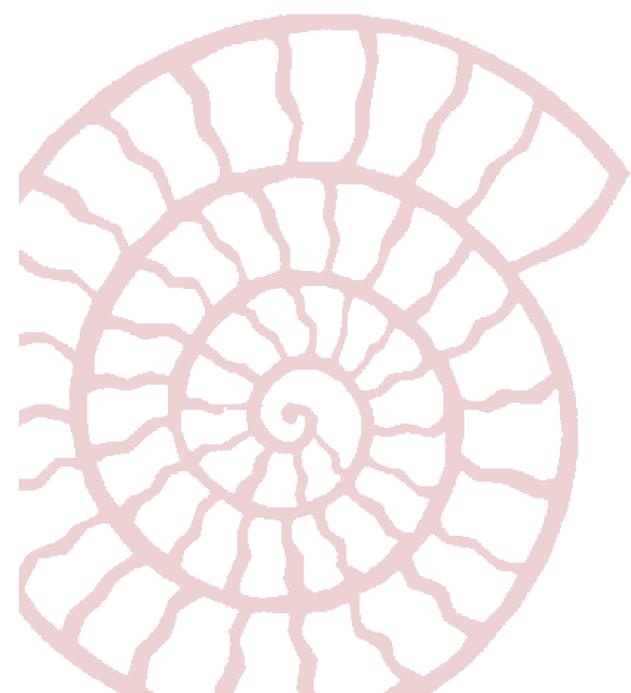
*boratory experience of General Didactic and Educational Technology at the University of Salerno*

- 305 **Gianni Nuti**  
Musica delle differenze e delle ricchezze. Riflessioni pedagogiche sull'inclusione delle persone con Bisogni Educativi Speciali / *Music of differences and riches. Pedagogical comments on the inclusion of people with Special Educational Needs*
- 319 **Francesco Peluso Cassese, Domenico Tafuri, Davide Di Palma**  
Educazione alla diversità nel contesto scolastico / *Diversity education in the scholastic context*
- 327 **Federica Sisti**  
La teoria "estratta" dalla pratica degli educatori professionali: le scritture educative come unità di analisi / *The theory "extracted" from the practice of professional educators: educational writings as analysis units*
- 339 **Paolo Tosato, Monica Banzato**  
Narrative learning in coding activities: gender differences in middle school / *Apprendimento narrativo in attività di coding: differenze di genere nella scuola di primo grado*
- 355 **Manuela Valentini, Vanessa Morbidelli**  
Gioco e movimento, stimolatori di apprendimenti in età evolutiva / *Play and movement, stimulators of learning in childhood*
- 373 **Emanuela Zappella**  
L'inclusione scolastica degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico: una rassegna degli interventi con il metodo ABA (Analisi Comportamentale Applicata) / *Inclusion of students with ADA in school: A Review of Behaviorally-Based Research Intervention*

#### **DIBATTITO / DEBATE**

- 391 **Laura Cassone**  
Comprendere il male per educare al bene: una prospettiva pedagogica-neuroscientifica / *Understanding evil to educate to good: a neuro-pedagogical perspective*
- 399 **Massimiliano Costa, Andrea Strano**  
Imprenditività come leva per il nuovo lavoro / *Intrapreneurship as leverage for new job*
- 413 **Anita Gramigna, Carlo Rosa**  
Il fattore educativo e la violenza dominante / *The education factor and the increasing violence*
- 427 **Francesco Maria Melchiori, Roberto Melchiori**  
Le narrazioni interpersonali nel processo di valutazione psicologica. Uno studio di caso / *Interpersonal narratives in the psychological evaluation process. A case study*

#### **COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**





## EDITORIALE / EDITORIAL

# Trasformazioni dell'Educazione: Prospettive di Ricerca

## Education transformations: Research Perspectives

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

Ogni trasformazione è un processo di *meta-morfosi*. Un cambiamento di stato, ovvero un cambiamento di forme, che raggiunge soglie inedite di conformazione. E metamorfosi si dice quindi naturalmente del cambiamento, nel senso che lo accompagna come passaggio graduale o veloce, evolutivo o distruttivo, da una realtà ad un'altra, per lo più senza soluzione di continuità. Un processo di trasformazione di una natura in un'altra, per intervento di forze esterne o per opera di "magia". Dunque nello stesso processo di cambiamento si intrecciano sempre le due linee di coevoluzione della vita: lo aveva già rilevato Nietzsche ne *La nascita della Tragedia*, disegnando per la dimensione apollinea il regno della razionalità, dell'illuminazione e della luce; e invece per la dimensione tragica il regno delle emozioni, del profondo e della pulsione ad essere. L'intervento maieutico non può che iscriversi nella dimensione apollinea; la risposta "magica" delle nature e dei mondi interessati dal cambiamento si iscriverà nella dimensione "tragica". Ma se l'educazione si dà ormai, nella epifania della mutazione antropologica odierna, non come complemento della vita, ma piuttosto con il formarsi della vita stessa, insomma come sua struttura originaria, allora accompagnare l'educazione nel suo divenire umano, troppo umano, significa cogliere le forme originarie del darsi dell'educazione, ovvero declinarne l'intreccio coevolutivo delle dimensioni fondamentali della vita stessa. Dimensioni che qui proviamo ad ascrivere a due archetipi: il primo è Alice il secondo e Medea.

**Alice o dell'educazione come metamorfosi apollinea.** Il viaggio di Alice ha inizio con un libro. All'ombra della noia, sfogliando un libro senza figure, la piccola incontra un Coniglio Bianco. Lo segue, senza pensarci due volte; attraversa lo specchio e si ritrova nel Paese delle Meraviglie. Qui la realtà, che ella pensava fosse concreta, è cambiata. Anzi è radicalmente sovvertita. Non son cambiate solo le proporzioni e le forme; non solo gli angoli e gli spazi. Tutto è inconsueto, e tuttavia esiste. Così è della formazione, per chi la vive. Una serie continua di domande e di dubbi accompagna le trasformazioni del corpo e della mente di chi apprende. La trasformazione è nell'ordine (il)logico della natura, ciclo vitale e humus ricorsivo. La metamorfosi è, insieme, potenza e atto, motore immobile di trasformazioni di ordine linguistico, concettuale, sentimentale e personale. Tutto è, mentre appare in divenire. E se cambiano le forme, sia quelle astratte che

concrete, non muta il sillogismo che le lega, l'una all'altra, in una sequenza di sviluppi, di aperture, di implicazioni che non dovrebbero poter esistere. E invece sono. Un passaggio alla volta, Alice incappa nel desiderio: luogo, scoperta, animale, creatura. Perché, come, quando, verso dove? E' la ricerca continua, infinita e prossimale dell'educazione. «Siccome le sembrava proprio inutile star lì a aspettare davanti alla porticina, ritornò al tavolino, con la vaga speranza di trovarci sopra un'altra chiave, o almeno un manuale d'istruzioni per accorciare la gente come i telescopi: stavolta vi trovò una piccola bottiglia ("sono sicura che prima non c'era", disse Alice) con attorno al collo un'etichetta che in armonioso e cubitale stampatello diceva: "BEVIMI"». Superata l'ansia per il rischio di ingurgitare, e la sorpresa degli effetti secondari, Alice è presa dal gioco del cambiare: un passatempo piacevole, ricercato, reclamato. Salvo, poi, pentirsi del fatto che ogni misura, ogni mutazione, comporta un adattamento al mondo circostante non sempre immediato o comodo. "Ma io sono già grande adesso!" aggiunse con voce piena di tristezza "e poi qui non c'è spazio per diventare ancora più grande." Ogni forma ha una dimensione e una misura per ogni cosa. Ma ogni trasformazione invoca un orientamento, ed esige una classificazione. Insomma, si appella ad una logica che s'impadronisce del sillogismo, e della razionalità come funzione regolativa dell'esperienza. Insomma la piccola vittoriana rappresenta le trasformazioni dell'educazione come fattore attivo di integrazione. E ci dice che trasformare l'educazione significa adattarla, per quanto sia possibile, nella necessità di fronteggiare il diverso. Al contempo non si priva di aspettative, seppur guidata da un rigore educativo e pedagogico, da nozioni pratiche e dalla logica matematica che cerca di trasporre ad un mondo che appare disarticolato. Il padre di Alice, Lewis Carroll non si avvale di invenzioni fantasiose per creare questo universo, ma si rifece a dati linguistici: le cose sono le conseguenze dei loro nomi.

**Medea o dell'educazione come metamorfosi del tragico.** Medea è maga barbara e crudele, traditrice della patria e della famiglia, madre snaturata ed infanticida a causa della passione e della folle gelosia per Giasone nella tragedia di Euripide. Ma è anche strumento inconsapevole dei disegni di Era per Apollonio Rodio, "barbara fanciulla" travagliata dai dubbi ("vedo il meglio e l'approvo, ma mi appiglio al peggio...") nelle *Metamorfosi* di Ovidio. Il mito di Medea rimbalza sino ai giorni nostri attraverso le innumerevoli interpretazioni del teatro, del cinema, della musica e della letteratura. Medea ha scoperto l'assassinio di Ifinoe, figlia primogenita di Creonte, fatta uccidere dal padre per paura di perdere il trono. Con la sua scoperta, Medea mette in discussione il "patto fondativo" della città, mette il popolo di Corinto di fronte al pericolo di quello che, in psicoanalisi, viene chiamato "il ritorno del rimosso" cioè quello che non si vuole conoscere razionalmente perché incompatibile con la propria coscienza morale e che, essendo inaccettabile, viene rifiutato. Ella rappresenta quindi un pericolo mortale per la sopravvivenza stessa della società di Corinto basata su questo "patto di denegazione" di cui il corpo di Ifinoe nascosto nei sotterranei del palazzo reale rappresenta il "fantasma istituzionale". Con la parola fa rinascere Eson e morire Peleo. Ella detiene un sapere tecnologico che ai Corinzi è ignoto. Dunque magico. Medea è "barbara" perché barbaro è tutto ciò che sta al di fuori dei confini delle conoscenze acquisite, delle certezze, della cultura e delle abitudini consolidate.

La polarità Corinto = civiltà e razionalità da una parte, Colchide = magia, anarchia, e irrazionalità dall'altra, acquista allora una luce diversa: Medea la "barbara" è invidiata, temuta e persino odiata perché padroneggia un sapere dal quale i "civili" Corinzi sono esclusi.

**Dopo il rapporto Delors: nell'educazione un tesoro?** Come si sa, la linea di pensiero iniziata dal Rapporto Faure in merito al ruolo e al significato dell'educazione diviene presto, per l'UNESCO, un potente filo conduttore che guida e stimola ulteriori riflessioni in questo campo. Nel 1993 il Direttore Generale dell'Organizzazione ha istituito una Commissione Internazionale per l'Educazione del Ventunesimo Secolo, e ne affidava la presidenza a Delors incaricandola di avviare una riflessione e un dibattito su questo tema. Il Rapporto Delors veniva approvato nell'aprile del 1996. *Learning: the treasure within* è l'affermazione del principio per cui l'educazione non può essere interpretata né ridotta ai termini di una risorsa, o di un bene, e neppure di un prodotto: essa non è un mezzo per ottenere qualcos'altro (ad esempio, lo sviluppo economico), bensì è essa stessa il suo proprio fine. L'educazione, inoltre, non è riducibile alle sole nozioni astratte apprese in un contesto scolastico, bensì ricomprende in sé l'intero universo delle capacità pratiche, di vita, di relazione, che vengono assorbite da un individuo durante la sua esperienza di vita. Il Rapporto, inoltre, denuncia il fatto che l'educazione sia sta generalmente intesa, nei differenti sistemi scolastici così come negli studi preesistenti, nei soli termini di un "imparare a conoscere" (*learning to know*). Invece l'educazione poggia, in quanto patrimonio della condizione umana, su quattro pilastri: 1. Imparare a conoscere (*learning to know*); 2. Imparare a fare (*learning to do*); 3. Imparare ad essere (*learning to be*); 4. Imparare a vivere insieme (*learning to live together*). E infine il Rapporto conclude sottolineando come, nel mondo contemporaneo siano certamente necessarie flessibilità e adattamento, ma tali caratteristiche non esauriscono né sostituiscono il compito dell'uomo e dell'educazione: ciò che è necessario, infatti, ai fini della sopravvivenza stessa della razza umana in quanto specie è una profonda trasformazione anzitutto del singolo individuo, e del suo modo di pensare e di concepire se stesso e il mondo. In tale prospettiva, è la saggezza (*wisdom*) a configurarsi come ciò che l'educazione deve mirare a promuovere e a coltivare.

Alice, Medea, Delors: sono tre coordinate con le quali invitiamo i lettori di questo numero a leggere i diversi contributi e saggi. Senza concludere nulla di definitivo in ordine alla loro declinazione possibile e al loro intreccio; senza peraltro ascrivere alla responsabilità dei rispettivi Autori il senso e l'orientamento possibili di queste poche note introduttive, invitiamo comunque a soppesare la problematicità semantica e riflessiva cui orienta già il solo avviare una riflessione sul divenire delle trasformazioni dell'educazione, oggi.

Il numero monografico di Formazione e Insegnamento dedicato alle *Trasformazioni dell'Educazione: Prospettive di Ricerca* si articola, pertanto, in tre sezioni, rispettivamente:

- Saggi.
- Contributi.
- Dibattito.

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

La **prima sezione**, dedicata ai saggi, discute le prospettive teoriche e critiche di alcune prospettive e direzioni attuali di ricerca e di formazione.

Aprire il numero di *Formazione & Insegnamento* il contributo di Fabrizio **D'Aniello** dedicato ad una visione biopolitica del lavoro l'opportunità di una configurazione pedagogica delle organizzazioni nell'era del capitalismo cognitivo ed esperienziale, seguito da Anita **Gramigna**, che dialoga sul tema dell'educazione come resistenza con una autorevole personalità della Tribù Yaqui dello stato messicano del Sonora: Don Silverio che è il responsabile istituzionale dell'educazione indigena per la salvaguardia della sua identità culturale. Teodora **Pezzano** ragiona sui presupposti di *Democracy and Education*, a cento anni dalla pubblicazione del testo di Dewey, mentre Eskja **Vero** e Edi **Puka** si occupano di ridefinire i focus della motivazione in ambiente educativo.

La **seconda sezione**, la più corposa, dedicata ai contributi vari, è riservata ad analisi, studi e ricerche di settore, dei quali fornisce quadri concettuali e analisi empiriche che orientano la ricerca, spaziando in vari contesti.

Con Valeria **Biasi** ci occupiamo del ruolo delle componenti cognitive, affettive e relazionali nella didattica on-line volte a facilitare gli apprendimenti e qualificare la relazione educativa che si può instaurare a livello virtuale. Colin **Calleja** e Robert B. **Kottkamp** si occupano della leadership trasformativa nella scuola e dei cambiamenti trasformativi che da tale esperienza derivano. Cristiana **Cardinali** e Rodolfo **Craia** valorizzano il processo di inclusione del soggetto deviante, a partire dai principi del capitale umano e del capability approach, mentre Cristina **Carnevale** affronta la formazione degli insegnanti secondo prospettive di didattica ermeneutico-esistenziale, finalizzate all'intervento sulle fragilità giovanili esposte alle radicalizzazioni religiose violente. Della formazione in servizio di educatori e insegnanti si occupa anche Silvia **Cescato**, che dibatte le dinamiche della tutorship e ruolo dei pari nella formazione. A seguire, Luana **Collacchioni** riflette sull'adeguatezza delle competenze in entrata degli studenti universitari e sul continuum universitario della loro formazione professionalizzante e culturalmente alfabetizzante. Paola **Cortiana** indaga come promuovere la scrittura attraverso le nuove tecnologie, e Massimiliano **Costa** affronta le problematiche della governance capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico. Annalisa **Decarli** applica al Philosophy for Community al contest dei *lifelong learner*, A seguire, Marina **De Rossi** tratta, nell'integrazione metodologica delle ICT, dello sviluppo congiunto di *hard skill* (disciplinari) e di *soft skill* (trasversali), mentre Luca **Dordit** analizza il nuovo sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore (ITS), che oggi si dibatte tra luci ed ombre. Fabio **Dovigo** auspica la costruzione di una scuola plurale partendo da un'analisi comparativa di trent'anni di legislazione sulla scuola primaria in Croazia. Sandra **Elia** rievoca i cambiamenti di paradigma dell'educazione determinati da Maria Montessori. Il contributo congiunto di Daniela **Frison**, Monica **Fedeli** e Erika **Minnoni** tratta il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti in formazione, attraverso rappresentazioni e pratiche ricondotte alla didattica universitaria. La ricerca comparativa di Petra **Hecht**, Paola **Aiello**, Erika Marie **Pace**, Maurizio **Sibilio** si occupa degli Atteggiamenti e la Teacher Efficacy dei docenti Italiani e Austriaci, mentre Antonio **Marzano** e Rosa **Vegliante** illustrano l'esperienza salernitana del laboratorio di Didattica generale e tecnologie didattiche, come esempio di formazione alla pratica per insegnare. Gianni **Nuti** applica la sua expertise di musicista e musicologo alla pedagogia dell'inclusione dei BES. Francesco **Peluso Cassese**, Domenico **Tafari** e Davide **Di Palma** propongono il modello del *Diversity Management* quale strumento in grado di promuovere una maggiore educazione alla diversità nel contesto scolastico.

Federica **Sisti** tratta la teoria “estratta” dalla pratica degli educatori professionali attraverso le scritture educative come unità di analisi. Paolo **Tosato** e Monica **Banzato** indagano le differenze di genere sulle credenze di self-efficacy e del coinvolgimento percepito in un laboratorio di programmazione, rivolto ad adolescenti tra i 10 e 12 anni, progettato su metodi didattici narrativi. Manuela **Valentini** e Vanessa Morbidelli si occupano di gioco e movimento come stimolatori di apprendimento in età evolutiva, Chiude la sezione il contributo di Emanuela **Zappella** focalizzato sull’inclusione scolastica degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico trattati col metodo ABA (Analisi Comportamentale Applicata),

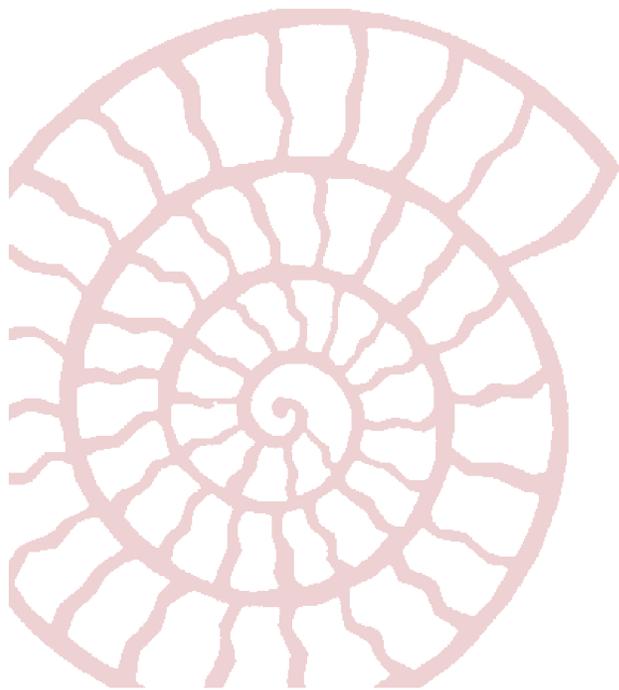
**La terza sezione**, riservata al dibattito, propone temi e argomenti attuali, che maggiormente si prestano a un confronto dialettico, a partire da posizioni diverse.

Si apre col contributo di Laura **Cassone** che ci invita a riflettere su quanto sia importante comprendere il male per educare al bene, secondo una prospettiva neuro-pedagogica. A seguire, Massimiliano **Costa** e Andrea Strano propongono alla discussione le riflessioni su come, oggi, l’azione lavorativa trasformi il senso e la rappresentazione stessa del lavoro. Alimentano il dibattito Anita **Gramigna** e Carlo **Rosa**, che riflettono sul fenomeno della violenza nelle sue manifestazioni più recenti. Infine, Roberto e Francesco **Melchiori** trattano le narrazioni interpersonali nel processo di valutazione psicologica, muovendosi all’interno del metodo etnografico, che assume forte rilevanza soprattutto per gli aspetti della registrazione dei contenuti delle narrazioni delle interazioni fra i componenti del team che deve costruire la diagnosi stessa.

Ancora una volta, un numero di *Formazione & Insegnamento* che invito a leggere per pensare e per viaggiare nei mondi educativi e formativi. Mondi della lettura che, parafrasando Jean-Luc Nancy (2001, p. 99), sono «raccolte di geroglifici, collezioni di caratteri sacri e assemblaggi di icone e di emblemi che compongono una cifra dalla combinazione inestricabile, che ogni lettore a sua volta tenta di ricomporre secondo la chiave di un codice diverso e di una mitologia reinventata».

### Riferimenti bibliografici

Nancy, J. L. (2001). *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.



---

Saggi  
Essay





# Formazione e lavoro oltre lo schema biopolitico

## Training and work beyond the bio-political schema

Fabrizio d'Aniello  
Università degli Studi di Macerata  
fabrizio.daniello@unimc.it

### ABSTRACT

This article sets out to further the convenience of a pedagogical configuration of the organizations against a bio-political vision of work in the era of cognitive and experiential capitalism, playing on training recommendations aimed both to highlight the properly educational contribution and to jointly meet the economic interest and the one related to the human development. The first part analyses the ambivalence of today's work and points out the bio-political risk. The second part is devoted to the relationship between subjectification and worker's subjection, and to the fallibility of the bio-political schema. The third part, finally, deepens the pedagogical nature of a "personal" organization and dwells on the issues of the organizational well-being and the training of the workers' "agency".

Questo articolo mira ad opporre ad una visione biopolitica del lavoro l'opportunità di una configurazione pedagogica delle organizzazioni nell'era del capitalismo cognitivo ed esperienziale, facendo leva su indicazioni formative finalizzate sia ad evidenziare il contributo propriamente educativo sia a soddisfare congiuntamente l'interesse economico e quello relativo allo sviluppo umano. Nella prima parte, si analizza l'ambivalenza del lavoro odierno e si prospetta il pericolo biopolitico. La seconda parte è dedicata alla dialettica tra soggettivazione e assoggettamento del lavoratore e alla fallibilità dello schema biopolitico. La terza parte, infine, approfondisce la natura pedagogica di un'organizzazione "personale" e si sofferma sulle tematiche del benessere organizzativo e della formazione dell'*agency*.

### KEYWORDS

Pedagogy of Work, Bio-Politics of Work, Training and "Personal" Organization, Organizational Well-Being, "Agency".  
Pedagogia del Lavoro, Biopolitiche del Lavoro, Formazione e Organizzazione "Personale", Benessere Organizzativo, Competenza ad Agire.

## 1. L'organizzazione che cambia e il pericolo biopolitico

In un saggio introduttivo firmato dai curatori di un volume del 2007 (Hjorth, Kostera, 2007) che si pone l'obiettivo, non di rileggere il concetto di *experience economy* coniato da Pine e Gilmore (1999), ma di attestare come l'idea stessa di *experience economy* – ossia l'idea che un servizio o un bene acquistano valore in base alla capacità di offrire al fruitore un'esperienza significativa – stia effettivamente prendendo corpo in svariati ambiti organizzativi, si anticipano le evidenze "produttive", in termini di innovazione ed incremento della competitività, registrabili grazie alla messa al lavoro di un *mindset* imprenditoriale che richiama giustappunto all'opera le caratteristiche più vitali dell'esperienza, quali la «immediacy», la «playfulness», la «performativity» e la «subjectivity» tutta (Hjorth, Kostera, 2007, p. 21).

Un anno dopo la pubblicazione di questo volume, Bauman (2009, pp. 160-165) prende spunto dalle argomentazioni dei curatori suddetti sul passaggio dal vecchio al nuovo modo di intendere le organizzazioni per sottolineare il bivio che si prospetta attualmente. Se, da una parte, il riassetto paradigmatico delle organizzazioni in senso "imprenditoriale-soggettuale" – che fa comunque capo all'emergere del valore immateriale del capitale umano quale risorsa ineludibile nella stagione della complessità ed "ir-razionalità" post-fordista – può dar adito al desiderato manifestarsi della libertà del lavoratore (come sottrazione dal vincolo di una certa cultura manageriale d'impronta tayloriana e come libertà di espressione di sé), dall'altra parte, questo cambiamento può determinare l'effetto contrario, traducendo l'esaltazione virtuale della *subjectivity* in un inedito quanto reale assoggettamento. Una «forma di dominio, ancora più avido, spietato e diffuso» rispetto al passato – sostiene il sociologo –, perché divoratore del privato e dell'integralità del "personale".

Le organizzazioni odierne sono in grado di promettere maggiore autonomia e concedere possibilità di auto-affermazione, ma, poiché esigono un coinvolgimento a tutto tondo, che postula la valorizzazione compiuta di quella "vita" dapprima non assorbita per intero e lasciata ad altre sfere dell'esistenza umana, c'è anche il rischio che la vita medesima si liquefaccia nel lavoro, invocando il sacrificio delle altre sfere e delle energie là profuse in nome di una «dedizione» esclusiva. Una dedizione, altresì, legittimata da uno stato di continua emergenza – dettato nondimeno dalla concorrenza globale e dalla concorrenza tra dipendenti come esito della precarizzazione/individualizzazione del lavoro – che spinge all'adesione ad una sorta di «"codice dell'amore"»; cioè all'intrappolamento in una condizione di eterna incertezza del domani a motivo della quale si sprigiona una incessante e necessaria mobilitazione di sé, razionale ed emotiva insieme, al fine di guadagnarsi l'"amore" del datore di lavoro.

Bauman, quindi, conclude dichiarando che entrambe le prospettive, di liberazione e soggiogamento, sono plausibili, giacché ci troviamo al cospetto di un processo metabletico ancora in atto, su cui è impossibile pronunciarsi definitivamente.

Se dal discorso del nostro è pure intuibile un certo sbilanciamento verso la seconda ipotesi, è altrettanto vero che, prima del sociologo e dopo, sempre più frequentemente la letteratura scientifica attenta all'evoluzione del lavoro va soffermandosi sulla disanima del rischio di cui sopra, se non sulla constatazione della trasformazione di esso in una certezza neoliberisticamente plasmata (Lazarato, 1997; Marazzi, 1999; Azais, Corsani, Dieuaide, 2000; Hardt, Negri, 2000; Caillé, 2003; Gorz, 2003; Bazzicalupo, 2006; Durand, Le Floch, 2006; Fumagalli, 2007; Amendola, Bazzicalupo, Chicchi, Tucci, 2008; Demichelis, Leghissa, 2008;

Totaro, 2009; Chicchi, Leonardi, 2011; Dardot, Laval, 2013; Lordon, 2015; Neidich, 2017). Del resto, pressoché all'alba della transizione al modello post-fordista, il tema era già stato affrontato da Foucault (2005), analizzando biopoliticamente il concetto neoliberista di lavoratore come "imprenditore di sé". Alla luce dei mutamenti successivi occorsi al mondo economico, al mercato del lavoro e all'architettura delle organizzazioni, la nozione di biopolitica e, nello specifico, di biopolitica del lavoro è tornata alla ribalta, cavalcata in primis dalla filosofia e dalla sociologia del lavoro, come da taluni economisti.

Il pericolo biopolitico, inteso come il pericolo di un governo funzionalistico della vita (risorse immateriali oltre che materiali del soggetto), fagocitata totalmente dal lavoro per il lavoro in sé, è stato approfondito sotto plurimi profili, sia dal punto di vista per così dire esterno (ruolo della finanza, della globalizzazione, della deregolamentazione dei diritti, della precarietà occupazionale, ecc.), sia da quello interno alle organizzazioni, sia a livello più ampio, bioeconomico, fino ad analizzare la parte giocata dalla curvatura neoliberista sulle passioni (Ginsborg, Labate, 2016), rivisitando anche in chiave spinoziana (Lordon, 2015) quel "codice dell'amore" a cui Bauman fa riferimento appellandosi alla teoria di Akerstrom Andersen (2003).

La pedagogia del lavoro, altresì, ha sostanzialmente marginalizzato, se non ignorato, un argomento che, a mio avviso (d'Aniello, 2015), appare di estrema rilevanza riguardo al rapporto tra lavoro e condizioni di educabilità. Ciò nonostante, non è mia intenzione, qui, ritornare sulla sostanza fondante di questo nesso critico e su tematiche già sviscerate altrove, rievocando disquisizioni di tipo antropo-pedagogico relate alla morfologia biopolitica dell'agire economico neoliberista, bensì intendo ripartire dal dato biopolitico per occuparmi della vulnerabilità e contraddittorietà rintracciabile nel suo schema, onde poi rimarcare i vantaggi ricavabili dall'accoglimento organizzativo delle riflessioni pedagogiche sul piano formativo.

## 2. Il lavoro tra assoggettamento e fallibilità dello schema biopolitico

Afferma la filosofa Bazzicalupo (2008, p. 58) che il potere di cui è intriso il lavoro di oggi, di contro a quello di ieri, è «letteralmente 'produttivo' nei confronti della vita – quindi biopolitico – perché è in grado di condizionare o disporre un processo di soggettivazione in cui il vivente viene catturato e orientato». Difatti, il lavoro fordista insisteva sì su una disciplina dei corpi e influenzava i modi della cittadinanza – lo spazio pubblico di gorziana memoria (Gorz, 1992) –, ma essenzialmente faceva leva su un'attività alquanto sterile nell'ottica di una sussunzione globale della vita, in quanto passiva, scarnamente quantitativa, privata di umanità. Il lavoro post-fordista, invece, focalizza l'attenzione sulle qualità squisitamente umane, ricuce quanto prima mutilato, si fonda sull'investimento della personalità e dei suoi talenti, sulla disponibilità emotiva, relazionale e comunicativa, sulla conoscenza e sull'apprendimento, sulla riflessività, sulla creatività, sulla sensibilità estetica. È la soggettività citata, in breve, a farsi foucaultianamente impresa e macchina, producendo il proprio "capitale" producendosi, mettendo sul piatto della bilancia performativa la propria soggettivazione, l'intero suo proprium fisico, psicologico, culturale e relazionale in essere e in divenire. E questa soggettività è chiamata ad agire, non ad eseguire seccamente, ad intraprendere come rammentato in apertura, a scegliere e ponderare un processo di scelta della propria azione.

Certo, questo non toglie che non poche organizzazioni siano ancora immutabilmente fedeli ad impostazioni tayloriste e, in questo senso, ha ragione chi in-

voca un distacco da rigide logiche di imposizione in favore di logiche flessibili di autonomia e libertà del dipendente-collaboratore (Rossi, 2011, pp. 35-36, 39, 49, 76). Tuttavia, sembra pacifico che la partita si giochi ormai su un altro campo, che suggerisce di non adagiarsi pedagogicamente gioiosi sul chiaro spostamento dalla passività all'attività della persona al lavoro, piuttosto di disambiguare l'identità dell'attività stessa, di interrogare l'itinerario del "divenire" predetto del soggetto, del suo soggettivarsi, di porre a critica «il vettore di potere e di scelta che decide come utilizzare le proprie risorse, le proprie potenzialità» (Bazzicalupo, 2008, p. 59). In altre parole, chi o che cosa stabilisce dove e perché indirizzare il "personale" ai fini dell'azione?

Rispondere non è questione di scarso conto pedagogico, giacché inerisce al senso dell'operare per chi lo pone in atto. A questo proposito, in parallelo con l'ambivalenza osservata da Bauman, è analogamente e consequenzialmente lecito convenire con Varchetta (2008) quando asserisce che, mentre il lavoro di per sé, nella sua metamorfosi organizzativa, fattuale, pratica, si fa senza dubbio più interessante, umanamente parlando, si assiste di converso ad una labilità e fugacità del suo senso, sempre umanamente parlando. Rispondere, dunque, è prioritario e rispondere implica il non sottovalutare le ragioni degli studi biopolitici, laddove il responso coincide con il primato del "codice economico".

Secondo questa lettura (Bazzicalupo, 2008), l'espressività e l'identità personali al lavoro acquisiscono una legittimità solo se subordinate al codice dello scambio economico. I dinamismi intimi e vitali che vengono richiesti, gli sforzi affettivi ed interattivi, le attivazioni cognitive e i circuiti linguistici, comunicativi, ecc., valgono solo se accreditati entro questo codice; tanto più se il dipanarsi della pienezza umana è pretesa da una dinamica in cui produrre e consumare risultano indistinti, come testimonia anche, ma non solamente (Ritzer, Dean, Jurgenson, 2012), lo sviluppo dell'economia delle esperienze. All'individuo, pertanto, non si domanda una semplice prestazione neutrale, bensì una dimostrazione di fiducia palesata dal cointeresse allo svolgersi del codice e dall'adesione ad esso, pena l'esclusione. La selezione dei collaboratori, dunque, non si realizza a monte, tramite l'accertamento del curriculum e delle competenze in ingresso (ancorché sia ovvio che un certo curriculum e certe competenze debbano esservi), ma a valle, nella valutazione delle capacità di condivisione delle regole dell'economico e della maturazione di competenze atte ad implementarle.

Non si tratta, allora, di imporre alcunché in senso tayloriano, e la libertà e l'autonomia sono le benvenute, purché asservite alla "verità" del mercato e, di riflesso, all'efficienza del suo servizio. Si tratta, in realtà, di imporre un codice, veicolare un "credo" e creare le condizioni perché si diffonda una cultura di fidelizzazione ed auto-alienazione, volontaria o involontaria: la precarietà è già un potente stimolo mobilitante (assieme alla necessità competitiva che ne segue), ma non hanno sicuramente minor peso le determinanti ambientali interne, puntellate da retoriche strumentali (Whyte, 2002), da tecniche di monitoraggio sofisticate (Lazarato, 2013) e da interventi formativi distorti che offrono il destro al così detto management dell'anima (Dardot, Laval, 2013).

Chiudendo il cerchio, quindi, le persone che abitano le organizzazioni immerse nell'era del capitalismo cognitivo-esperienziale corrono il rischio di orientarsi, soggettivarsi, procedere identitariamente e, in sintesi, esplicitare la propria, completa umanità secondo una prospettiva ed egida riduttiva (Moulier Boutang, 2007), animata da efficientismo e funzionalismo economico-produttivo, che non dà spazio ad un emergere autentico, "educativo", del propriamente umano, confinando l'opportunità di scelta e il calcolo della scelta per l'azione nell'alveo dell'obbligatorietà, dell'ingabbiamento mono-dimensionale.

Tuttavia, lo schema biopolitico lascia intravedere una falla, un'area di vulnerabilità che porta a contraddire la finalità del suo disegno. Difatti, è probabile ed ammissibile che la connotazione immateriale del lavoro di oggi non possa impedire alla singolarità di esprimersi al di là del recinto dell'economico (Virno, 2001; Revel, 2004; Morini, 2010). Il confluire di tutto il potenziale umano in un lavoro cognitivo, riflessivo, simbolico e relazionale può, come avvisato, essere prosciugato da una mercificazione diffusa dei suoi elementi costitutivi, plagiato e modellato dall'immaginario dello scambio, del comprabile/vendibile, del produrre/consumare, stordito e avvinto dal lessico del mercato, insomma mortificato nonostante la sua vitalità sino a provocare una "variazione antropologica" (Marazzi, 2005), ma, per quanto sottoposta alla contaminazione della valorizzazione economicamente intesa, l'attività lavorativa che ci si pone di fronte, proprio per la sua natura, può generare saperi, riflessioni, combinazioni simboliche e rapporti in grado di trascendere il "principio-valore".

Le organizzazioni moderne sono in un certo qual modo costrette ad assecondare l'"attivazione" dei soggetti, perché da questa dipende il loro funzionamento e la loro sopravvivenza, ma, essendo una attivazione che si fonda sulla deviazione dalla tramontata "razionalità" e che rinvia giocoforza e per definizione alla fuoriuscita da una linearità behaviorista, essa può seguire traiettorie non lineari e nemmeno programmabili in maniera assoluta. Fare perno attorno alle qualità profonde degli uomini e delle donne, alle loro "con-versationsi", alla cooperazione, alle loro teste e ai loro cuori oltre che alle mani, alla creatività, all'immaginazione, all'apprendere a destrutturarsi e ristrutturarsi, equivale a muoversi nel territorio del non macchinico, perciò del possibile e del non controllabile perfettamente o razionalizzabile fino in fondo. Questo non significa che d'un tratto scompaia lo spettro dell'assoggettamento biopolitico, piuttosto che, nonostante la sua ingombrante presenza, possa verificarsi e gradualmente estendersi un'eccedenza di senso, promossa da incontri, dialoghi, introflessioni, mediazioni cognitive, attualizzazione e potenziamento di "funzioni", ovvero da ciò che si vorrebbe indirettamente plasmare come materia informe ma che non ha nulla della materia.

In definitiva, la dialettica soggettivazione-assoggettamento potrebbe non risolversi de plano a vantaggio del secondo lemma e il motore indiscutibile dell'economia post-fordista potrebbe rivelarsi un boomerang per l'approccio biopolitico, dando luogo a consce dissonanze demotivanti (nel migliore dei casi) o a contro-finalità (nel peggiore), pure di taglio politico (Bazzicalupo, 2008).

È autorizzato, a questo punto, pensare che necessiti muovere dallo schema biopolitico e da siffatta ipotesi di vulnerabilità per delucidare la nocività del "progetto" e mostrarne per di più la fallibilità al fine di avanzare un diverso modo di concepire quel fattore organizzativo che nel presente ha conquistato una rilevanza ben maggiore della produzione. Per avanzare, in altre parole, una concezione pedagogica abile a fugare ab origine i timori biopolitici e ad appagare al contempo le premure del datore di lavoro e le premure dei lavoratori. Infatti, come ho sempre ribadito sulla scorta del pensiero di Bocca (1999), promuovere una rappresentazione pedagogica delle organizzazioni non vuol dire lasciarsi andare a visioni anti-capitalistiche o anti-mercato, ma supportare visioni di crescita svuotate delle degenerazioni dell'economico e della sua volontà di potenza egemonica (Giovanola, 2012). Vuol dire, ancora, riconoscere il pieno diritto di fare utile e il diritto paritario di umanizzarsi entro i contesti organizzativi, anche perché, come ho cercato di prefigurare, sarebbe forse difficile, pure da un'angolazione puramente utilitaristica e di convenienza, impegnarsi in uno sfruttamento come quello descritto senza incorrere in contropartite infauste. Il discorso che

mi accingo a svolgere, in ultima analisi, è un discorso pro e non un retorico discorso contro.

Esso, altresì, merita infine una celere “parentesi” preliminare dedicata a collocarlo ermeneuticamente nella teoria del sottoscritto, mantenendo la promessa iniziale di non voler rientrare a piè pari in argomenti ampiamente vagliati in altri scritti: in effetti, rimane forte la convinzione che quanto sarà di seguito addotto sul ripensamento organizzativo sia ad ogni modo debitore di una imprescindibile, propedeutica “premessa educativa”, che prenda formativamente vita fin dall’infanzia, affinché vi sia una densa rivisitazione antropologico-etico-culturale del posizionamento dell’elemento economico in seno all’esistenza delle persone (perfino attraverso il recupero del lavoro come mezzo nitidamente educativo). Ciò perché, ripiegando sulla contraddittorietà biopolitica, se è metaforicamente immaginabile, da un lato, che se ad un imprigionato che si lascio quotidianamente sotto mano le chiavi per aprire la cella, allora questo, un giorno, benché attraversato da continui input sul quanto sia auspicabile e proficua la prigionia, potrà verosimilmente varcarne la soglia e scagliarsi contro i suoi carcerieri, dall’altro lato, è ugualmente vero che, prima della carcerazione, il medesimo imprigionato dovrebbe aver sperimentato la libertà; ossia, fuor di metafora, dovrebbe aver vissuto in una società in cui l’economico non pervada diffusamente le coscienze, l’inconscio, gli immaginari e le relazioni. E questo non pare essere il caso della nostra società, dove l’economico distorto e tendenzialmente antropofago, sotto varie forme, domina anche prima di divenire lavoratori e al di là del lavoro.

Chiusa la parentesi, il cui allargamento implicherebbe il prendere direzioni che esulano dal focus di questo articolo, torniamo allo specifico delle organizzazioni, consapevoli che la loro reinterpretazione pedagogica costituisce una tessera, fondamentale sì, ma una tessera di un più vasto mosaico educativo.

### 3. La formazione per l’organizzazione “personale”

In questione è, quindi, l’opportunità di accoppiare un’idea di business con l’idea di prendersi cura e valorizzare in termini pedagogici (non meramente economici questa volta) le risorse umane chiamate a realizzarla (Costa, Giannechini, 2005). Questo, a partire dalla custodia ed alimentazione delle motivazioni intrinseche che il soggetto tende ad associare ai compiti affidatigli sotto il profilo dell’aspettativa di un’espressività genuina del sé (Trinchero, 2007), o che rinviene tramite un coinvolgimento innescato dall’avvertimento di una consonanza valoriale e “pro-gettuale” (Nicoli, 2009), fino all’apprezzamento della gravidanza educativa e co-educativa potenzialmente propria di ambienti sociali in grado di far affiorare la pregevolezza di una sfera relazionale feconda e profonda, non improntata al vizio dell’interazione solo strategica o superficiale (Storni, 2005; Sennett, 2012).

Tra il riguardo al polo del lavoro come sfida motivante a se stessi, quello della corrispondenza di orizzonti finalistici e quello della socialità educante, naturalmente delineanti un itinerario immaginario, si concretano e soddisfano una serie di attenzioni, oneri ed intenti di enucleazione e accrescimento di facoltà individuali ed interpersonali che chiamano in causa l’edificarsi di un’organizzazione pedagogicamente matura in quanto “accogliente” (Rossi, 2011), che diviene tale attraverso la disponibilità a formare i propri membri secondo un’accezione di formazione pedagogicamente concepita (Bocca, 2000). La sottolineatura non è pleonastica, giacché un conto è utilizzare la leva della formazione per incrementare l’efficacia e l’efficienza solamente; un conto è utilizzare la leva della formazio-

ne per incrementare l'efficacia ed esercitare una captazione biopolitica delle condotte; e un conto è utilizzare la leva della formazione per avvalersi della globalità delle energie umane nel rispetto umano della loro effusione.

In linea con quest'ultima specificazione, un'organizzazione accogliente è pertanto e prima di tutto un'organizzazione "personale", ovvero un'organizzazione che ospita le persone ponendole al centro della propria configurazione, nella certezza che l'ospitalità riservata ed agita per il tramite di una processualità formativa continua, incline a recepirne vari bisogni culminanti nel raggiungimento dell'auto-realizzazione, sarà ripagata tanto sul versante dell'efficacia (produttiva, prestazionale, innovativa, creativa), quanto su quello di una fidelizzazione non indotta.

Dal punto di vista formativo, di conseguenza, un'organizzazione simile punta congiuntamente sull'instaurazione di un clima di benessere e sulla esplicitazione della "formatività" virtualmente insita nell'attività lavorativa odierna, o meglio, di fondo si preoccupa del benessere dei propri collaboratori e su questo sfondo situa il rilievo della formatività, con ricadute sull'aumento del tasso del primo.

Per quanto concerne il benessere, ciò che contrassegna la sostanza di un'organizzazione personale è ragionevolmente il rifiuto dell'"a-patia" – peraltro avallato dalla morfologia "patica" degli ambienti lavorativi post-fordisti –, dunque la predisposizione a "sentire" i soggetti al lavoro (Rossi, 2010), il porsi in ascolto del loro «desiderabile» (Rossi, 2012, p. 88) e l'investire sulla qualità delle relazioni (Zini, 2012) anziché sulla molla della competizione, sollecitando misure formative ad hoc. Detto altrimenti, grazie ad una formazione emotiva tarata prevalentemente su metodologie di tipo narrativo e riflessivo (Rossi, 2010; 2012), i lavoratori sono portati ad interrogare e consapevolizzare le proprie identità affettive, ad incentivare il rafforzamento dell'intelligenza emotiva, a guadagnare una competenza empatica e ad avvalorare in toto la coltivazione di una dimensione emotiva che, partendo dalla soggettività (modi di essere, porsi, vivere il contesto e l'affezione verso di sé e gli altri) per arrivare all'alterità, ha come scopo lo star bene con se stessi e la costruzione di rapporti etico-affettivi necessari per convivere e cooperare bene nelle organizzazioni.

In questa prospettiva, gli apparati direttivi e le leadership svolgono un ruolo basilare nel leggere e agevolare certe dinamiche. Ne consegue che questi, in primis, dovrebbero essere attenzionati da una formazione emotiva adeguata a soddisfare istanze di *people* e *diversity management* (Gabrielli, 2010; Profili, Innocenti, 2016), con l'avvertenza precipua che l'obiettivo non sia una scarna gestione individuale, relazionale e grupale, ma la concretizzazione di una simmetria etico-affettiva e il curarsi del "cuore" delle persone.

Posta la conformazione pedagogica di una «*living company*» (Rossi, 2012, p. 95), di un'organizzazione che alleva la vita pulsante dei suoi partecipanti, dove il vivente, per riprendere le parole citate dianzi, non viene "catturato", ma "accompagnato" a comprendere e governare rapporti, aspettative, desideri, stati d'animo, sentimenti, pulsioni e slanci emotivi, ansie, ecc., concorrendo in buona parte al compimento di un ufficio di *empowerment* intrapersonale ed interpersonale (Wallerstein, 2006), così come al riconoscimento dell'importanza delle "emozioni sociali" agli effetti della tutela della dignità umana (Nussbaum, 1996), su questa base può poi operare l'accento sulla formatività dell'agire lavorativo.

Prendendo le mosse da Alessandrini (2008) e Margiotta (2015), il concetto di formatività è assunto e reinterpretato da Costa (2016) per indicare come il "darsi e prendere forma autodeterminante" nella *dynamis* dell'azione lavorativa possa essere invero favorito dalla multidimensionalità all'opera nel fare attuale – intesa

come multidimensionalità della profusione umana e come pluralità di appartenenze socio-culturali implicate nel lavoro –, a patto che venga sostenuto, nella sua manifestazione, da una formazione capacitante in grado di avvalorare la *agency* delle persone.

La formatività risponde in prima battuta al criterio di connaturalità “e-educativa” del lavoro, perché rinvia al superamento di una logica finalizzata alla performance in sé per inserire la processualità dell’azione lavorativa in un quadro di senso e “progettualità di vita” (Malavasi, 2007) sostenuti da un rapporto generativo con sé stessi e l’alterità. In quest’ottica, il richiamo del lavoro di oggi allo sviluppo di apprendimenti, conoscenze, relazioni, comunicazioni, attitudini creative, ecc., nonché al far tesoro produttivo del partecipare a network inter-organizzativi o esterni alle organizzazioni, esprime la sua forza di sviluppo propriamente umano nel momento in cui si forma il lavoratore alla «competenza ad agire» (Costa, 2016, p. 27), per sé e in una condizione di reciprocità esigente con l’altro.

La competenza ad agire, a sua volta, comporta la padronanza di un’*agency* vista come possibilità/capacità di scegliere e destinare il processo dell’azione in base a ciò che si valuta abbia valore (Sen, 1985), laddove il valore stimato non dipende affatto dall’autoreferenzialità valutativa, bensì viene attestato parimenti dalla riconoscibilità della significatività scaturita dall’apprendimento (in generale) negoziato “responsabilmente” con l’altro/gli altri e dalla praticabilità di fare di questo un’esperienza significativa per la propria esistenza.

Da ultimo, la connessione tra formatività e *agency* è esaltata massimamente da dispositivi formativi di matrice riflessiva di tipo trasformativo (Mezirow, 2003), consentendo lo svolgersi di un *empowerment* non soltanto individuale o interpersonale ma organizzativo (Piccardo, 1995; Wallerstein, 2006).

Come appare evidente, le argomentazioni proposte insistono sul *capability approach* e ciò che più preme considerare di questo riferimento è la finalizzazione del suo apporto verso la celebrazione formativa della libertà sostanziale (Sen, 2000) del lavoratore. Di contro alla rammentata azione e scelta dell’azione intrapolate nel codice economico, la formazione dell’agentività è volta a conferire potere e influenza decisionale al soggetto e alla mediazione educativa tra soggetti, rendendoli veramente autonomi e responsabili e dotandoli degli strumenti utili a fungere da protagonisti del proprio incremento in essere (Muschitiello, 2012).

Sulla scia di una formazione simile, l’eccedenza probabile di senso non rappresenta più l’eccezione biopolitica, ma la regola certa e non probabile di un’organizzazione che voglia e sappia salvaguardarla ai fini del miglioramento continuo e dell’innovazione. A quest’ultimo proposito, formare la competenza ad agire costituisce un appiglio non trascurabile sulla sponda creativa, poiché è proprio dell’“autonomizzazione in relazione” dei processi l’originarsi di atteggiamenti euristici con cui scorgere e seguire piste non battute, non previste, ma foriere di aperture risolutive di anomalie latenti o introduttive ad un salto innovativo e competitivo (Nonaka, Takeuchi, 1997). Non si può tacere, inoltre, che la formazione in parola esclude l’avverarsi di una intraprendenza/auto-imprenditorialità tracimante nell’autosfruttamento per conferire vigore, invece, ad una «imprenditorialità» educativamente sana, diretta all’espansione genuina dell’iniziativa e del soggettuale nella sua totalità (Costa, Strano, 2016).

In chiusura, se, dinanzi a tutto quello che è stato detto, è legittimo ribadire che senza un sostrato accogliente non possa darsi quella sicurezza pedagogica necessaria per sbloccare la trazione “form-attiva” e svelare la formatività dell’agire, è altrettanto lecito far presente che l’imparare ad agire – il quale presuppone indubbiamente la simultaneità della direzionalità formativa verso l’imparare ad apprendere e a collaborare in un’azione situata e socialmente contestualizzata –

soddisfa nondimeno l'eventualità di ripercuotersi positivamente sull'accrescimento dell'autostima, dell'auto-fiducia e dell'auto-direzione (sollecitato dalla disponibilità di libertà, autonomia, responsabilità autentiche) e, dunque, del benessere percepito, con consequenziali ricadute ugualmente positive sul livello di efficacia e produttività (Piccardo, 1995; Rossi, 2012; Zini, 2012). Allo stesso modo, conviene far presente che l'implementazione di un'agency competente su un fondamento accogliente soddisfa anche i "requisiti di cura", in premessa al paragrafo, relativi al desiderio di espressività sfidante (per la libertà di disporsi e la discrezionalità dei mezzi/obiettivi dell'azione), alla condivisione di senso tra individuo ed organizzazione (per l'intreccio proficuo tra finalità convergenti) e alla forza co-educativa della relazionalità (per la limpidezza del valore formativo imputabile all'agire insieme al di là della focalizzazione sull'oggetto dell'agire).

In conclusione, pur non pretendendo di esaurire un discorso formativo talmente articolato e multiforme da richiedere una monografia intera, la visione pedagogica offerta aiuta a comprendere come sia possibile ed auspicabile rifuggire devianze biopolitiche senza per questo inficiare esigenze produttive e di profitto. La liberazione educativa del potenziale umano e la restituzione al lavoro di una centralità della variabile umana educativamente liberata sono in grado di arricchire e di ispessire la capacità di sviluppo delle organizzazioni. Perciò, sembrano rappresentare l'unica strada da percorrere innanzi al bivio prospettato nell'incipit di queste note, non lasciando ad una formazione capziosa il compito di strumentalizzare o ad una formazione di soccorso funzionale quello di ottemperare alla semplice riduzione del danno biopolitico, ma lasciando alla "formazione pedagogica" l'incarico di attrezzare le organizzazioni per affrontare al meglio il presente e, verosimilmente, il futuro del lavoro.

In parole povere, un individuo che si sente "preso in cura", riconosciuto nei suoi bisogni e nelle sue istanze identitarie, coltivato nella sua umanità, che può crescere come persona oltre che professionalmente, che può riscontrare nell'altro e nella differenza una risorsa, che può apprendere dall'altro e con l'altro per la vita oltre che per il lavoro, che può scegliere invece di aderire ad una scelta condizionata, che può davvero potenziarsi piuttosto che auto-alienarsi, è un individuo che "rende di più", perché si accorge di valere per quello che è in sé e che può diventare in relazione con i colleghi e i superiori, sentendosi dunque più fiducioso, motivato, psicologicamente presente, coinvolto, parte di un progetto che oltrepassa i confini dell'utile.

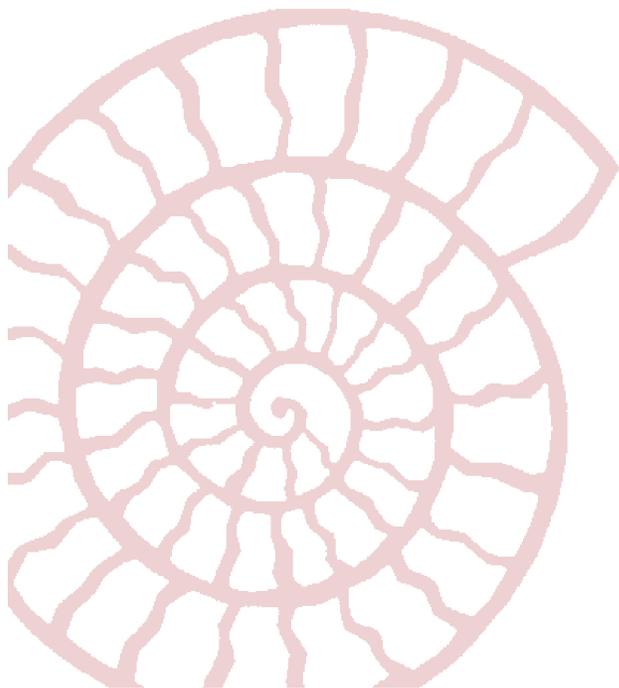
Questo, in fin dei conti, è ciò che reclama la voce pedagogica, eppure è tanto lapalissiano quanto ancora e sovente disatteso – anche andando di là dal perimetro delle tendenze biopolitiche –, perpetuandosi un'illogica impostazione di potere e di "possesso" che concepisce l'uomo al lavoro come nulla più che uno strumento di produzione. In un lavoro che cambia ed è già cambiato, però, il destino e il successo delle organizzazioni dipendono da un'altra impostazione.

### Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2008). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Amendola, A., Bazzicalupo, L., Chicchi, F., Tucci, A. (a cura di) (2008). *Biopolitica, bioeconomia e processi di soggettivazione*. Macerata: Quodlibet.
- Akerstrom Andersen, N. (2003). *Discursive Analytical Strategies. Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Bristol: Policy Press.
- Azais, C., Corsani, A., Dieuaide, P. (eds.) (2000). *Vers un capitalisme cognitif*. Paris: L'Harmattan.

- Bauman, Z. (2009). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bazzicalupo, L. (2006). *Il governo delle vite. Biopolitica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bazzicalupo, L. (2008). Soggetti al lavoro. In L. Demichelis, G. Leghissa (a cura di), *Biopolitiche del lavoro*. Milano-Udine: Mimesis, 57-72.
- Bocca, G. (1999). *La produzione umana. Studi per un'antropologia del lavoro*. Brescia: La Scuola.
- Bocca, G. (2000). *Pedagogia della formazione*. Milano: Guerini.
- Caillé, A. (a cura di) (2003). *Il lavoro dopo la "fine" del lavoro*. Troina: Città Aperta.
- Chicchi, F., Leonardi, E. (a cura di) (2011). *Lavoro in frantumi. Condizione precaria, nuovi conflitti e regime neoliberista*. Verona: Ombre Corte.
- Costa, G., Giannechini, M. (2005). *Risorse umane. Persone, relazioni e valore*. Milano: McGraw Hill.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M., Strano, A. (2016). L'imprenditività per la tras-formazione dell'agire lavorativo. *Prospettiva EP*, 1-3, 19-32.
- d'Aniello, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras.
- Dardot, P., Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Demichelis, L., Leghissa, G. (a cura di) (2008). *Biopolitiche del lavoro*. Milano-Udine: Mimesis.
- Durand, J.-P., Le Floch, M.-C. (eds.) (2006). *La question du consentement au travail. De la servitude volontaire à l'implication contrainte*. Paris: L'Harmattan.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Fumagalli, A. (2007). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Roma: Carocci.
- Gabrielli, G. (2010). *People management. Teorie e pratiche per una gestione sostenibile delle persone*. Milano: FrancoAngeli.
- Ginsborg, P., Labate, S. (2016). *Passioni e politica*. Torino: Einaudi.
- Giovanola, B. (2012). *Oltre l'homo oeconomicus. Lineamenti di etica economica*. Napoli: Orthotes.
- Gorz, A. (1992). *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gorz, A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Hardt, M., Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Hjorth, D., Koster, M. (2007). Introduction. In D. Hjorth, M. Koster (eds.), *Entrepreneurship and the Experience Economy*. Malmö: Copenhagen Business School Press, 19-23.
- Lazzarato, M. (1997). *Lavoro immateriale. Forme di vita e produzione di soggettività*. Verona: Ombre Corte.
- Lazzarato, M. (2013). *Il governo delle disuguaglianze. Critica dell'insicurezza neoliberista*. Verona: Ombre Corte.
- Lordon, F. (2015). *Capitalismo, desiderio e servitù. Antropologia delle passioni nel lavoro contemporaneo*. Roma: DeriveApprodi.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marazzi, C. (1999). *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti nella politica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Marazzi, C. (2005). Capitalismo digitale e modello antropogenetico del lavoro. L'ammortamento del corpo macchina. In J.-L. Laville, C. Marazzi, M. La Rosa, F. Chicchi, *Reinventare il lavoro*. Roma: Sapere 2000, 107-126.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morini, C. (2010). *Per amore o per forza. Femminilizzazione del lavoro e biopolitiche del corpo*. Verona: Ombre Corte.

- Moulier Boutang, Y. (2007). *Le capitalismo cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*. Paris: Éditions Amsterdam.
- Muschitiello, A. (2012). *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*. Bari: Progedit.
- Neidich, W. (2017). Cognitive capitalism and the governance of the prefrontal cortex. In S. Prozorov, S. Rentea (eds.), *The Routledge Handbook of Biopolitics*. London-New York: Routledge, 187-203.
- Nicoli, D. (2009). *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1997). *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*. Milano: Guerini.
- Nussbaum, M.C. (2006). *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Bologna: Il Mulino.
- Piccardo, C. (1995). *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pine, J., Gilmore, J.H. (1999). *The Experience Economy. Work is Theatre and Every Business a Stage*. Boston: Harvard Business School Press.
- Profili, S., Innocenti, L. (2016). Valorizzare la diversità. In G. Gabrielli, S. Profili (a cura di), *Organizzazione e gestione delle risorse umane*. Novara: ISEDI, 309-326.
- Revel, J. (2004). *Fare moltitudine*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Ritzer, G., Dean, P., Jurgenson, N. (eds.) (2012). *The Coming of Age of Prosumption and the Prosumer*. Thousand Oaks: Sage.
- Rossi, B. (2010). *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Rossi, B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
- Storni, D. (2005). *La persona finalmente! Le organizzazioni come fonti di opportunità e luoghi di partecipazione*. Milano: Guerini.
- Totaro, F. (a cura di) (2009). *Il lavoro come questione di senso*. Macerata: EUM.
- Trincherò, R. (2007). Formare adulti in situazione di lavoro. In A. Arzuffi, I. Boragine, F. Consoli, D. Pittèri (a cura di), *Guida alla formazione continua. I piani formativi nelle PMI*. Milano: FrancoAngeli, 191-235.
- Varchetta, G. (2008). Adulità organizzative contemporanee. *Adulità*, 28, 195-208.
- Virno, P. (2001). *Grammatica della moltitudine. Per un'analisi delle forme di vita contemporanee*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Wallerstein, N. (2006). What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health? Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report), 1-37. Retrieved January 18, 2017, from <[http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0010/74656/E88086.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0010/74656/E88086.pdf)>.
- Whyte, D. (2002). *The Heart Aroused: Poetry and the Preservation of the Soul in Corporate America*. New York: Currency Doubleday.
- Zini, P. (2012). *Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.





# Educazione per la resistenza. Dialogando con Don Silverio, responsabile governativo dell'educazione degli Yaquim per la salvaguardia della cultura e dell'identità culturale della Tribù

## Education as resistance. Conversing with Don Silverio, the institutional responsible officer of Yaquim education for the protection of culture and the cultural identity of the Tribe

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara

grt@unife.it

### ABSTRACT

In this contribution we present a dialogue with an important member of the Yaqui Tribe of the Mexican Sonora state: Don Silverio Jaime, the institutional responsible officer of indigenous education for the preservation of the cultural identity. The leitmotiv of the essay, and the purpose of the research, is to study the role that the ancestral culture has in the education of *yaquim* children and, in general, in the education of the members of the tribe, in contrasting with the pervasive white culture. The specific interest is to examine in depth the concept of this unique knowledge and its educational role in the educational policies and in the daily experience of the community.

We expect to contribute to valorise the cultural foundations of yaqui, starting by a conscientisation of the perception of yaqui people, and by the changing significance of the ancestral culture in touristic folklore. The epistemological framework refers to an interpretative pedagogy and thus to a hermeneutical approach. The methodological approach is qualitative, and refers to a normative epistemology and a systemic perspective.

Questo contributo consiste in un dialogo con una autorevole personalità della Tribù Yaqui dello stato messicano del Sonora: Don Silverio che è il responsabile istituzionale dell'educazione indigena per la salvaguardia della sua identità culturale.

Lo scopo di questo lavoro è nello studio del ruolo che la cultura ancestrale ha nell'educazione delle bambine e dei bambini yaquim e, più in generale, nella formazione dei membri della tribù, a fronte della pervasività della cultura dei bianchi. Ci interessa approfondire il concetto di questa peculiare conoscenza ed il suo ruolo formativo sia a livello istituzionale delle politiche educative, sia nel vissuto della comunità. Infine, desideriamo contribuire alla valorizzazione delle istanze culturali degli Yaquim a partire da una coscientizzazione della loro stessa percezione, a partire dalla messa in discussione dello slittamento di significato della cultura ancestrale a mero folklore per turisti.

La cornice epistemologica fa riferimento ad una pedagogia interpretativa e dunque ad una impostazione ermeneutica. La metodologia di indagine, di tipo qualitativo, è intesa come una epistemologia normativa che tenta di cogliere le dinamiche relazionali fra i fenomeni studiati come al loro interno. Tale metodologia implica una prospettiva sistemica.

### KEYWORDS

Education, Cultural Identity, Ancestral Knowledge, Spirituality, Resistance.

Educazione, Identità Culturale, Conoscenza Ancestrale, Spiritualità, Resistenza.

## 1. Introduzione. Un popolo antico e dolente

Gli *Yaquim* vivono nel sud dello stato messicano del Sonora in un territorio che ha giurisdizione autonoma e che comprende quattro municipalità: Guaymas, Emplame, Bacum e Cajeme che, a loro volta, includono otto villaggi: Vicam, Tórim, Pótam, Rahúm, Huirivis e Belem che appartengono alla municipalità di Guaymas Sonora, Loma de BÁCum, del comune di BÁCum e Loma de Guamúchil (Cócorit) a quello di Cajeme. I villaggi, che furono istituiti nel secolo XVII con il contributo dei Gesuiti, sono il simbolo dell'identità yaqui. La Tribù ha un'esistenza millenaria e, ciò nonostante, il tempo ha formato e conservato pratiche e strutture proprie nel campo sociale, culturale, politico e economico. Sono queste caratteristiche che le concedono ricchezza culturale e pluralità. Gli *Yaquim*, che nella loro lingua si denominano *Yoremes*, sono un popolo indigeno dello Stato di Sonora (Messico) che, sin dalle sue origini, viveva lungo il fiume Yaqui. Ora sono disseminati sulla riva destra del fiume negli otto villaggi principali che fanno riferimento a quattro comuni. Il loro territorio si estende su 485.000 ettari, dei quali circa 40.000 sono dedicati all'agricoltura. Questa area, che corrisponde a circa la metà di quello che era originariamente il loro territorio, è stata formalmente assegnata alla tribù Yaqui dal presidente Lazaro Cardenas nel 1937. Si tratta di una piccola nazione dentro lo stato di Sonora. Dopo molti tentativi da parte dei bianchi di impossessarsi del vasto territorio della valle del Yaqui, nel 1741, si giunse ad un trattato che riconobbe loro il diritto a conservare la propria identità culturale.

L'ambiente naturale è semidesertico, con zone coltivabili lungo il fiume sacro Yaqui che dà il nome alla tribù ed altre completamente aride dove crescono solo i cactus o il famoso peyote. D'estate la temperatura sale sino a 50° gradi, mentre durante il breve inverno scende a pochi gradi sopra lo zero. Le case sono ariose, spaziose e costruite con materiali di origine vegetale e fango; in gran parte, sono provviste di elettricità e acqua potabile. La fauna è quella tipica di queste zone: fra le tante specie di uccelli, molto comuni sono le aquile; poi abbiamo: tararughe del deserto, camaleonti, vipere e serpenti a sonagli, coyote, puma, cinghiali, cervi, che un tempo, erano assai più numerosi. Ogni animale è considerato come la manifestazione di uno spirito, un avo, oppure il portatore di un messaggio, un insegnamento o un avvertimento. La relazione con la natura è sacra.

Per questo popolo, la vita è solo una fase dell'esperienza cosmica, nella quale entità dotate di energia spirituale e di volontà prendono la forma di vegetali, animali o umani. Invece, il regno antico o realtà suprema - *yo'onia* -, dove hanno origine le entità primarie che sono eterne e, per molti, invisibili, è infinito. Tali entità, tuttavia, animano i corpi le cui forme vegetali, animali o umane, appartengono al mondo concreto che tutti vediamo, *itom ania*. Qui, passato e presente si fondono perché la realtà suprema, che è infinita e atemporale, determina la realtà anche nella sua dimensione contingente e concreta. Lo spazio che delimita la geografia del territorio yaqui è comprensibile solo nella fusione concettuale di questi due mondi, perché è costellato di luoghi sacri, denominati focolai incantati che sono le porte della conoscenza ancestrale, che è la vera conoscenza, tutto il resto è apparenza. Il sincretismo religioso è molto evidente durante la Quaresima e la Settimana Santa, quando alle funzioni religiose di origine cattolica si alternano i riti e le danze cerimoniali originari.

La storia di questo popolo è caratterizzata da un forte sentimento di autodeterminazione e di sovranità territoriale che, negli ultimi quattrocento anni, lo ha portato a combattere contro deportazioni, schiavitù, omicidi di massa, spoliazioni, soprusi di ogni genere.

Il territorio degli *Yaquim* è definito, nella loro lingua, *inim bwan bwia* “terra di lacrime”, perché ogni monte, ogni sentiero, ogni angolo, conserva intatte nella sua memoria tutte le ferite del suo lungo passato e del suo incerto presente (Erickson, 2007). C’è chi sostiene che a volte, di notte, si sente il pianto per il dolore che i luoghi ancora conservano.

Oggi, forse, la violenza peggiore è rappresentata dal sostanziale mutamento di significato del fiume sacro da cui prendono il nome. Anticamente esso irrigava le terre basse con inondazioni estive ed invernali. Dal 1950 si è progressivamente ridotto a poco più di un rigagnolo che rende l’agricoltura assai difficile da praticare, perché varie prese d’acqua successive al trattato del 1939 lo dirottano in altre direzioni e verso altri scopi. In questo periodo è in corso una protesta contro la decisione del Governo di deviare una parte consistente delle acque restanti verso la città di Hermosillo, che è fuori dal territorio yaqui. Fra le comunità che compongono la tribù è convinzione diffusa che solo la rigida osservanza delle tradizioni possa mantenere integra la comunità e impedirne la decadenza e la perdita. Il sapere per gli *Yaquim* è saggezza, non è un cumulo di nozioni e contenuti. La saggezza si conquista attraverso una relazione spirituale interattiva con il mondo, che è veicolo dell’energia divina.

L’intervista che qui presentiamo è semistrutturata e rappresenta un ulteriore sviluppo di una ricerca di campo svolta negli anni 2014 e 2015 presso la tribù (A. Gramigna e C. Rosa, 2016). L’università ITESCA di Ciudad de Obregón ci ha incaricato di coordinare il lavoro che si è avvalso della collaborazione di giovani ricercatori in formazione, i quali ci hanno aiutato nella raccolta di documenti fotografici, nella traduzione in spagnolo delle espressioni tipiche e dei modi di dire yaqui, nella trascrizione delle registrazioni. Un ringraziamento particolare va a Paulina Miranda. Nel corso dell’intervista ci siamo basati sul metodo dell’osservazione partecipante. Il quadro epistemologico fa riferimento ad un concetto di formazione in quanto relazione fra differenze, secondo il paradigma dell’intercultura, considerato come un ineludibile strumento per la ricerca educativa.

## 2. L’incontro con Don Silverio

Seduti in un’accogliente caffetteria di Cocorit, villaggio Yaqui fra i più strutturati - l’unico ad avere la gran parte delle abitazioni in muratura e in un pittoresco stile coloniale con molte strade asfaltate - cerchiamo di capire cosa pensa Don Silverio della cultura e dell’identità del suo popolo e che ruolo abbia in tutto ciò l’educazione delle giovani generazioni.

La conversazione si annuncia assai interessante e ... controversa. Infatti, Don Silverio è responsabile dell’educazione e della salvaguardia della cultura della tribù Yaqui, di nomina governativa il che, a prima vista, già ci appare come una solenne contraddizione, in quanto il governo dello stato messicano del Sonora non ha mai mostrato alcun indizio di avere a cuore l’identità culturale di questo popolo di antichi guerrieri, salvo utilizzarne i simboli a fini retorici ma senza una consapevolezza del loro vissuto ancestrale. E non è tutto! Come se non bastasse, Don Silverio è figlio di Doña Petra, la più importante saggia e *curandera*<sup>1</sup> del-

1 *Curandera* significa curatrice, donna della medicina che interviene sui malanni con una sapienza antica che invoca le energie spirituali.

la tribù, quella che ha ereditato il ruolo di Doña Maria Matus che era la “madre *curandera* principale”. Si racconta che la piccola Maria scoprì di avere “il dono” di curare la gente a sette anni. Durante tutta la sua vita affinò questo potere attraverso la conoscenza antica delle erbe e collaborò, con l’aiuto di un traduttore, con molti illustri medici. Si dice infine che guadagnò il rispetto di quanti le chiedevano aiuto, giungendo a guarire malattie considerate incurabili.

Qualche anno fa, quando è iniziata questa ricerca abbiamo avuto il privilegio di conoscere Doña Petra e di dialogare a lungo con lei. Petra ci ha insegnato che nel corpo si incontrano le differenti polarità del mondo ed è per questo motivo che può divenire luogo di mutazione (nello spirito del cervo, o del coyote, per esempio), di traslazione (nello sdoppiarsi per giungere in sogno a Paesi lontani), di comunicazione con il Mondo degli Incanti. La malattia, il dolore, il danno, fisico o psicologico, nascono nel disequilibrio fra queste dimensioni. Il sogno è il luogo dell’incontro con il mondo degli incanti, lo spazio dove avvengono tutte le possibili metamorfosi, e dove il doppio di Doña Petra viaggia per raggiungere, da lontano, durante la notte, chi ha bisogno del suo aiuto. È nel sogno che agisce il sapere dell’anziana signora e – ad una mia lettura - sono onirici i simboli attraverso i quali parla la sua conoscenza. Qui, il pensiero rivela il suo potere trasformatore, qui avvengono le guarigioni, si conservano le antiche conoscenze e si parla con gli spiriti. Un sapere misterico e pragmatico ad un tempo. Nel sogno, infatti, c’è spazio anche per la quotidianità. L’esperienza è conoscenza perché non scinde la sua fattività dal sacro. Lo spirituale è concreto. L’urgenza della vita, il suo dolore, i suoi misteri, hanno necessità del sogno.

La nostra impazienza di entrare nel cuore del problema deve lasciare spazio, educatamente, allo scorrere del tempo previsto per i convenevoli: il caldo non accenna a diminuire, eppure siamo già in novembre. “Come sta la sua famiglia?” E, già qui, la pazienza appresa dopo anni di ricerca di campo, riceve il suo primo premio: “il mio figlio più grande – mi risponde Don Silverio – è medico condotto, esercita in città, gode di buona salute ed è molto soddisfatto del suo lavoro. È un dottore molto stimato, ha studiato a Cuba.”

!!!! Il nipote della più famosa *curandera* del Messico è medico!?!?, meraviglioso! Ci lanciamo all’attacco con i temi che ci stanno più a cuore:

Domanda: “In che modo ha influito nella formazione di suo figlio il sapere ancestrale di nonna Petra?”

Risposta: “In nessun modo, mio figlio non crede in queste pratiche perché non sono scientifiche.”

D. “Ma ... Doña Petra cosa ne pensa, come ha reagito?”

R. “Mia madre non crede che il suo sapere possa e debba sostituire quello della medicina dei bianchi, ritiene però che possa integrarla e che sia più facilmente accettata dagli ammalati della tribù. Gli ha spiegato che non deve rinunciare alla sua scienza deve solo arricchirla. Ma lui, che ha studiato tanto, non ne vuole nemmeno sentir parlare ...”

D. “E lei, Don Silverio, cosa ne pensa?”

R. “Beh, non so, penso solo che mio figlio è un buon medico e poi ... io non ho mai avuto un rapporto stabile con mia madre.”

Gli chiediamo ... “perché?” ma non risponde ... forse perché il tempo dei convenevoli è più importante di quanto noi, frettolosi ricercatori bianchi, cioè irrimediabilmente *yori*, non crediamo. Inoltre abbiamo già imparato che quando la conversazione sfiora gli aspetti intimi, affettivi e sentimentali, i nostri amici Ya-

*quim*, sfuggono alle risposte con molta abilità o, semplicemente, fingono di non sentire. E gli *yori*? Sono chiamati *Yori* i bianchi, i meticci, i creoli, i conquistatori, quelli che vengono da altri luoghi e che appaiono strani. *Yoremes* è un altro modo con cui gli *Yaquim* di autodenominano, ma significa anche: il popolo che rispetta le tradizioni antiche. Oppure, semplicemente: uomini. Tutti gli altri, i non rispettosi, gli indigeni e gli appartenenti ad altre culture si denominano *Yori*, il cui significato può estendersi anche a quello di assassino.

D. "Ma suo figlio cosa pensa della medicina alternativa oggi tanto di moda?"

R. "Lui considera che effettivamente a volte produce buoni risultati, del resto, già a Cuba si era posto il problema dal momento che lì è ampiamente praticata. Ora ha preso l'impegno con la nonna di porsi a studiare seriamente le sue pratiche di cura, affinché, come dice Doña Petra, possa imparare ad aiutare le persone in due modi."

E poi, il nostro ospite continua a parlare degli altri figli e dei nipoti, l'ultimo dei quali sta attaccando con vigore una enorme fetta di torta al cioccolato. Il bambino è quasi bianco, è uno *yori*, la qual cosa ci sorprende, considerando la diffidenza della tribù nei confronti degli stranieri. Durante il lungo tempo dei convenevoli veniamo a sapere che il figlio medico ha sposato una *yori* quasi bianca, una cubana. Poi, Don Silverio passa ad informarsi sulla salute delle nostre famiglie e del clima di quel posto lontano da dove arriviamo, infine, dopo le rassicurazioni di rito, si può finalmente iniziare l'intervista.

### 3. L'educazione degli *Yaquim* affonda le sue radici in questa terra polverosa

D. "Quale ruolo gioca l'educazione dei bambini e più in generale la formazione dei nostri fratelli *Yaquim*, soprattutto in relazione alla conservazione della loro antica identità culturale?"

R. "Si tratta di una domanda cruciale, che mi sono posto molte volte, soprattutto ora che esercito una funzione ufficiale in questo ambito. Mi chiedo: cosa possiamo offrire al popolo? Che tipo di educazione dobbiamo allestire? Quali saperi possiamo ancora recuperare? E non mi riferisco solo agli *Yaquim*, ma anche alle altre 8 etnie che ci circondano."

E il tema sembra esaurito ... imperterriti, insistiamo.

D. "Già, la questione è complessa, ma, per ora, è interessante concentrarci sulle problematiche relative alla tribù."

R. "Per quanto riguarda il mio popolo, si sono verificati eventi che ci permettono di riflettere con maggiore profondità sul senso della nostra identità culturale. A volte, pensando alla mia età, ritengo che quando uno è giovane non si pone questi problemi né riflette su come è arrivato ad essere quello che è, quali gli insegnamenti dei genitori, le leggende raccontate dai nonni, i racconti del nostro antico passato ... è per questo motivo che ci stiamo impegnando per raccogliere queste informazioni soprattutto dagli anziani. A tal fine ho cercato di coinvolgere professionisti che appartengono alla tribù ma che già si sono ritirati dalla vita lavorativa e che non hanno un ruolo educativo ufficiale. Mi sono reso conto che neppure costoro hanno coscienza del loro percorso formativo né della pre-

gnanza che nel loro vissuto hanno avuto i saperi degli antenati. Per esempio, io stesso, ho lavorato nel campo educativo per ben 30 anni ed effettivamente, insieme ai miei colleghi, ci siamo impegnati a lavorare intorno alla nostra identità culturale con il proposito di rafforzare la nostra cultura, ma non abbiamo mai avuto appoggi dalle istituzioni e non siamo riusciti a fare niente di concreto per il popolo Yaqui.”

D. Insisto: “Ma, sua madre Doña Petra è una fonte preziosissima per studiare la cultura ancestrale del popolo Yaqui e, nel suo ruolo di *sabia* e di *curandera*, svolge certamente un ruolo importante nella comunità, una sorta di implicita pedagogia sociale. Non crede Don Silverio?”

R. “Il fatto è che, questo sapere che non è propriamente esoterico, ma rivolto agli *yaquim*, non è possibile istituzionalizzarlo, un po’ noi stessi siamo sempre più convinti che appartenga al passato e il governo, al massimo, lo considera folklore.”

D. “Ma è certo che, per salvaguardare una cultura occorre crederci, valorizzarla, conservarla e non considerarla un semplice ingenuo retaggio del passato. Questo a partire dai membri stessi della tribù. Cosa ne pensa?”

R. “Ora che ho un ruolo governativo sono animato dalla volontà di fare qualcosa, in questo senso, per la mia gente. Per esempio, ho ottenuto dal governo federale la possibilità di intraprendere una politica educativa a partire dalla stessa tribù e trasformare la partecipazione della gente in un vero e proprio corso sulla lingua, la cultura, i costumi, eccetera. Sono questi gli eventi che, come vi dicevo poco fa, ci hanno fatto riflettere sul senso della nostra identità culturale e sul suo ruolo anche politico.

Abbiamo svolto una serie di laboratori durante i quali raccogliamo e analizziamo informazioni dal punto di vista degli *Yaquim*, perché, come sapete bene, chi ha scritto su di noi sono tutti *Yori*! Ne è venuta fuori una sorta di narrativa sui nostri costumi e sul loro significato nel quotidiano di una famiglia yaqui o di una autorità o di tutto un villaggio. Ed è così che stiamo pensando a quello che già abbiamo perso nel tempo sino a giungere alla conclusione che molti di noi non hanno capito il senso profondo della propria antica identità culturale.”

D. “Ci faccia qualche esempio.”

R. “Per esempio, per quanto riguarda lo sviluppo socio-culturale della comunità indigena, esiste, nelle nostre cerimonie, un sincretismo con elementi introdotti dalla conquista degli spagnoli, ma in ogni festa, in ogni rituale, in ogni liturgia permangono i segni della cultura ancestrale. Si tratta di una sorta di fusione che ha creato una nuova identità senza abbandonare quella antica, la preispanica. In un certo senso, l’innesto di elementi nuovi è stato inglobato nella vecchia cosmogonia o, meglio, si è svolta una specie di interpretazione della cultura ispanica attraverso simboli che sono yaqui. Ma il significato dei nuovi contenuti si è fuso con quello, sempre presente, della nostra cultura ancestrale. Ecco stiamo cercando di documentare e di riflettere su questo importante giacimento di conoscenza.”

D. “Come?”

R. “Partendo dalle nostre esperienze. Ci siamo chiesti: come abbiamo

vissuto questa esperienza sin da bambini? E come ci è celebrata nelle famiglie? Su questo ho appena terminato di scrivere un libro.”

Ci mostriamo molto interessati, gli chiediamo di raccontarci, a somme linee, quali sono i fili conduttori delle sue riflessioni e gli proponiamo anche di tradurlo e di pubblicarlo in Italia. Don Silverio ci guarda sorridendo e non ci risponde. Quante volte, pensiamo, ci siamo trovati così vicini a documenti, testi e testimonianze che i nostri interlocutori, con giustificata diffidenza, ci hanno negato. Ma, vorremmo dire, noi siamo diversi, noi non vogliamo deprecare la vostra ricchezza culturale, non abbiamo intenzione di lucrare, né di mancarvi di rispetto ... tutto inutile. Noi siamo *Yori* ed è già una conquista che ci abbiamo concesso questa intervista .... dopo tanti inspiegabili dinieghi, ritardi e dimenticanze. Ma si sa, ora che una autorità del governo ha avuto una richiesta da parte di due ricercatori è politicamente corretto concedere un po' del proprio tempo, sia pure con largo ritardo, fra un impegno e l'altro, mentre si porta il nipotino a fare merenda.

Senza scoraggiarci troppo, insistiamo:

D. “Così, Don Silverio, questo suo libro potrebbe rispondere alle nostre domande. Ce ne parla, per favore?”

R. “Come si trasmette la conoscenza ancestrale alle nuove generazioni e che vogliamo inglobarla nel progetto educativo formale e nelle istituzioni educative della tribù. Questo è il punto.”

Già, appunto, pensiamo noi che rimaniamo in attesa di una sua risposta.

D. Dunque?

R. “Noi abbiamo avuto il privilegio di crescere in un ambiente tradizionale in cui la conoscenza *batnataka*, quella degli antenati, ha permeato la nostra vita attraverso il racconto dei nostri nonni. Io ho vissuto e sono stato educato dai nonni che mi hanno raccontato il significato spirituale dei tempi memorabili, ma anche le lotte ed i conflitti più recenti.”

Nonostante le sollecitazioni, Don Silverio, sfugge alla nostra richiesta di un approfondimento sul tema che più ci preme. Abbiamo notato che è molto difficile addentrarci nel territorio sacro del mondo degli incanti, in quella spiritualità che attiene alla loro cosmogonia. Nel percorso della nostra precedente ricerca, tuttavia, abbiamo potuto raccogliere molte dense testimonianze, a partire da Doña Petra, appunto, per giungere a tracciare, sia pure a larghe maglie, il senso profondo di un sapere che approda al mondo degli incanti, che si nutre di trascendenza, per accedere alla conoscenza e che ha bisogno di una formazione singolare. Ma, Don Silverio è uomo del governo ed è uno yaqui. Come uomo del governo ha il dovere di raccontare gli sforzi che l'istituzione sta facendo per conservare la cultura della tribù, come yaqui ha il timore di condividere, con degli stranieri, un sapere che attinge alle fonti del sacro. Questa è la nostra prima conclusione.

Riprendiamo la conversazione, per non perdere il filo del discorso:

D. “A cosa si riferisce quando parla di lotte e conflitti?”

R. “Il nostro passato è costellato di lotte e di conflitti. C'è stata una lunga fase durante la quale la tribù è stata perseguitata dal governo, ci furono deportazioni, fu posta in atto una vera politica di sterminio. La reazione da parte della comunità fu di educare i bambini e i

giovani a rifiutare ogni contatto con i bianchi, gli *yori*, a non fidarsi, a odiarli. Noi siamo cresciuti in questo ambiente educativo. Ogni giorno, ci dicevano “non frequentare gli *yori* perché loro ti porteranno solo danni”. Accanto a questa ripetuta esortazione, gli anziani e i genitori ci raccontavano le antiche storie, la nostra mitologia, le leggende che fondano la cosmogonia del *yoreme*, ovvero il significato profondo dell’identità *yaqui*. Così abbiamo appreso, sin da piccoli, come gli invasori arrivarono ad occupare le nostre terre e a conoscere i segni segreti che giungono dalla natura. Dobbiamo tener presente che la conquista ebbe anche un carattere religioso, ovvero che 150 anni di evangelizzazione gesuita ha cambiato la bellezza originaria di una narrativa che, col tempo, si è convertita in leggenda o in mito mescolandosi ad elementi religiosi imposti dai missionari bianchi.”

D. “Cosa ne pensa di questo dialogo forzato fra differenze culturali?”

R. “Credo che la nostra originaria conoscenza ancestrale continui a rendere più profonda e più raffinata la nostra cultura e la nostra identità. L’educazione istituzionale ci racconta che giungemmo qui, in questo bellissimo deserto irrorato dal fiume sacro Yaqui, dall’Asia attraverso lo stretto di Bering, e che qui saremo diventati una tribù. Ma noi, al contrario, siamo convinti che ci siamo originati qui, che qui è sorta l’identità del nostro popolo e che questa terra è da sempre la nostra terra che ci è stata affidata da Dio, qui affondano le nostre radici, in questa polvere e fra queste acque si colloca la nostra identità. È questa la nostra filosofia. Chi è questo Dio che ci ha fatto il dono? Non lo sappiamo. *Yo’o* è un essere superiore che ci creò qui e affidò a ciascun villaggio un pezzo di terra. Per quanto riguarda tutto il resto, noi siamo sordi! La proprietà è della collettività, non è di uno specifico proprietario terriero, né del governo, né di qualche presunto conquistatore. Questo meraviglioso territorio non si può vendere né comprare perché è del popolo che lo ha ricevuto in dono da Dio: *Yo’o*. Questi presupposti sono, per noi, irrinunciabili. Ed è questa la base della conoscenza ancestrale che deriva dalla nostra terra e dalla sua geografia che è sacra e, di conseguenza, la radice della nostra identità culturale.”

D. “È un sacrilegio vendere o rubare o privatizzare l’acqua del fiume o appezzamenti di una terra che è un dono di Dio alla Tribù?”

R. “Più che un sacrilegio, per noi, è un qualcosa di illogico.”

D: “Sì, ma di fatto, questo territorio è proprietà degli *Yaquim*. Non è così?”

R. “Nel 1940 il presidente del Messico Lázaro Cárdenas decreta con riconoscimento ufficiale il possesso di 486.000 ettari di terra da parte della tribù, in un momento di relativa pace sociale, essendo terminata la rivoluzione; ci furono 9 giorni di trattative con i capi dei villaggi perché non potevano capire come potesse questo signore che veniva da tanto lontano dare alla tribù una terra che loro già avevano ricevuto dal Creatore e che era loro da sempre. Gli anziani e i capi villaggio gli risposero che la terra non si dà e non si toglie. Infine, erano tutti scandalizzati perché da questo riconoscimento erano esclusi Cocorit e Bacum che sono villaggi originari!

Pertanto il decreto non fu mai accettato. La tribù non poteva concepire che un essere mortale desse loro un pezzo di terra, ma gli uo-

mini del governo non potevano capire perché non conoscevano e non conoscono la nostra filosofia. Di qui i continui conflitti legali, le ruberie, i soprusi ... la deviazione delle acque del fiume, l'erosione di parte dei nostri terreni migliori... è colpa nostra o del governo? Non so dare una risposta."

Nelle prime fasi della nostra ricerca, gli anni scorsi, abbiamo potuto capire che, per la tribù, la geografia di questo bellissimo deserto è sacra, nel senso che è piena dei simboli, dei segni della trascendenza. Ci sono luoghi dove abitano gli spiriti degli antenati e luoghi dove si concentrano vortici di energia spirituale. Si tratta degli *Yo hooram* che significa focolari incantati: caverne, sorgenti, montagne. Sono i posti dove è più facile apprendere a fare bene quello che si desidera; sono porte esoteriche della conoscenza. Sono *Yo hooram* anche alcune strade di terra battuta del deserto o i crinali rocciosi di talune colline levigate dal vento e disseminate di cactus. Negli *Yo hooram* vibrano forze ancestrali che possono essere acquisite dagli umani attraverso la meditazione. Si tratta di un paesaggio magico e misterioso che si stende ai piedi della Sierra del Bacaete.

D. "Ma, da un punto di vista puramente pragmatico, non sarebbe utile accettare il decreto?"

R. "Sì, io credo di sì e con me anche le persone della mia età, ma gli anziani, ancora si oppongono."

#### 4. L'educazione è resistenza

D. "Che ruolo ha avuto ed ha nell'educazione l'incontro con la cultura dei bianchi?"

R. "In 150 anni i Gesuiti non sono riusciti a scalfire la nostra filosofia radicata nell'identità territoriale, anche se, alle nostre leggende, via via, si sono aggiunti elementi narrativi tratti dalle storie del cristianesimo."

D. "Per esempio?"

R. "Per esempio, le celebrazioni della Settimana Santa che sono costellate di danze ancestrali e poi il mito del diluvio universale che si è inserito nelle nostre narrazioni originarie ma che prima non esisteva."

D. "A suo parere, quale era la percezione che i Gesuiti avevano della spiritualità yaqui?"

R. "I Gesuiti ritenevano che le credenze degli *Yaquim* fossero opera del demonio."

D. "Ma non crede che sia esagerato? In fondo la permanenza di tanti elementi ancestrali nelle pratiche religiose della tribù potrebbe testimoniare una certa tolleranza. Cosa ne pensa?"

R.. "No. Il cambiamento operato sulla nostra religione sia pure a poco a poco fu molto forte. Ma noi ora stiamo recuperando le narrazioni originarie."

D. "Ci può fare un esempio?"

R. "Alcune storie furono cambiate in modo radicale. Ne è un esempio l'*Otancauli*. Ci hanno raccontato che in questo luogo i bambini indigeni sarebbero stati divorati da un enorme volatile. Questo ci raccontavano i missionari. Ora, a 350 anni dall'uscita dei Gesuiti dal

nostro territorio noi sappiamo che in quello spazio denominato appunto *Otancuali* il capitano spagnolo Martinez de Orady subì una disastrosa sconfitta nel 1610. Ma, poiché non era possibile raccontare questa vicenda che permaneva nella memoria degli anziani, i Gesuiti ne inventarono una loro versione per orientare le future generazioni. I Gesuiti erano molto abili nell'educare i ragazzi, sommarmente colti e assai intelligenti. In 150 anni riuscirono a modificare la memoria storica del nostro popolo, ma, dopo la loro espulsione, gli Yaquim recuperano le loro credenze ancestrali, si resero sempre più consapevoli che la loro spiritualità non aveva niente di satanico e... ripresero a danzare per comunicare con gli spiriti e per accedere alla conoscenza sovranaturale."

D. "Insomma, il recupero dei vissuti culturali degli antenati ha un ruolo importante nell'educazione dei giovani, perché?"

R. "È una forma potente di resistenza culturale che ha risvolti identitari e che approda ad una coscienza politica. È alla base dell'orgoglio yaqui, di quel valore guerriero che non si manifesta solo nelle lotte politiche contro la spoliamento delle nostre terre, contro il furto e la deviazione delle acque del sacro fiume yaqui, contro l'inquinamento ecc.. Alla base di queste lotte c'è la coscienza del valore yaqui. È la nostra etica."

D. "Educare i bambini alla cultura ancestrale significa anche prepararli implicitamente ad un impegno civile e politico?"

R. "Certo."

D. "L'incontro con la cultura bianca implica dunque una resistenza ai suoi effetti pervasivi?"

R. "Quando, dopo la cacciata dei Gesuiti, arrivarono i Francescani, ci furono nuovi tentativi di imporre l'ideologia religiosa degli *yoris*. Gli ultimi arrivati pensarono "bene, già se ne sono andati gli altri e adesso tocca a noi perché quella che praticano qui non è la nostra religione." Effettivamente era una religione totalmente nuova che inglobava alcuni elementi del sincretismo che già si era creato con la conquista spirituale e che erano accettati dalla tribù la quale, in quel periodo, volle rafforzare la sua appartenenza al sapere degli antenati."

D. "Insomma, l'educazione dei bianchi fu un'imposizione, una negazione della cultura originaria che, a sua volta, provocò, senza volerlo, la resistenza che vi ha consentito di conservare la vostra identità?"

R. "Sì. Io sempre dico che la resistenza all'impatto con la cultura dei bianchi è stata favorita proprio dal processo ideologico che ci hanno imposto."

D. "Chi furono i maestri di questa educazione alla resistenza, di questa valorizzazione dell'identità originaria e dell'antica spiritualità?"

R. "Le donne, le madri, le nonne, le sorelle maggiori hanno tessuto questo filo educativo con pazienza e non hanno consentito che si disperdesse la nostra antica eredità spirituale. Di questo ci sono molte testimonianze. È lì dove nasce e si sviluppa l'educazione che ci ha consentito di conservare la nostra cultura e di resistere ai molti soprusi che abbiamo subito. Ci sono documenti nei quali i soldati inviati a catturarci scrivono che il peggior nemico del governo

messicano non sono i soldati *yaquim*, ma sono le loro donne.”

D. “E gli uomini, i padri e i nonni, che ruolo hanno esercitato in questo processo educativo?”

R. “Gli uomini delle nostre famiglie, e soprattutto, gli anziani della tribù ci hanno insegnato a coltivare, insieme con la diffidenza, il rancore contro gli *yorì*.”

D. “Ed ora, ci piacerebbe che ci raccontasse un po’ della sua infanzia, di come è cresciuto, dell’educazione che ha ricevuto.”

R. “Io sono vissuto in un ambiente tradizionale. La partecipazione alla vita cerimoniale era una parte importante della mia educazione; qui eravamo costantemente accompagnati dai nostri genitori, a sottolineare l’importanza di quegli eventi. Ma, nella realtà io sono cresciuto con i nonni che mi educarono secondo le antiche credenze e che hanno esercitato un ruolo fondamentale.”

D. “Mi parli un po’ dei suoi nonni.”

R. “Furono dei rivoluzionari, mio nonno, che nacque nella sierra del Bakatete è stato un soldato. Mia nonna, che è la madre di Doña Petra, invece, è nata a Salamanca Guanajuato, nel 1905, perché i suoi genitori erano stati venduti come schiavi e deportati nello stato di Oaxaca per lavorare nelle piantagioni di tabacco e di zucchero. Durante una sollevazione degli schiavi contro i proprietari della *hacienda*, riescono a scappare e, durante il cammino, appunto a Salamanca di Guanajuato, nasce mia nonna. Dopo due anni, a piedi, arrivano qui ma trovano la guerra fra la *sierra* e i villaggi.”

D. “Perché esisteva questa guerra fra i monti e i villaggi?”

R. “Perché la sierra, che è un focolare incantato, era diventato un luogo di resistenza degli *Yaquim*, che avevano abbandonato i villaggi che erano stati occupati dai bianchi”.

D. “Il racconto di queste vicende ha influenzato la sua crescita?”

R. “Sì certo, sono scolpite nella mia identità. Comunque, in questo ambiente, si educa mia nonna. A 14 anni viene nuovamente catturata e – vista la sua esperienza di guerriglia - costretta ad entrare nell’esercito governativo. Viene inviata a Veracruz. Qui, si sposa con un altro soldato yaqui e ha dai lui dei figli. Quando Alvaro Obregón formò il suo esercito catturarono come prigioniere di guerra molte donne, fra le quali, mia nonna che riuscì a portarsi dietro solo una bambina di due anni che presto morì. Di quel periodo racconta le immense sofferenze e le violenze. Finalmente, quando si stila la pace con Adolfo de la Huerta, lei riesce a tornare a Sonora. Qui, mia nonna assume da subito un ruolo di rilievo nella tribù, soprattutto a livello cerimoniale e conosce mio nonno. Il marito precedente era rimasto a Veracruz. Mio nonno era stato un valoroso rivoluzionario e uno dei più temibili ribelli della Sierra del Bakatete. Dal loro matrimonio nasce mia madre, Doña Petra, e qui inizia la mia storia formativa. In quel periodo della mia prima infanzia i miei nonni e i miei genitori continuavano a subire in prima persona ogni sorta di sproposito e di violenze da parte degli *yorì*. Questo è l’ambiente ideologico ed emotivo nel quale siamo cresciuti. L’obiettivo della mia famiglia era difendermi da ogni contatto con i bianchi e quindi evitare la scuola, loro ci educarono all’orgoglio di appartenenza, alla resistenza culturale, alla ribellione politica. Questa educazione presuppone la diffidenza, l’ostilità, il rancore contro i bianchi.”

D. "Eppure lei ha ricevuto una educazione formale di alto livello, se non sbaglio ha una formazione universitaria."

R. "Sì, alla fine sono riuscito a rompere queste barriere perché la conoscenza, compresa quella del mondo esterno alla tribù è anche uno strumento di lotta, e poi, siamo esseri umani e ci evolviamo, conosciamo meglio le nostre origini e così poniamo le basi per il nostro futuro."

D. "Suo figlio conosce la storia della tribù ed il protagonismo che hanno avuto i suoi avi guerriglieri?"

R. "Sì, conosce molto bene tutto ciò."

D. "Lei prima sosteneva che uno scopo che si è proposto nel suo nuovo incarico governativo è la salvaguardia e la promozione della lingua yaqui. Lei parla in yaqui con suoi figli?"

R. "No. Loro lo capiscono e un po' lo parlano, ma normalmente in famiglia parliamo in spagnolo."

D. "Ma con i suoi nonni e i suoi genitori, con Doña Petra lei parla yaqui?"

R. "Sì."

D. "Non le sembra una contraddizione?"

R. "Sì. È stato un errore al quale ora, anche per dovere d'ufficio, devo rimediare, non ho scelta."

D. "Una lingua non è solo un modo di parlare è anche un modo di pensare e di vedere il mondo. Quando si estingue una lingua si perde un particolare sguardo sul mondo, si perde irrimediabilmente una filosofia di pensiero. Cosa ne pensa?"

R. "Sì questo è un problema in discussione, che dobbiamo affrontare perché ne dipende il futuro del nostro popolo."

D. "Non so come ringraziarla del tempo che ci ha dedicato. La lascio con l'augurio e con la speranza che la vostra lingua non si disperda, perché quando una lingua muore tutto il mondo se ne impoverisce, non solo il popolo che l'ha vista nascere."

Per quanto concerne l'educazione indigena, è bene sapere che il Messico giunse a sperimentare la separazione dei bambini e degli adolescenti dalle loro famiglie, attraverso l'istituzione dei "Centri di educazione indigena". Tali centri erano ritenute l'unica occasione educativa praticabile, a fronte di comunità indigene che vivevano ancora un'esistenza nomade o in situazioni di forte isolamento geografico. Lo scopo era di integrarli nella civiltà occidentale, cioè di castiglianizzarli nel modo più breve e radicale possibile. Dagli anni Quaranta agli Ottanta del Novecento la tendenza a *istituzionalizzare l'indigenismo* diventa una priorità politica. Si organizzano programmi formativi che trovarono realizzazione, più o meno riuscita, tramite l'operatività delle agenzie dello Stato: dall'Istituto per l'Alfabetizzazione in Lingue Indigene (1944) all'Istituto Nazionale Indigenista (1948), dai Centri coordinatori Indigenisti (1948) alla Direzione Generale di Educazione Extrascolastica in Ambiente Indigeno (1970), fino alla Direzione Generale dell'Educazione Indigena (1978). Questa storia della scuola indigena (Aguirre, 2005) dà conto della diffidenza nei confronti dell'educazione governativa. Quello che ne deduciamo è che il concetto di integrazione fa riferimento a processi dolenti e complessi di cui spesso noi educatori non siamo pienamente consapevoli. Spesso scambiamo per integrazione l'annullamento della differenza.

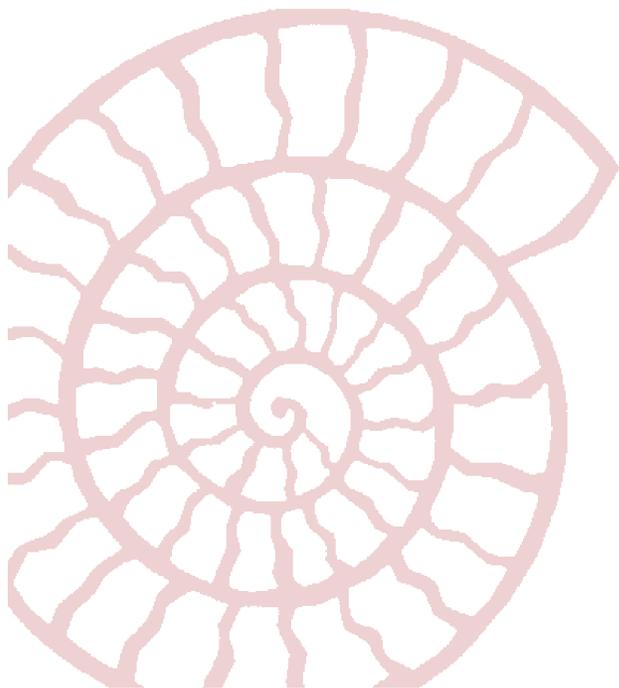
## 5. Il tempo è una spirale

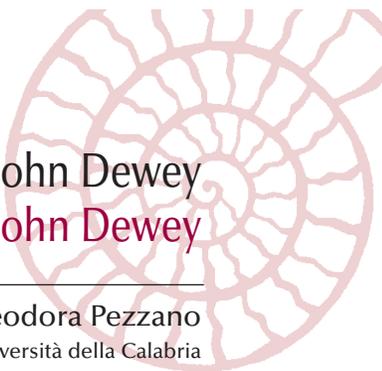
Nella filosofia yaqui, il tempo è una spirale, ha un andamento circolare, non lineare e, in questo senso, è infinito. Inoltre, il passato non è mai veramente passato e, qualche volta, non è altro che un ripresentarsi del futuro.

Quando, qualche anno fa, parlavo con Doña Petra lei muoveva le mani con movimenti circolari e ascendenti, a significare che la conoscenza, come il tempo, è infinita. Ecco, quando penso ai fratelli *yaquim*, il mio pensiero assume la forma della spirale perché immagino che il loro spirito si muova, verso l'alto, senza mai fermarsi. Come i piccoli vortici di polvere che solleva il vento quando accarezza questa terra, dove affondano le radici di una educazione che è resistenza. E lotta.

### Riferimenti bibliografici

- Aguirre Lora, G. M. E. (2005). Dialettica dell'inclusione e dell'esclusione. L'educazione dei diversi in Messico. In A. Gramigna (a cura di), *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*. Roma: Aracne.
- Camou Healy, E. (1985). Las etnias originarias. Yaquis y Mayos, cultivadores de los valles. *Historia General de Sonora*, 5. Hermosillo: Gobierno del Estado de Sonora.
- Cano Ávila, G., (1976). Las tribus indígenas en los siglos XIX y principios del XX. *Simposio de Historia de Sonora*, 1. México: Unison, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Erickson, K. C. (2007). Paisajes encantados: memoria, sentido de lugar e identidad en la narrativa yaqui. *Cuadernos de Literatura*, XI(22), gennaio-giugno, 32-45.
- Figuroa, A. (1993). Derechos políticos y organizacion social. El caso de los yaquis y de los mayos. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales Derechos de los pueblos indios*, 44, México D.F.: Conacyt, Uam Unidad Ixtapalapa, G.V.
- Giddings, R. W. (1959). *Yaqui myths and legends*. Tucson: The University of Arizona.
- Gonzalez Merino, E. C. (2002). *Sistemas Curativos Yaquis. La identidad del curandero en su forma medico-ritual*. Città del Messico, Messico: UAM-Iztapalapa.
- Gramigna, A. e Rosa C. (2016). *Il mondo degli incanti. Un'indagine di campo presso la tribù Yaqui del Sonora*. Roma: Aracne.
- Gramigna, A. (2016). Ai confini del mondo. Formazione, spiritualità e incanto nella tribù Yaqui. *Civitas educationis*, V, I. Milano: Mimesis, Suor Orsola University, 101-116.
- Lutes, S. (1987). Yaqui Indian Enclavement: the Effect of an Experimental Indian Policy in Northwester Mexico. Ejidos and regione of refuge in Northwestern Mexico. In Eda. N. Ross Crumrine y Phil C. Weigand. *Antropological Papers of the University of Arizona*, 46, 11-20.
- Orduño García, Ma. De Los Angeles (1999). *En le País de los Yaquis*, Col/Voces del Desierto. Sonora: La Voz de Sonora.
- Spicer, E. H. (1994). *Los yaquis. Historia de una cultura*. México D. F.: UNAM.
- Taibo II, P. I. (2013). *Yaqui. Historia de una Guerra popular y de un genocidio en México*. México D. F.: Planeta.





# Individuo e democrazia in John Dewey

## Individual and Education in John Dewey

Teodora Pezzano  
Università della Calabria  
teodora.pezzano@unical.it

### ABSTRACT

After the fundamental essay of 1886 *Soul and Body*, in which Dewey affirms that there is continuity between body and soul and a specific dualism does not exist -as he demonstrated since the first publications on Materialism and Spinoza- the philosopher questions himself concerning democracy in the essay *The Ethics of Democracy* of 1888, which represents the presupposition to understand *Democracy and Education* of 1916.

In this essay, Dewey affirms that the development of the individual must have an ethical space to realize himself/herself. The individual is an expression of social development, then, he/she is a social organism, who tends, in a platonic way, to the construction of Goodness.

But, Maine's theory denies a fundamental concept, which is central for Dewey: the concept of organism. The significance of organism is intercourse and exchange. For Dewey, as for Plato, democracy must be a harmonic community based on justice, and on the relation between the individual and the state, in such a way adapting the individual in an organic way to the state.

This essay, in my opinion, is the presupposition of *Democracy and Education*, in particular referring to chapter IX, *Natural Development and Social Efficiency as Aims*. Democracy is a way of life, which develops through the individual who must be considered as a social organism within a specific ethical space.

Dopo il fondamentale testo del 1886 *Soul and Body* in cui Dewey afferma che c'è una continuità tra il corpo e l'anima e non esiste uno specifico dualismo -secondo l'idea che lo aveva guidato sin dai primi due scritti sul materialismo e Spinoza- il filosofo si interroga sul tema della democrazia nel saggio *The Ethics of Democracy* del 1888 che rappresenta sicuramente il presupposto per comprendere *Democracy and Education* del 1916.

In questa opera Dewey afferma che lo sviluppo dell'individuo deve avere uno spazio etico per potersi manifestare in quanto l'individuo è espressione dello sviluppo sociale e, quindi, organismo sociale che tende, platonicamente, alla costruzione del bene. E proprio la teoria di Maine, che nasceva per avvalorare questo assunto, in realtà lo nega: sottovaluta, infatti, il concetto di organismo, che equivale a relazione, scambio.

E la democrazia per Dewey così come lo era per Platone deve essere un'armonica convivenza basata sulla giustizia, sulla relazione tra l'individuo e lo Stato, rendendo l'individuo organico allo Stato

Questo testo è, a mio avviso, il presupposto di *Democracy and Education*, in particolare in riferimento al cap. IX, *Natural Development and Social Efficiency as Aims*. La democrazia è "a way of life" che si sviluppa attraverso l'individuo che è da considerare un organismo sociale che deve conquistare uno specifico spazio etico.

### KEYWORDS

Individual, Democracy, Education, Society, Social.  
Individuo, Democrazia, Educazione, Società, Sociale.

## Introduzione

A cento anni dalla pubblicazione di uno tra i lavori deweyani più conosciuti al mondo, *Democracy and Education*, (1916), viene naturale interrogarsi sui motivi che hanno portato quest'opera ad avere una diffusione mondiale e a rappresentare ancora oggi un punto di riferimento sia nella ricerca pedagogica che in quella politico-filosofica. Dovrebbe, però, essere altrettanto naturale domandarsi come nasce in Dewey il collegamento tra l'educazione e la democrazia. Un rapporto intriso di elementi filosofici, pedagogici e politici che sono presenti già in alcuni saggi precedenti a *Democracy and Education* (Dewey, 1916).

Nella fase che intercorre tra il saggio del 1886 *Soul and Body* e quello del 1897 *The Reflex Arc Concept in Psychology*, la produzione deweyana, infatti, oltre a colorarsi di elementi scientifici (come quelli relativi alla psicologia funzionale) si qualifica come interessata alle questioni etiche. Questi aspetti che si originano dalla filosofia possono guarire fratture sociali e politiche. Ciò perché l'individuo, essendo composto da un corpo e da un'anima, presenta una natura sociale, democratica e spirituale. I tre aspetti si intersecano, innescando dei 'comportamenti', dei modi di 'agire' che vanno ad influenzare la società. Ciò significa che il comportamento dell'individuo è la causa sia del bene sociale sia del male sociale. E Dewey, sin dai primi scritti (*The Metaphysical Assumptions of Materialism*, e *The Pantheism of Spinoza*, entrambi del 1882), si interroga sulla relazione anima-corpo e su come essa influenzi l'instaurarsi della democrazia. Questo è rinvenibile, soprattutto, in un lavoro deweyano del 1888, *The Ethics of Democracy*, che rappresenta, a mio avviso, il presupposto per comprendere *Democracy and Education*.

Dewey è consapevole che per aiutare la democrazia a realizzarsi pienamente, sia necessario individuarne la radice e l'essenza, così da guidarla alla piena manifestazione. Infatti, secondo il giovane pensatore, l'individuo nell'interezza della sua complessità, deve essere studiato non solo sul piano fisiologico ma anche sul piano degli ideali che lo animano. Scrivere di democrazia, per Dewey significa tenere conto degli atteggiamenti volontari e involontari, dell'intuizione e dell'immaginazione, della concretezza e dell'ideale, operando a favore della democrazia e contro la demagogia.

Nella prima parte del presente lavoro metterò in evidenza il perché la 'combinazione' e 'l'ordine temporale' degli stimoli, con le corrispondenti risposte fisiche, giustifichino la relazione mente-corpo, smontando ogni tipo di validità dei risultati speculativi sulla natura umana. Ciò verrà spiegato attraverso alcune suggestioni salienti di tre saggi giovanili deweyani (*Ladd's Elements of Physiological Psychology*, *Ethics and Physical Science* e *The Ethics of Democracy*) che si interrogano sul rapporto anima-corpo in vista di risultati pratici. Infatti, il pensiero deweyano si colora sempre più di sfumature pragmatiste, evidenziando la natura, in perenne movimento, dell'individuo teso a scoprire l'universale ma senza dimenticare la propria natura organica e il suo rapporto con la società. Infatti, Dewey collocando l'individuo in questa specifica realtà, lo sgancia dall'ontologismo statico e lo rende un organismo sociale.

Nella seconda parte si discuterà dell'individuo sotto l'aspetto democratico attraverso l'analisi del saggio deweyano del 1888 *The Ethics of Democracy*, in cui attraverso l'esame di ciò che può essere definito etico e non, Dewey elabora la prospettiva di un individuo tutt'altro che "spettatore passivo della natura". Un individuo che possiede una 'mobilità naturale' che gli permette di esprimere il sentimento inerente alla 'democrazia'.

Nell'ultima parte, si metterà in rilievo un terzo aspetto della natura dell'individuo, il suo essere spirituale. Una spiritualità che si attua quando l'individuo sa-

rà in grado di armonizzare tutti gli stimoli sensoriali e intellettivi, gli impulsi e la ragione, partecipando così pienamente alla vita. Partecipare alla vita del tutto significa concretizzare una relazione organica e completa, ovvero una vita pratica e una vita spirituale unite, che realizzano un individuo armonico, caratterizzato da una piena umanità.

## 1. L'individuo 'sociale'

La problematica democratica in Dewey è una costante, giacché egli identifica la democrazia con un "modo di vivere", una sorta di luogo etico in cui si dà respiro all'attività dell'individuo, promuovendo le relazioni umane associative. L'auto-realizzazione dell'individuo, infatti, è piena estrinsecazione della sua creatività e dei suoi "embedded powers" (Dewey ne parla in più opere, fra cui *Ethics*, scritta insieme a James Tufts nel 1908).

La complessità della natura dell'individuo è tale proprio perché si caratterizza da una continua corrispondenza di stimoli e risposta, generati dal rapporto reciproco tra anima e corpo. Abbiamo sopra detto che *Soul and Body* è il lavoro in cui Dewey discute di ciò, seppur lo affronti anche in altre opere ma spostandolo su un piano più teorico. Due saggi, ad esempio, che si interrogano sul perché sia necessario conoscere il rapporto anima-corpo per il suo portato pratico sono *Ladd's Elements of Physiological Psychology* e *Ethics and Physical Science* entrambi del 1887.

Dalla lettura degli studi del dott. Ladd (Ladd 1887, pp. 194-204), Dewey arricchisce la propria riflessione di nuovi elementi di psicologia fisiologica, che gli serviranno nello studio sul processo della conoscenza. Discutere della struttura e delle funzioni del sistema nervoso, e poi ancora delle correlazioni tra i fenomeni nervosi e quelli della coscienza, costituisce per Dewey una chiarificazione di quanto sia fallace considerare separati l'anima e il corpo. La descrizione che Ladd fa in *Elements of Physiological Psychology* della "localizzazione cerebrale" e della sfera psico-fisica ("intesa come sintesi di qualità, quantità, combinazione e ordine temporale degli stimoli fisici con le corrispondenti risposte fisiche") chiarisce la relazione mente-corpo e vanifica le elaborazioni speculative sulla natura umana. E per sviluppare questa considerazione complessa, Dewey si serve degli studi di Ladd sulle funzioni dell'emisfero cerebrale per riflettere sulla questione dell'appercezione, elemento che entrava di diritto nella questione relazionale dell'anima e del corpo. Aspetto che però Ladd aveva sottovalutato considerando lo 'spazio percettivo' e la sensazione', due componenti scissi: uno organico e uno mentale. Così facendo, dunque, per Dewey, Ladd aveva creato confusione e generato nuove problematiche fisiologiche che mettevano in discussione l'intera sperimentazione affrontata dai medici e dai fisiologi.

Solo Wundt, poteva, dunque, evitare una simile empassa, diceva Dewey. Wundt, infatti, ha chiarito meglio le relazioni tra la volontà e l'appercezione, descrivendoli sì come elementi che non camminano lungo strade parallele e che si scontrano spesso, ma che esistono e come tali non vanno sottovalutati. E in *Ethics and Physical Science* Dewey prosegue questa analisi gettando le basi per il saggio del 1888 *The Ethics of Democracy*. Qui Dewey, impegnato a dare un'inclinazione sempre più realistica e concreta al pragmatismo, ricerca nella scienza e nella filosofia la strada che indichi: A) l'individuo in movimento; B) l'individuo teso a scoprire l'universale; C) l'individuo come organismo sociale.

Dewey, infatti, sgancia l'individuo dall'ontologismo statico, calandolo nella realtà, e mostrandolo 'in situazione'. Sulla base di questo sganciamento, egli cri-

tica la teoria evolucionistica perché tende ad allontanare l'etica dalla natura, distorcendo così la natura stessa dell'individuo. E ancora più grave, tanto l'ontologismo quanto l'evoluzionismo (seppur antitetici) non chiariscono se l'etica morale si identifichi con l'etica naturale, in quanto l'etica -da intendere come risultanza di una corretta ed esemplare condotta- e la vita morale -da interpretare come la pratica che disciplina la condotta nel giusto- appaiono entrambe incompatibili con la realtà. L'interpretazione spirituale è la sola in grado di mostrare invece un collegamento (Dewey 1909).

Svincolandosi (così come ha fatto in un significativo saggio precedente di qualche anno *Soul and Body*) dal vecchio ontologismo statico, Dewey vede l'individuo all'interno del mutamento, e lo concepisce in interazione col mondo circostante. La rottura con tale ontologismo comporta il rapporto tra la religione e la scienza, perché entrambe attribuiscono all'agire umano una funzione teleologica. Tuttavia, la finalità dell'agire non può esser colta solo attraverso l'analisi di tipo logico, in quanto l'azione consapevole incarna la tensione verso un ideale, ossia verso ciò che ancora non è ma che potrà essere (Dewey, 1914).

Non deve essere accolta come assoluta né l'autonomia dell'ideale, né la concezione dell'uomo secondo l'evoluzionismo, giacché l'etica (come resoconto di giusta condotta) e la morale (come guida all'agire verso il giusto e il bene) appaiono discordanti su un piano pratico. Solo sul piano spirituale entrambe le categorie troveranno una comune essenza. Secondo Dewey, dunque, la matrice naturale non può generare ideali (Welsh 1959, pp. 960-61).

## 2. L'individuo 'democratico'

Nel 1888 Dewey scrive *The Ethics of Democracy* (Dewey, 1888, p. 227) in cui attraverso l'indagine su ciò che può essere definito etico e non, allarga l'analisi all'organicità dell'individuo. Un individuo attivo e reattivo, che produce conoscenza e che attribuisce all'intelligenza un valore creativo. Un individuo tutt'altro che "spettatore passivo della natura" (la natura è attiva e mobile e ruota attorno all'individuo il quale la interroga, la conosce e la modifica). Al contrario, l'individuo è attivo così come attiva è la conoscenza. Non esiste, dunque, una realtà compiuta e fissa. Partendo da questa mobilità naturale, Dewey si interroga sulle componenti costitutive della democrazia e sulle condizioni che permettono loro di attecchire pienamente, rendendo la società una forma democratica di cittadinanza.

Secondo Dewey, per aiutare la democrazia a realizzarsi pienamente occorre esaminarla analiticamente (perché è proprio nelle piccole cose che si nasconde la soluzione) e capire quale sia la visione intellettuale che si ha di essa. A questo proposito, l'attenzione di Dewey viene catturata da un libro scritto nel 1886 da Sir Henry Maine, intitolato *Popular Government*, (Maine 1886, pp. 227-230), in cui si discute dell'ideale democratico, ma secondo una prospettiva altamente opinabile. Si tratta di un libro che non nasce per difendere la democrazia, ma che, al contrario, distrugge l'essenza e la finalità per cui è nata. Diversi sono gli errori che Maine fa nell'analisi socio-politica della democrazia (Westbrook, 2011) Errori che derivano dall'idea di fondo che Maine aveva della democrazia, ovvero considerarla *il governo dei Molti*, e quindi la forma di governo meno organica e meno coerente. Una tale convinzione collideva con la reale natura della 'democrazia'. Infatti, seguendo la credenza che il regime democratico sia dei *Molti* si avrebbero i seguenti esiti.

- A. Un governo all'insegna dell'arbitrio, in cui tutti gli impulsi avrebbero libero sfogo, secondo gli istinti e non secondo la ragione.
- B. Un governo in cui il potere è frammentato, equivalente ad una somma numerica. Così, la sovranità e il potere tenderebbero a degenerare nell'anarchia.
- C. Uno Stato anti-democratico, perché anarchico ma, cosa più grave, a rischio monarchico o aristocratico; due regimi che troverebbero nella frammentarietà del regime pseudo-democratico terreno fertile di attecchimento (perché farebbero leva sulle menti più deboli e inesperte), paralizzando così la crescita sociale.
- D. Un governo incapace di provvedere al bene della comunità. Il medesimo bene di cui parlò Platone, ossia il giusto 'equilibrio', la giusta misura tra la coscienza e la volontà. L'idea platonica, adottata da Dewey, infatti nasceva come guida per la conoscenza, e, dunque, la verità.

Cosa vogliono dire questi aspetti?

A1) Un governo che dà sfogo agli istinti, si basa sulla volizione, sull'arbitrio, in cui tutti gli impulsi hanno libero sfogo e in cui la 'conoscenza' non ha alcun ruolo, poiché viene messa a tacere dall'impulso atavico e selvaggio presente in ogni individuo, e controllabile solo attraverso l'educazione.

B1) Un governo frammentato, è un governo inesistente. Il potere politico è inesistente, perché consegnando lo Stato all'arbitrio si annulla nell'anarchia. La democrazia, come dicevamo, in una simile frammentarietà e confusione non potrebbe mai permettere la manifestazione della sovranità popolare.

C1) La democrazia è il solo regime politico che chiude fuori dalla porta ogni possibile ingresso di elementi anarchici, monarchici e aristocratici. Maine, però, cosa fa nel suo libro? Dà la ricetta per costituire esattamente questi regimi, che di democratico non hanno nulla se non esserne l'antitesi.

D1) La teoria democratica di Maine non prevede la 'misura', la 'proporzione' tra il bene e il male, vanificando il ruolo dell'educazione.

Questi aspetti salienti non solo sono totalmente lontani dall'idea platonica di *Res Publica*, (contrariamente a quanto l'autore sostiene) ma distorcono anche la dimensione umana e la crescita naturale dell'individuo, che non viene più identificato come essere sociale, democratico e spirituale. (Ryan, 1995)

Infatti, il valore etico e il valore antropologico (presenti in Platone), così come il valore spirituale, nella forma sostenuta da Maine sono assenti. E non solo: nella sua idea di democrazia, il pensiero perde il ruolo predominante per lasciare posto agli impulsi. Non si discute della tensione naturale di ciascun individuo verso i valori universali, ossia verso la ricerca della verità. Si evidenzia solo il benessere immediato.

Per Dewey, solo nella ricerca costante si dà il via alla vita sociale, perché si realizza un fine diretto miglioramento dell'uomo; ed è questa la causa che fa nascere la democrazia. La democrazia è indicatore di ricerca, di conoscenza, di verità: questo trinomio supera l'astrattezza ideologica della democrazia in ciò che Dewey chiama *bene sociale*, in cui l'aspetto egotistico non deve essere contemplato.

Maine, dunque, compie diversi passi falsi. Il primo riguarda la natura della democrazia. Il secondo è la visione distorta dell'idea platonica di *res publica*, ma non solo. Infatti, continua Dewey, Maine distorce anche la concezione aristotelica della democrazia. Per Aristotele sono le leggi a governare lo Stato, in quanto gli uomini non sono che strumenti delle leggi. Ogni individuo per Dewey rappresenta la società; ogni individuo è un *organismo sociale* così come la rivoluzio-

ne Francese presentò al mondo intero. Il nucleo fondante la teoria democratica deweyana è, quindi, di duplice natura: filosofica (per l'etica) e religiosa (la morale) la cui unione agevola l'ascesa della democrazia.

### 3. L'individuo 'spirituale'

La teoria di Maine, in particolare, nega un concetto che per Dewey è fondamentale, ossia il concetto di *organismo*. Laddove organismo equivale a relazione, scambio, reciprocità.

«Il corpo di un animale non è il tipo di un organismo, perché le sue membra, gli organi, hanno la loro vita, dopo tutto, solo come parti, condizionati dalle loro relazioni spaziali esterne. Essi invece partecipano nella vita del tutto, quando il tutto vive in loro, vivendo la sua attività. [...] La relazione organica è completa. Ma la società umana rappresenta un organismo più perfetto. Il tutto vive realmente in ogni suo membro, e non c'è più l'apparenza di aggregazione fisica, o continuità. L'organismo si manifesta quale veramente è, una vita ideale o spirituale, una unità di *volontà*. Se dunque, la società e l'individuo sono veramente organici l'uno all'altro, allora l'individuo è una società concentrata» (Pezzano 2007, p. 237).

Ma quando si parla di 'democrazia', si parla di sentimento, giacché esso genera la democrazia. Per Dewey, infatti, la democrazia si origina dal sentimento; quest'ultimo, dunque, è la causa della democrazia e non il contrario.

Più avanti continua: «La democrazia, come ogni altra forma politica, è stata giustamente definita come la memoria di un passato storico, coscienza di un presente vivo e ideale di un futuro che giungerà. La democrazia, in una parola, è una concezione sociale, cioè come dire etica, e sul suo significato etico si basa il suo significato come forma di governo. La democrazia è una forma di governo solo perché è una forma di associazione morale e spirituale» (Pezzano 2007, p. 240)

Per ritornare a Platone, sostiene Dewey, bisogna considerare l'importanza dell'unione morale e spirituale se si vuole dare origine alla democrazia. Il filosofo greco ne è l'esempio. L'idea di democrazia platonica, esposta nella *Repubblica*: A) prevedeva l'unione tra l'aspetto spirituale e il senso etico. Non esiste alcuna subordinazione e senso di sudditanza da intendere come sacrificio, dell'uomo allo Stato. B) L'uomo è organismo spirituale che chiamato a far parte dello Stato perde la propria volontà individuale acquisendone una più ampia. Ma ciò non è la perdita del sé o della propria personalità, bensì è la sua realizzazione. L'individuo non è sacrificato; egli è portato alla realtà nello Stato.

I pochi per Platone sono i sapienti, ai quali va dato il potere, perché solo loro riusciranno a regalare allo Stato l'armonia, grazie alla loro capacità di guidare ogni singolo cittadino alla sua giusta funzione.

La democrazia non differisce dall'aristocrazia per il fine ma per i mezzi con cui portare avanti l'importanza della responsabilità personale e dell'iniziativa individuale. Dewey è d'accordo col pensiero di Platone, per il quale, lo Stato si configura come un ideale etico, ossia la realizzazione del singolo per mezzo della società. L'ideale professato da Dewey è un ideale che è già insito nell'individuo e che già lavora in lui; è un ideale che riconosce in sé la libertà, la responsabilità e l'iniziativa per l'ideale etico. Cioè, in una parola democrazia vuol dire che la *personalità* è la realtà prima ed ultima.

«Essa sostiene che l'individuo può apprendere il pieno significato della personalità solo nella misura in cui questo gli viene presentato nella società in forma oggettiva; sostiene che gli stimoli e gli incoraggiamenti principali alla realiz-

zazione della personalità derivino dalla società; ma tiene ferma la convinzione che nessuno, per quanto saggio e forte, può fornire la personalità ad un altro [...] lo spirito della personalità risiede in ogni individuo e la scelta di svilupparlo deve procedere da quell'individuo. Da questa posizione centrale provengono gli altri aspetti della democrazia: la libertà, l'uguaglianza e la fraternità. Parole che non sono semplici parole [...] ma simboli dell'idea più alta di etica» (Pezzano 2007, p. 244).

Il filosofo americano valorizza l'interconnessione tra l'individuo e la legge e insiste sull'importanza dell'uguaglianza, sia etica che economica, prodromica alla distribuzione della ricchezza e al progresso.

La democrazia deve essere una forma di governo attenta alla realtà, che promuove la concretezza liberando l'individuo dall'astrazione, rafforzandolo come individuo etico e sociale. Aspetto, questo, che si svilupperà in *Psychology* del 1887, dove Dewey insisterà sull'importanza dell'idea di 'condivisione' secondo cui l' 'Io', accogliendo gli aspetti universali, ricostruisce una società organica e riconsegna alla democrazia il suo autentico ruolo.

Con questo saggio Dewey, vuole annullare ogni tipo di ostracismo verso le idee democratiche, viste come 'diverse' e 'indigeste'.

«L'idea di democrazia, le idee di libertà, di uguaglianza, e fraternità, rappresentano una società in cui la distinzione tra lo spirituale e il profano è cessata, e come nella teoria greca, come nella teoria cristiana del Regno di Dio, la Chiesa e lo Stato, l'organizzazione divina e umana nella società sono una cosa sola. Nel concetto, almeno, la democrazia si avvicina di più all'organizzazione ideale e sociale, in cui l'individuo e la società sono organici l'uno all'altro. Per questa ragione la democrazia, nella misura in cui è realmente tale, è la più stabile, non la più insicura dei governi. In ogni altra forma di governo ci sono individui che non sono organi di volontà comune, che sono al di fuori della società in cui vivono, e sono, in effetti, estranei a ciò che dovrebbe essere la nostra repubblica» (Pezzano 2007, pp. 248-9).

Dewey considerava l'individuo uno Stato, ed ecco che la sua continua ricerca diviene un elemento vitale, che mira a trasformare la situazione incerta in una realtà certa, poiché non potranno esistere identità di scopi e di interessi in una dimensione astratta. E i rapporti umani sono il corretto strumento. E la democrazia per Dewey deve essere un'armonica convivenza basata sulla giustizia, sulla relazione tra l'individuo e lo Stato: una unione reciproca che renda l'individuo organico allo Stato, e faccia quindi dell'individuo stesso un organismo sociale. Il tutto, però, può realizzarsi solo mediante la conoscenza, che nel modello proposto da Maine scompare nei meandri dell'istinto animale dell'uomo.

## Conclusioni

Avviandoci alla fine di questa ricognizione sulla democrazia e sull'educazione, mi preme sottolineare che senza uno studio filosofico e psicologico la mente dell'individuo rimarrebbe un terreno inespugnabile, impedendo, così, l'attecchimento della democrazia, giacché quest'ultima è un "sentimento" e come tale nasce nell'individuo spontaneamente, e mediante l'educazione può manifestarsi in tutta la sua essenza. La democrazia esisterà solo quando il processo educativo porterà alla luce il sentimento democratico. Ciò appare già in *The Ethics of Democracy* per incamminarsi sempre più verso una dimensione psicologico-biologica, a cui Dewey affianca anche quella etica, in quanto espressione dello sviluppo sociale e, quindi, dell'organismo sociale'. Però, la teoria di Maine nega un con-

cetto che per Dewey è fondamentale, ossia il concetto di *organismo* che equivale alla relazione, allo scambio.

I cittadini, in una democrazia, non possono essere “frammenti”, ‘numeri’, ‘masse’. Essi hanno bisogno di un “contratto sociale” che li aiuti a costituire i propri diritti e i propri doveri, ma anche a promuovere la società civile ed etica. Solo secondo questi principi la democrazia prenderà vita. Infatti, la società, secondo Dewey, è un “organismo sociale” ovvero espressione civile ed equilibrata ‘del tutto’.

Non solo, *The Ethics of Democracy*, che soprattutto nella trattazione finale introduce gli elementi di quella che poi sarà una chiara trattazione delle ‘tendenze’ dell’educazione in *Democracy and Education* laddove dedicherà i primi quattro capitoli all’educazione e al suo collegamento diretto con l’etica. La volontà unitaria è elemento di democrazia, non certo quella risultante da una aggregazione numerica senza identità che non esprime la specificità di ciascun individuo rendendo, quindi, la “responsabilità personale” e l’iniziazione individuale”, non difficili ma impossibili da determinare. La personalità e l’individualità sono necessarie alla democrazia e utili ad essa solo se di natura etica. La costruzione della democrazia è vincolata alla costruzione e allo sviluppo dell’individuo. (Seideman 1986).

Sin dalle prime battute Dewey in *Democracy and Education* definisce ciò identificando l’educazione come fenomeno naturale, in quanto essa è “necessità della vita”, “funzione sociale”, “direzione”, “crescita”. Essa è chiaramente legata allo sviluppo delle potenzialità di ogni individuo ed è espressione di crescita (*growth*). Se l’educazione aiuta le potenzialità a manifestarsi, sostiene la crescita dell’individuo ma non solo in quanto essa sarà la responsabile dell’umanità, perché veste i panni di ‘funzione sociale’, ‘direzione’ della vita umana (Dewey, 1916)

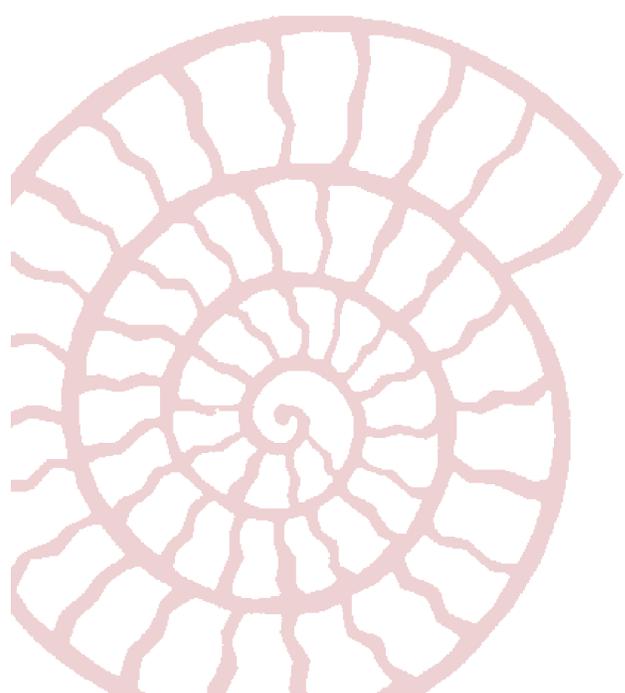
*The Ethics of Democracy* è, a mio avviso, il presupposto di *Democracy and Education*, in particolare in riferimento al cap. IX, *Natural Development and Social Efficiency Aims* (Dewey, 1918).

La democrazia è “a way of life” che si sviluppa attraverso l’individuo, il quale è da considerare un organismo sociale che deve conquistare uno specifico spazio etico. E in tale spazio il legame organico e naturale che unisce l’educazione all’individuo, deve avere modo di costruire valori autentici di democrazia. Infatti, la nostra società sempre più globalizzata deve ora più che mai comprendere adeguatamente il significato e la direzione del sistema democratico, atto a promuovere lo sviluppo civile ed economico della popolazione globale. (Price 1974, pp. 1663-1678).

### Riferimenti bibliografici

- Dewey, J. (1888). *The Ethics of Democracy*. In *The Early Works of John Dewey*. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1969-1972, vol. 1.
- Dewey, J. (1909). *The Influence of Darwinism on Philosophy*. In *The Middle Works*. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976- 1983, vol. 4.
- Dewey, J. (1914). *The Psychology of Social Behavior*. In *The Middle Works of John Dewey*. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976- 1983, vol. 7.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. In *The Middle Works of John Dewey*. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976- 1983, vol. 9.
- Dewey, J. (1916). *Progress*. In *The Middle Works of John Dewey*. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976- 1983, vol. 10.
- Dewey, J. (1916). *Universal Service and Education*. In *The Middle Works of John Dewey*. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976- 1983, vol. 10.

- Dewey, J. (1918). *Education and Social Direction*. In *The Middle Works of John Dewey*. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976- 1983, vol. 11.
- Ladd, T. G. (1887). *Elements of Psychological Psychology*. New York, Chicago, Boston: Charles Scribner's Sons.
- Maine, H. S. (1886). *Popular Government*. New York: Henry Holt and Co.
- Muraskin, W. A. (1976). The Social Control Theory in American History: A Critique. *Journal of Social History*, 9, 559-569.
- Pezzano, T. (1974/2007). *Il giovane Dewey. Individuo, educazione, assoluto*. Roma: Armando.
- Price, D. (1974). Community and Control: Critical Democratic Theory in the Progressive Period. *American Political Science Review*, 68, 1663-1678.
- Ryan, A. (1997). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: W.W. Norton & Co.
- Seideman, D. (1986). *The New Republic: A Voice of Modern Liberalism*. New York: Praeger.
- Welsh, P. (1959/1995). Means and Ends in Dewey's Ethical Theory. *Journal of Philosophy*, 56, 960-61.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. London: Ithaca Cornell University.





# The Importance of Motivation in an Educational Environment

## L'importanza della motivazione in un ambiente educativo

Eskja Vero

European University of Tirana  
eskja.vero@uet.edu.al

Edi Puka

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

### ABSTRACT

In this article we will discuss how the concept of motivation in education, affects the learning process of students. Lack of motivation in education can undermine the process of their learning. Are students motivated to cumulating knowledge, without internal incentives (psychological, emotional) or external (social - education)? How to build a combination of internal factors and external motivational between lecturer and student, for learning function in the academic environment? All students, including teachers, are motivated in different ways and forms. For this reason, the educational environment is always very dynamic because each of the two components play certain roles. In the motivational aspect, the role of teachers in the educational process is the creation of a climate and a positive attitude that encourages learning and their long-term success. While the role of students is qualitative knowledge processing and being active in order to increase their academic. Increasing collaborative and communicative force between student and instructor are two basic factors of motivation for learning. The study will be based on a framework familiar with some of the main definitions of the term motivation and some socio - educational and psychological theories, theory of Maslow, Herzbergs, McClelland, etc., to take a point of view from some of the perspectives and cognitive educational skills that realizes the motivation of students in the academic environment.

In questo articolo andremo a discutere di come il concetto di motivazione in materia di istruzione influenzi il processo di apprendimento degli studenti. La mancanza di motivazione in materia di istruzione è in grado di minare il processo del loro apprendimento. Gli studenti sono motivati a accumulare conoscenza, senza incentivi interni (psicologici, emotivi) o esterni (sociali - educativi)? Come costruire una combinazione di fattori motivazionali interni ed esterni, tra docente e studente, per le funzioni di apprendimento in ambito accademico? Tutti gli studenti, compresi gli insegnanti, sono motivati in modi e forme diverse. Per questo motivo, l'ambiente educativo è sempre molto dinamico, poiché ciascuno dei due componenti svolge determinati ruoli. Sotto l'aspetto motivazionale, il ruolo degli insegnanti nel processo educativo consiste nella creazione di un clima e di un atteggiamento positivo che incoraggia l'apprendimento e il successo a lungo termine. Mentre il ruolo degli studenti consiste nella trasformazione qualitativa della conoscenza e nell'essere attivi per aumentare la qualità degli studi accademici. Aumentare la forza collaborativa e comunicativa tra allievo e formatore rappresenta due fattori fondamentali di motivazione per l'apprendimento. Lo studio si baserà su un quadro di familiarità con alcune delle definizioni principali del termine "motivazione all'apprendimento" e con alcune teorie socio-educative e psicologiche, la teoria di Maslow, Herzbergs, McClelland, etc., per cogliere il punto di vista di alcune delle prospettive e competenze educativo-cognitive che realizzano la motivazione degli studenti in ambito accademico.

### KEYWORDS

Motivation, Education, Teaching, Learning, Communication.  
Motivazione, Educazione, Insegnamento, Apprendimento, Comunicazione.

## Introduction

The latest technological developments and economic, redesigned and resized the role of lecturers and students in educational environments. Today education in the 21st century is facing big changes based on concepts, theories, principles, and methods. Motivation is probably the most important factor that educators can target in order to improve learning. Many theories have been postulated to explain motivation. What is the best way to motivate students? According to Williams (2011), the five key ingredients impacting student motivation are: student, teacher, content, method/process, and environment.

The educational equivalent to “location, location, location” is likely to be “motivation, motivation, motivation,” for motivation is probably the most important factor that educators can target in order to improve learning (Olson, 1997). Motivation is defined as the act or process of motivating; the condition of being motivating; a motivating force, stimulus, or influence; incentive; drive; something (such as a need or desire) that causes a person or student to act (Merriam-Webster, 1997); and the expenditure of effort to accomplish results (DuBrin, 2008; Williams & Williams, 2011, p. 2).

Palmer (2007) review the “student motivation as an essential element that is necessary for quality education. How do we know when students are motivated? They pay attention, they begin working on tasks immediately, they ask questions and volunteer answers, and they appear to be happy and eager.”(Williams & Williams, 2011). In the late 1987s, according to Brophy motivation to learn is a competence acquired “through general experience but stimulated most directly through modeling, communication of expectations, and direct instruction or socialization by significant others (especially parents and teachers)” (Gregory, 2009, p. 2; Nukpe, 2012), offers some definition for motivation where, Cherry (2010) views motivation as “the process that initiates, guides and maintains goal-oriented behaviours”. Brennen, (2006, p.4) believes motivation to be “... the level of effort an individual is willing to expend toward the achievement of a certain goal” Guay et al. (2010, p. 712) describes it simply as “reasons underlying behaviour” (Nukpe, 2012, p. 11).

For example, autors supports that, the student must have *access, ability, interest, and value education*. The teacher must be well trained, must focus and monitor the educational process, *be dedicated and responsive to his or her students, and be inspirational*. The content must *be accurate, timely, stimulating, and pertinent to the student’s current and future needs*. The method or process must *be inventive, encouraging, interesting, beneficial, and provide tools that can be applied to the student’s real life*. The environment needs to *be accessible, safe, positive, personalized as much as possible, and empowering*. According to Palmer, 2007; Debnath, 2005; D’Souza and Maheshwari, 2010 “Motivation is optimized when students are exposed to a large number of these motivating experiences and variables on a regular basis. That is, students ideally should have many sources of motivation in their learning experience in each class” (Williams, 2011, p. 2)

Two elements are very important in teaching environment and student motivation. The autors suggest some tips for improving student contributions to motivation as listed below. That is, student motivation is enhanced when these factors pertinent to students are present:

**Intrinsic and extrinsic motivation:** Individuals who are motivated intrinsically tend to develop high regard for learning course information without the use of external rewards or reinforcement. On the other hand, individuals who are motivated extrinsically rely solely on rewards and desirable results for their

motivation, e.g., tests and GPA. (Lei, 2010). Students who are motivated externally are at a greater risk of performing lower academically than intrinsically motivated students. It is interesting to note that nontraditional students report higher levels of intrinsic motivation than traditional students (Dean and Dagostino, 2007; Daniels, 2010; Bye, Pushkar, and Conway, 2007; Afzal, et al., 2010). Various individual and social factors: Overall academic motivation is affected by various individual and social factors. For example, intrinsic motivation is affected by the reason for preferring the school, the probability of finding a job after graduation, the order of preference, the future expectation, the distinctiveness of testing and measuring activities at the school, and desire to complete a Masters' degree. In the simplest terms, it is necessary to be motivated and to make an effort. Extrinsic motivation is significantly affected by the probability of finding a job, the attitude towards the teacher, the peer group, the level of income, the appropriateness of the classrooms, the adequacy of teaching materials, and the number of siblings. The most effective extrinsic motivation is the probability of finding a job. (Celikoz, 2010). Hierarchy of needs: Regarding lower level needs, if a student is hungry or thirsty, it is more difficult to focus on learning. Also, if the environment is physically, mentally, or emotionally unsafe, then it will be hard for the student to put all of his or her attention on learning. If the teacher always is critical of the student, then the student Research in probably will not feel accepted or that he or she belongs. Low self-esteem and ego will make the student feel unappreciated and unrecognized. As such, the educator must do what is necessary to support the student to a higher level of need satisfaction so that the student can focus his or her attention on learning. Even at the level of self-actualization, the educator may need to provide encouragement or opportunities (Maslow, 1943; Williams & Williams, 2011, pp. 3-4).

The following suggestions are offered regarding or teacher contributions to student motivation:

**Teacher skills:** One important extrinsic factor in the educational environment is the Instructor. Teacher skills include staying calm, eliminating negative thoughts or feelings, disengaging stress, remembering that students have their own realities and are doing their best, not taking students' actions personally, remembering that students are not bad rather just in the process of development, and maintaining a sense of humor. (Whistler, 1992). In particular, Shulman (1987, p. 8) calls the knowledge needed for effectively teaching a specific subject "pedagogical content knowledge" (PCK) which "represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction" (Williams & Williams, p. 6-8).

Are some criterias that affect the performance of teachers in the process of teaching and learning in academic environment, which are:

1. Promotion;
2. The financial reward;
3. Institutional policies - clear, fair and unequivocal;
4. Performance evaluation - should provide feedback for improvement; lead to administrative decisions related to the reward / punishment; public assessment in the sense that an event should be organized with the staff + student, which expressed gratitude and appreciation for the best and bring change their status at the university, evaluation of staff, that is very important to improve the climate at the university;

5. Gratitude and high academic levels;
6. Creation of interests (training, purchase literature, access to databases, collaborations with other universities, etc.);
7. Academic Advancement, sense of achievement and status with;
8. Liability;
9. Contribution;
10. Autonomy - the highest level;
11. The quality of students;
12. Teaching load, but not only;
13. Climate / organizational culture - relationships between colleagues. (Mapo, 2016).

We recall philosopher John Dewey who said that schools should not be a place of taking personal knowledge, where the teacher explains all the while a host of knowledge and the student remains at all times an individual liability, that is, without participating directly but it should be an active student. According to Taylor (2012), the root word of the term *motivation* is *movere* (to move). In regards to learning, motivation generally involves inner forces, enduring traits, behavioral responses to stimuli, and sets of beliefs and affects. She said that the study of motivation can be broken down into two main categories: behavioral and cognitive theories. Behavioral theories “view motivation as a change in the rate, frequency of occurrence, or form of behavior as a function of environmental events and stimuli”. Teachers can shape student responses by conditioning the external environment. In contrast, cognitive theories stress the internal structures and processing of information and beliefs. Cognitive theories stress the importance of perceptions of competence, values, affects, goals, and social comparisons when measuring motivation (Taylor, 2012, p. 1-2). Every educator needs to be concerned about motivation. It is a quality that students, teachers, parents, school administrators, and other members of the community must have if our educational system is to prepare young people adequately for the challenges and demands of the coming century. Of course, the way these various groups of individuals generate and use motivation differs greatly. Students need motivation to learn, parents need it to track the educational progress of their sons and daughters, teachers need it to become better teachers, and school administrators need it to ensure that every facet of the schools they manage continues to improve.

### 1. Psycho – Social – Contextual Influences on students

In the late 1982s, Grolnic and Ryan argue that, a great deal of research in the last two decades has explored how various aspects of the social environment affect people’s intrinsic motivation and autonomous self-regulation and, in turn, the quality of their performance. A central hypothesis of self-determination theory is that social contexts that support people’s being competent, related, and autonomous will promote intentional (i.e., motivated) action, and furthermore, that support for autonomy in particular will facilitate that motivated action’s being selfdetermined (rather than controlled). Thus, for example, supports for competence (e.g., positive feedback) will enhance motivation in general but will enhance ind.rinsic motivation and integrated internalization only if it is administered in a way that is autonomy supportive. Similarly, supports for relatedness (e.g., the interpersonal involvement of parents and teachers) will enhance moti-

vation in general but will enhance intrinsic motivation and integrated internalization only if the involved others are autonomy supportive (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991). In the other hand in social context are include school culture and organization. The studie of Taylor (2012) tell us that “scholars define a school’s culture as the norms, values, and shared beliefs of the preponderance of members at that institution. Moreover, these norms, values, and shared beliefs can be both consciously and implicit. Generally speaking, a school’s culture is comprised of the following elements”. According to her, first, it entails a belief about the character of human nature. She ask: Are students basically good? Or are they motivated to learn without incentives? Or are student basically bad, not motivated to learn and in need of negative reinforcement? At West Point, much of the faculty believes the latter. The second aspect of beliefs concerns the malleability of student learning and ability. Do students have the capacity to grow their learning and ability, or do students have a limited capacity? A third component of a school’s culture are norms over classroom behavior. At West Point, cadets expect to do many group assignments and work at the boards. Finally, a school’s culture is informed by the shared goals or purposes of the school. At West Point, the mission statement is quite clear. However, the dual nature of the Academy as both an institution of military and academic instruction often hurts student motivation. Military training during the academic semester sends a message to cadets, staff, & faculty alike that the true priority of West Point is military, not academic training (Taylor, 2012, p. 3).

Traditionally, educators consider intrinsic motivation to be more desirable and to result in better learning outcomes than extrinsic motivation. Maehr (1992) in his book “*The Motivation Factor: A Theory of Personal Investment*, Maehr and Braskamp (1986)”, has turned his attention to the relationship between motivation and the organizational culture of schools. Maehr concluded that “goal stresses associated with the school environment seem to relate systematically to student motivation and achievement”, and he reported that “the psychological environment of the school is a measurable variable, a variable of some importance in predicting motivation and achievement of students” (Renchler, 1992, pp. 6-7). The dimensions Maehr includes in his model of the psychological environment of the school include:

Accomplishment—Emphasis on excellence and pursuit of academic challenges.

Power—Emphasis on interpersonal competition, social comparison, achievement.

Recognition—Emphasis on social recognition for achievement and the importance of school for attaining future goals and rewards.

Affiliation—Perceived sense of community, good interpersonal relations among teachers and students.

Strength/Saliency—The perception that the school knows what it is about and that students know what is expected (Renchler, 1992, p. 6).

Raffini proposes a four-fold approach that would remove motivational barriers and help students redirect their behaviors away from failure-avoiding activities toward academic applications. He describes how these four strategies can aid in promoting the rediscovery of an interest in learning:

1. Individual goal-setting structures allow students to define their own criteria for success.

2. Outcome-based instruction and evaluation make it possible for slower students to experience success without having to compete with faster students.
3. Attribution retraining can help apathetic students view failure as a lack of effort rather than a lack of ability.
4. Cooperative learning activities help student realize that personal effort can contribute group as well as individual goals (Renchler, 1992, p. 10).

Stipek describes some techniques that promote intrinsic motivation but suggests that they are rarely found in today's classrooms or schools:

Students are intrinsically motivated to work when the threat of negative external evaluation is not salient and when their attention is not focused on extrinsic reasons for completing tasks. They will also feel more competent and proud, and thus more intrinsically interested in tasks, when they can take responsibility for their success. Allowing some student choice enhances intrinsic interest in school tasks, and it teaches self-management skills that are essential for success in higher grades and the workplace. It is impossible for children to develop autonomy and a sense of responsibility if they are always told what to do, and how, and when to do it (Renchler, 1992, p.10).

She identifies four perspectives from which intrinsic motivation can be viewed: competency motivation, curiosity, autonomy, and internalized motivation. Competency motivation assumes *“that individuals engage in tasks, in part, for the purpose of developing competence and experiencing the positive feeling of efficacy associated with successful mastery attempts”*. The second perspective, curiosity, assumes *“that individuals are innately curious about novel events and activities that are somewhat discrepant with their expectations”*. Autonomy involves the idea that humans have *“a natural need to feel self-determining. They want to believe that they are engaging in activities by their own volition—because they want to—rather than to achieve some external reward or to avoid punishment”*. Internalized motivation *“assumes that some children engage in tasks in the absence of external reinforcement because they learn to value academic work”* (Renchler, 1992 p. 10).

## 2. Motivation Theories

There are many theories of motivation, but a study of Rily, tell us which are some of the more famous theoris like *“Maslows’ Hierarchy of Needs Theory (1954), McClelland’s Needs Theory (1961), and “Herzberg’s Two-Factor Theory”* (Rily, 2005, p. 3). Maslow’s Hierarchy of Needs Theory is one of the most wellknown motivational theories. Abraham Maslow’s theory identifies five levels of hierarchical needs that every individual attempts to accomplish or conquer throughout one’s life. The needs start with the physiological (hunger, thirst, shelter) and then move upward in a pyramid shape through safety, social, and esteem needs, to the ultimate need for self-actualization. His final need for self-actualization is defined as one’s desire and striving towards maximum personal potential. The pyramid shape to the theory is intended to show that some needs are more important than others and must be satisfied before the other needs can serve as motivators. In the other hands is the theory of McClelland’s Needs, where the autors tell us that *McClelland’s Need Theory* explores the idea that there are three major “needs” that one will acquire over their lifetime as a result of the experiences in their careers or in their own personal lives. David I. McClelland believed that in order to understand human behavior and how an individual can be motivated, you must first understand their

needs and inclinations. The Need for Achievement encompasses the desire to do better, to solve problems, and to master complex tasks. The Need for Affiliation is the desire for friendly and warm relations with others. These are often those passive individuals that try to avoid conflict at all times, even when it might be necessary to fulfill a task. Finally, the Need for Power is the desire to control others and influence their behavior (Riley, 2005, pp. 4-5).

According to Riley, *Herzberg's Two-Factor Theory* divides motivation and job satisfaction into two groups of factors known as the motivation factors and hygiene factors. According to Frederick Herzberg, the motivating factors are the six 'job content' factors that include *achievement, recognition, work itself, responsibility, advancement, and possibility of growth*. Hygiene factors are the 'job context' factors, which include *company policy, supervision, relationship with supervision, work conditions, relationship with peers, salary, personal life, relationship with subordinates, status, and jobsecurity*" (Riley, 2005, pp. 5-6).

The author continues to say that, basically the theory differentiates the factors between intrinsic motivators and extrinsic motivators. The intrinsic motivators, known as the job content factors, define things that the people actually do in their work; their responsibility and achievements. These factors are the ones that can contribute a great deal to the level of job satisfaction an employee feels at work. The job context factors, on the other hand, are the extrinsic factors that someone as an employee does not have much control over; they relate more to the environment in which people work than to the nature of the work itself (Schermerhorn, 2003). Herzberg identifies these factors as the sources for job dissatisfaction. "Herzberg reasoned that because the factors causing satisfaction are different from those causing dissatisfaction, the two feelings cannot simply be treated as opposites of one another. The opposite of satisfaction is not dissatisfaction, but rather, no satisfaction. Similarly, the opposite of dissatisfaction is no dissatisfaction. While at first glance this distinction between the two opposites may sound like a play on words, Herzberg argued that there are two distinct human needs portrayed" ("Herzberg's Motivation-Hygiene Theory," 2) (Riley, 2005, p. 6).

Self-determination theory when applied to the realm of education, is concerned primarily with promoting in students an interest in learning, a valuing of education, and a confidence in their own capacities and attributes. These outcomes are manifestations of being intrinsically motivated and internalizing values and regulatory processes. Research suggests that these processes result in high-quality learning and conceptual understanding, as well as enhanced personal growth and adjustment. In several studies, are some contextual conditions that will facilitate motivation, performance, and development. Simply stated, motivation, performance, and development will be maximized within social contexts that provide people the opportunity to satisfy their basic psychological needs for competence, relatedness, and autonomy. This three needs are very important for teachers and students. These three needs for the authors, contribute to peoples being motivated (as opposed to amotivated); however, opportunities to satisfy the need for autonomy are necessary for people to be self-determined rather than controlled (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

To make sense of the range of possible self-determining experiences students might have in the classroom, Deci and Ryan, describe a continuum in which heteronomy (subordination, subjection, or coercion) lies at one end, and autonomy (independence, self-sufficiency, self-rule) lies at the other. For them the more students are determined to pursue self-selected goals, the more likely it is that those goals will be accompanied by expectations of success in areas that matter most to them. Fig. 1 is an adaptation of their continuum (Toshalis & Nakkula, 2012, p. 10).

Student's Experience		Heteronomy ← ----- → Autonomy				
Type of Self-determination	Amotivation	External Regulation	Introjection	Identification	Integration	Intrinsic Motivation
Characteristics	Lack of intention; low perceived competence; low perceived relevance	Compliance; emerging salience of rewards or punishments	Ego involvement; focus largely on approval from others	Conscious valuing of activity; self endorsement of goals	Congruence of goals; some continued prioritizing of self-set goals	Interest, enjoyment, and inherent satisfaction; synthesis of goals
Perceived Locus of Causality	Impersonal	External	Somewhat External	Somewhat Internal	Internal	Internal

Fig. 1 - Adaptation of continuum

### 3. Self-regulation theory

It provides an especially student-centered perspective on the various dimensions of engagement. Whereas self-determination theory addresses students' perceptions of their level of autonomy, competence, and relatedness in a given activity, self-regulation theory is concerned with what students do to generate and sustain their engagement. It begins with the recognition that students are active participants in their own learning, which echoes constructivists' observations that we build rather than absorb knowledge. To be self-regulated is to be goal-directed and demonstrate control over and responsibility for one's focus and effort when engaged in learning activity (Toshalis & Nakkula, 2012, p. 18).

Cognitively, "self-regulated learners plan, set goals, organize, self-monitor, and self-evaluate at various points during the process [of building new knowledge or skills]. These processes enable [students] to be self-aware, knowledgeable, and decisive in their approach to learning" (Zimmerman 1990). From the teacher's perspective, self-regulated learners tend to be self-starters who show effort and persistence during learning, who "seek out advice, information, and places where they are most likely to learn" (Zimmerman 1990). Self-regulated learners also are capable of monitoring the effectiveness of their learning strategies and reacting to what they notice by changing their behavior. For example, a student who is reading a short story in preparation for a class discussion on authors' uses of symbols notices that she has read the last several paragraphs only cursorily. In a moment of self-feedback, she asks herself what those paragraphs were about and, coming up with nothing, reminds herself to go back and reread the portions she glossed. In this case, she regulated her own learning to better promote her understanding of the content, and she did so outside any interventions from the teacher (Toshalis & Nakkula, 2012, p. 18).

Like motivation and engagement, student voice is a broad term describing a range of activities

that can occur in and out of school. It can be understood as expression, performance, and creativity and as co-constructing the teaching/learning dynamic. It can also be understood as self-determined goal-setting or simply as agency. Paraphrasing Dana Mitra, we use the term student voice activities to refer to those pedagogies in which youth have the opportunity to influence decisions that will shape their lives and those of their peers either in or outside of school settings (Toshalis & Nakkula, 2012, p. 23).

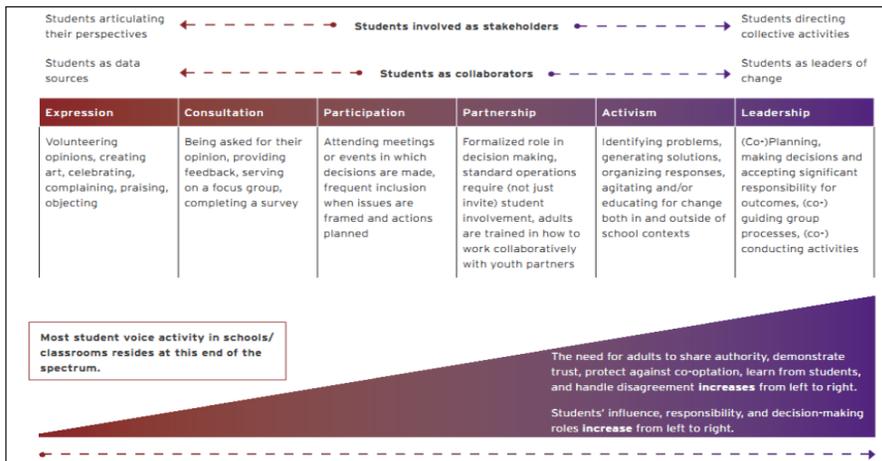


Fig. 2 - The spectru of student voice oriented activity

Broussard and Garrison (2004) broadly define motivation as “the attribute that moves us to do or not to do something” Intrinsic motivation is motivation that is animated by personal enjoyment, interest, or pleasure. As Deci et al. (1999) observe, “intrinsic motivation energizes and sustains activities through the spontaneous satisfactions inherent in effective volitional action. It is manifest in behaviors such as play, exploration, and challenge seeking that people often do for external rewards”. (Lai, 2011, p. 4). “Extrinsic motivators primarily have been understood within a behaviorist framework. Specific stimuli external to the self (e.g., social expectations, rewards, praise, punishments, threats, risks) are believed to produce specific predictable outcomes” (Toshalis & Nakkula, 2012, p. 8).

## Conclusions

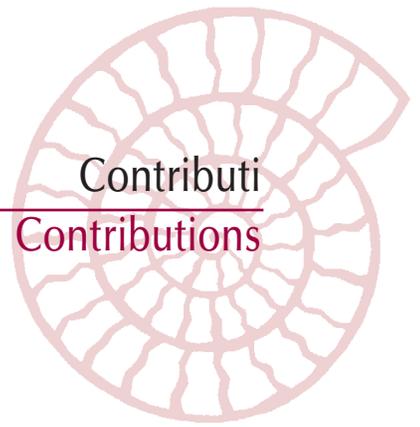
In this article, we clarifies the complex construct of motivation as it relates to learning and offers revamped curriculum that applies motivation theory and research to practice. Are given, recommends instruction in how motivation, constructs relate to each other, to individual and culturally related differences, developmental changes, and to the classroom context. In this article we examined how the concept of motivation in education, affects the learning process of students. Lack of motivation in education could damage the learning process of students. The primery research question was: Are the student motivated to learn without incentives? The study was based on several theories like, socio - educational and psychological, to see what are some of the prospects and educational cognitive abilities that enable the realization of motivation students in academic environments based on learning function. This article originally intended to provide some key definitions of the term motivation, based by some researchers who have been studying his primary in relation to certain areas of life but mainly socio - educational. Educational environment is often considered more dynamic. Usually all students who are part of this process are motivated in different ways and forms. Therefore students are different from each other - just based on psychological differences to everyone and those socio - educational. Some students may be more focused on the treatise of lectures, other students can be

very active, participate in discussions, others can be pretty focused on social aspects of university (clubs curricular, extracurricular activities), others can have much desire to study and get knowledge but educational environment fails to provide it, etc. Educators can do much to create a classroom environment that motivates students to learn and behave in ways that promote their long-term success.

Thus, the teacher must first be guided by goals that assign primary importance to developing students a motivation to learn. Second, we need a framework for identifying those aspects or structures of the classroom that are manipulable. These structures must represent the classroom organization and must relate to instructional planning. Then we need to identify strategies that will serve to enhance the motivation of all students. These strategies or applications must be grounded in theory and research and evaluated in relation to developmental factors and in relation to other motivation constructs, as well as individual differences (Ames, 1990, p. 419).

## References

- Ames, C. A. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record, Columbia University*, 91(3), 419.
- Deci, E. L. , Vallerand, R. J. , Pelletier, L. G. , Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The self – Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(384), 325 – 246.
- Gjuraj, T. (2016, August 29). Key factors that motivate an academic. *Mapo Newspaper*. Retrieved from <http://www.mapo.al/2016/08/tonin-gjuraj>.
- Gregory, R. W. (2009). *Student Motivation*. [PDF document]. Retrieved from Lecture Notes Online Web site: [www.westpoint.edu/cfe](http://www.westpoint.edu/cfe).
- Nukpe, P. (2012). Motivation: theory and use in Higher Education. *Investigtions in university teaching and learning*, (8), 1 – 2.
- Renchler, R. (1992). Student Motivation, School Culture and Academic Achievement. What School Leaders Can Do. *Trend & Issues series*, (7), 6 – 10.
- Riley, Sh. (2005). “Herzberg’s Two-Factor Theory of Motivation Applied to the Motivational Techniques within Financial Institutions”. Senior Honors Theses p. 3 – 4. Retrieved from : <http://commons.emich.edu/honors>.
- Taylor, W. (2012). *Studying & Understanding Motivation* [PDF document]. Retrieved from Lecture Notes Online Web site: [www.westpoint.edu/cfe](http://www.westpoint.edu/cfe).
- Toshalis, E. & Nakkula, M. J. (2012). Motivation, Engagement and Student Voice. *The student at the Center Series*. Retrieved from [www.howyoulearn.org](http://www.howyoulearn.org).
- Williams, K., & Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving motivation. *Research in Higher Education Journal*, 11.<http://aabri.com/manuscripts/11834.pdf>.



Contributi  
Contributions







# Didattica digitale e relazione educativa virtuale. Una indagine empirica sull'efficacia dei sistemi audio-video nella didattica on-line per la scuola secondaria di secondo grado e l'università

## Digital learning and virtual educational relationship. An empirical study on the effectiveness of audio-video systems in the on-line teaching for high school and university

Valeria Biasi

Università degli Studi "Roma Tre"

valeria.biasci@uniroma3.it

### ABSTRACT

This paper examines the role of cognitive, affective and relational components in online teaching to facilitate the learning and qualify the educational relationship that can be established to a virtual level.

Components such as the positive emotional involvement may appropriately be increased through the education technologies (ICT), which enable to expand the personal ability to teach, providing a greater experience of interpersonal contact, something that more needs to be reinforced and promoted in training online.

As part of an empirical investigation conducted to verify the effectiveness of audio-video systems in on-line learning, it has been made a movie by mounting various clips from the relevant film work, classic or newer, for a total of 30 minutes. It was evaluated the level of learning by counting the learning of the concepts learned and remembered after watching the instructional video by 160 university students of courses of pedagogical and psychological disciplines.

In line with the working hypothesis, the results confirm the existence of a positive correlation between learning and positive emotional involvement. Learning is greatly favored by the ability to read their own and others' emotions, being emotionally involved in the virtual interpersonal perception and to maintain a good emotional self-control.

These results can be taken into account for setting up experiential laboratories to promote - through the development of positive emotional involvement and expressive sensitivity - better levels of learning in the use of materials and subject content offered in the curricula of secondary schools and higher university courses.

Questo contributo prende in esame il ruolo delle componenti cognitive, affettive e relazionali nella didattica on-line volte a facilitare gli apprendimenti e qualificare la relazione educativa che si può instaurare a livello virtuale.

Componenti quali il coinvolgimento emotivo positivo possono risultare opportunamente incrementabili attraverso le tecnologie dell'istruzione (ICT), le quali permettono di espandere le dotazioni personali del docente, provvedendo ad assicurare maggior vissuto di contatto interpersonale, aspetto che più ha bisogno di essere rinforzato e promosso nella formazione on-line.

Nell'ambito di un'indagine empirica condotta per verificare l'efficacia dei sistemi audio-video nella didattica on-line, è stato realizzato un filmato montando varie sequenze tratte da lavori cinematografici pertinenti, classici o recenti, per complessivi 30 minuti. È stato valutato l'apprendimento attraverso il conteggio dei concetti appresi e ricordati dopo la visione del filmato didattico da parte di 160 Allievi di Corsi universitari e di discipline pedagogiche e psicologiche.

In linea con l'ipotesi di lavoro, i risultati confermano l'esistenza d'una correlazione positiva tra apprendimento e coinvolgimento emotivo positivo. L'apprendimento risulta sensibilmente favorito dalla capacità di leggere le emozioni proprie e altrui, di essere emotivamente coinvolti nella percezione interpersonale virtuale e di mantenere un buon auto-controllo emotivo.

Questi risultati possono essere tenuti presenti per l'allestimento di laboratori didattici esperienziali volti a favorire - attraverso lo sviluppo del coinvolgimento emotivo positivo e della sensibilità espressiva - migliori livelli di apprendimento nella fruizione dei materiali e dei contenuti disciplinari offerti nei curricula della scuola secondaria superiore e dei corsi universitari.

### KEYWORDS

Cognitive, affective and relational components of on-line didactics; Digital didactics; Educational virtual relationship; Secondary school; University.

Componenti cognitive, affettive e relazionali nella didattica on-line; Didattica digitale; Relazione educativa virtuale; Scuola secondaria; Università.

## 1. Principali modelli cognitivi per l'apprendimento digitale

Molte ricerche hanno ormai dimostrato che l'apprendimento on-line consente di raggiungere livelli di apprendimento paragonabili a quelli conseguiti con le tradizionali forme di apprendimento in aula e che la convinzione dei formatori di poter conseguire alti risultati di apprendimento con la formazione on line è in costante crescita.

La più accreditata letteratura internazionale sui problemi relativi ai processi di apprendimento nella formazione a distanza risulta pressoché concorde nel ritenere quali fattori cruciali di qualificazione dei processi e dei prodotti di tale modalità formativa, le variabili relative al coinvolgimento affettivo degli allievi, la qualità dell'esperienza di immersione nell'ambiente virtuale, la familiarità con le ICT e la multimedialità, le modalità valutative e auto-valutative, le caratteristiche dei materiali e degli ambienti di apprendimento, del tutoraggio on-line, ecc. (Calvani, Rotta, 2000; Trentin, 2001; Rivolterra, Ardizzone, 2003; Ferri, 2005; Domenici, 2005, 2009, 2016; Trincherò, 2006; Biasi, Domenici, 2014; Rossi, 2014; Calvani, Viva-net, 2014; Ghislandi, Raffaghelli, 2014; Brown, Dehoney, Millichap, 2015).

Tuttavia si deve constatare, soprattutto sul piano empirico, che nei corsi di formazione on-line esiste spesso una forte discrepanza tra strategie didattiche dichiarate dal progetto formativo e modalità di coinvolgimento cognitivo, emotivo e relazionale dei fruitori.

In alcuni casi, la tecnologia costringe in limiti angusti la strategia di individualizzazione e personalizzazione formativa, in altri, invece, le ICT, e le loro stesse potenzialità, non arricchiscono il quadro conoscitivo e l'efficacia di intervento della strategia didattica di insegnamento e di apprendimento. Ne deriva una sottostima della complessità sistemica che la didattica on-line comporta nei processi di progettazione degli interventi formative.

Nel quadro degli studi sui problemi valutativi nella formazione a distanza, molti autori concordano nel segnalare come le pratiche valutative in ambiente e-learning, tanto l'evaluation, quanto l'assessment, siano caratterizzate da una maggiore complessità rispetto alle "tradizionali" forme di valutazione nella didattica in presenza, soprattutto in relazione agli strumenti, alle procedure e alle finalità della attività valutativa. In alcuni casi, si utilizzano esclusivamente i test oggettivi, che, come si sa, rilevano solo alcuni aspetti del più complesso processo di apprendimento; in altri casi viene invece enfatizzato eccessivamente il rilievo che le dimensioni relazionali, collaborative, e di costruzione sociale dei saperi, assumono nell'apprendimento individuale e collettivo, lasciando spesso ai margini il controllo delle dimensioni cognitive (competenze) e di quelle motivazionali dell'apprendimento (Reynolds, 2002; Biasi, Domenici, 2014).

Ne deriva spesso una sottostima della complessità sistemica che la valutazione riveste soprattutto nella regolazione e ottimizzazione dei processi di formazione a distanza, in particolare nell'ottica laboratoriale e costruttivista, ove i processi di autovalutazione sono indispensabili per l'acquisizione di una piena consapevolezza delle proprie strategie cognitive e motivazionali (Miltiadou, Save-nye, 2003). Infatti, come è noto, nella formazione on-line, forse ancor più che nella formazione tradizionale in aula, assume un ruolo centrale la capacità di auto-regolazione (self regulation) e della percezione di auto-efficacia nello studio (Wang, Newlin, 2002).

Zimmerman (1986) ha descritto la persona "autoregolata" come una persona che è motivata alla riuscita di un compito, che fissa degli obiettivi realistici da attuare, che utilizza delle strategie per realizzarlo, che controlla la sua attività per poter misurare l'efficacia delle sue strategie e, quando è necessario, sostituisce

una strategia inefficace o adatta il suo comportamento nell'utilizzazione di una strategia.

## 2. Il ruolo delle componenti affettive nei sistemi e-learning

Per quanto concerne le variabili affettive, nella letteratura specialistica pertinente viene indagata, in particolare, la motivazione cosiddetta intrinseca volta a facilitare l'apprendimento conseguito attraverso modalità on-line. Cain e Tui (2009) hanno studiato l'influenza dell'orientamento motivazionale e della capacità di interazione sociale sul livello di successo accademico conseguito e sul grado di soddisfazione percepito nei programmi di apprendimento on-line. Essi hanno evidenziato che sul grado di apprendimento raggiunto risultano avere un valore predittivo, incidendo in modo significativo, fattori quali l'età, lo stato civile, il ruolo professionale e il grado di interazione sociale.

Zaharias (2009) propone di inserire tra i fattori che rendono possibile l'adozione e la pratica delle nuove tecnologie per i sistemi di istruzione, e favoriscono quindi la cosiddetta "usabilità", l'attenzione alla dimensione affettiva dell'apprendimento. Egli suggerisce che tale fattore sia considerato come un nuovo tipo di "usability dimension" nella programmazione e nella valutazione delle applicazioni tecnologiche. Una attenzione quindi ad accogliere le esigenze del fruitore attraverso l'allestimento di ambienti virtuali piacevoli, interessanti, distensivi, non stressanti e non caratterizzati da un bombardamento sterile di informazioni, ecc.

La motivazione all'apprendimento viene infatti spesso sottovalutata e non adeguatamente rilevata mentre è un fattore dominante per l'efficacia dell'apprendimento stesso.

Queste recenti indagini vengono ad integrare la visione secondo la quale la motivazione avrebbe il primo effetto in particolare sulla meta-cognizione (self-efficacy, self-regulation, ecc.).

A questo proposito Mammarella, Cornoldi e Pazzagli (2005) hanno ben messo in evidenza come, dal punto di vista psicologico, studiare tali sistemi di apprendimento permetta di vedere come più processi cognitivi (percettivi e attentivi) interagiscono e come intervengono le differenze individuali (per esempio i diversi stili di apprendimento rispetto al modo in cui vengono presentate le informazioni, ecc.).

Nell'ambito degli aspetti emotivi e relazionali nell'e-learning Magno Caldognetto e Cavicchio (2008) hanno presentato alcune tipologie di interfaccia uomo-macchina cosiddette "human-oriented", che privilegiano il linguaggio naturale nella forma scritta, vocale e multimodale. È un dato di fatto che Forum di discussione, chat e simili, finiscono per costituire uno spazio virtuale in cui gli utenti possono tener conto anche di contenuti emotivi come parti integranti dei percorsi di apprendimento. Dai risultati di un'indagine comparativa tra differenti contesti interattivi gli autori rilevano, inoltre, come vi sia una preferenza per quei sistemi multimodali che riescono ad integrare forme comunicative familiari ai partecipanti coinvolti nel sistema.

Rispetto al complessivo elenco delle motivazioni, Biasi, D'Aloise e Longo (2013) segnalano come primariamente implicate nei processi di apprendimento on-line le seguenti: a) Motivazione alla Conoscenza b) Motivazione all'Affermazione di sé; c) Motivazione alla Socialità.

Secondo la classificazione dei cosiddetti oggetti-meta, ossia delle mete da raggiungere al fine di ottenere la gratificazione delle esigenze umane (Biasi,

2010), possiamo meglio definire le componenti motivazionali principalmente coinvolte nei processi di apprendimento on-line.

La motivazione alla conoscenza concerne l'esigenza complessiva che ha come finalità sostanziale la raccolta di informazioni e l'edificazione di concetti, o schemi mentali. Comprende aspetti della conoscenza ordinata, tipicamente riferita alle abilità cognitive convergenti (ossia alla capacità di risolvere problemi che ammettono un'unica risposta esatta) e della conoscenza variata, in particolare gli aspetti della esplorazione e della fantasia (ossia alla capacità di fornire molteplici soluzioni a problemi che ammettono più soluzioni).

La motivazione all'affermazione di sé si esprime nei comportamenti volti ad affermare sé stessi, tendendo verso mete vissute come positive, adoperandosi per un loro effettivo raggiungimento e, quindi, per una posizione di eccellenza del sé: per esempio per il conseguimento di mete ambite e vissute come positive quali la soluzione di problemi ed il superamento di prove difficili, situazioni esperibili durante le fasi di apprendimento di nuovi contenuti.

La motivazione alla socialità comprende aspetti di relazione attrattiva con "l'altro da sé" (figure familiari); momenti di semplice socievolezza (gruppo); evoluzione dal gioco solitario al gioco parallelo, al gioco collaborativo; esperienza di imitazione dei modelli di comportamento altrui per identificazione. Può essere attivata da situazioni di carenza delle condizioni di soddisfazione specifica, isolamento sociale e solitudine. Può inoltre attivare il ricorso a mezzi di comunicazione (telefono, televisione, computer in rete, posta elettronica, chat, forum...). Si contrappone all'isolamento e all'aggressione, come rapporto negativo.

Inoltre, sul ruolo di variabili affettive positive come il coinvolgimento emotivo ed il vissuto estetico nella didattica si possono reperire vari contributi nella letteratura nazionale e internazionale (Metzger, 1965; Bonaiuto, 1970). Si concorda del resto sul fatto che originalità, eleganza, competenza e autenticità nella comunicazione didattica, svolgono importanti funzioni nel suscitare impegno motivazionale, attenzione, facilitazione nel comprendere e nell'apprendere; articolandosi anche con lo stile educativo e con le modalità di relazione interpersonale. Caratteristiche analoghe possono venire esplorate a proposito delle qualità degli ambienti, nonché dei testi che servono per lo studio come dimostrato da Biasi, Bonaiuto e Cordellieri (2004). Questi autori hanno inteso misurare gli effetti sui processi di apprendimento ottenuti dalla fruizione di comunicazioni didattiche caratterizzate da maggiore o minore livello estetico, nonché sostenute da avanzate tecnologie multimediali, secondo l'ipotesi, di matrice psicodinamica, per la quale i processi di apprendimento sarebbero favoriti dalla percezione di un "oggetto buono", vissuto nella prima infanzia anche come "bello", da introiettare. Ciò favorirebbe processi di incorporazione, introiezione e infine identificazione con l'oggetto incontrato, costituito fenomenicamente sia dall'emittente sia dal messaggio. Questi fattori concorrono a determinare l'ampio costrutto del coinvolgimento emotivo positivo, determinante nell'ambito della comunicazione a scopo didattico.

Per le ragioni che abbiamo via via indicato riteniamo dunque che il coinvolgimento emotivo e motivazionale, potenziato anche attraverso la componente estetica, sia un macro-fattore facilitante nell'ambito della comunicazione a scopo didattico, in particolare quella mediata da sistemi e-learning.

Tali componenti possono risultare opportunamente incrementabili attraverso le tecnologie multimediali dell'informazione e della comunicazione (TIC), le quali finiscono sostanzialmente con l'espandere le dotazioni attitudinali personali del docente e con il provvedere ad assicurare maggior vissuto di contatto interpersonale, aspetto che sicuramente, almeno dal punto di vista psicologico, più ha bisogno di essere rinforzato e promosso nei sistemi di formazione on-line.

In sintesi, si è dimostrato che il coinvolgimento emotivo e motivazionale, potenziato anche attraverso la componente estetica e lo sviluppo dei vissuti di contatto interpersonale (come il vissuto di “immersione” e di “presenza”), può rappresentare un macro-fattore facilitante nell’ambito della comunicazione a scopo didattico. Tali fattori possono essere tenuti presenti per proposte applicative: ad esempio, per l’allestimento di materiali didattici più adatti al fruitore in quanto meglio rispondenti ai contenuti motivazionali, aspetti da considerare con grande attenzione nella progettazione dei contesti formativi on-line.

Come rilevato empiricamente da Biasi, D’Aloise, Longo (2013) vantaggi e punti di forza della didattica *on-line* possono sicuramente essere rintracciati nello sviluppo di un atteggiamento attivo verso i contenuti da apprendere, atteggiamento facilitato grazie al rafforzamento delle motivazioni alla conoscenza e all’auto-affermazione, consolidate dalla condivisione, o motivazione alla socialità, con conseguente aumento dell’autostima e della cosiddetta percezione di auto-efficacia (*Self-Efficacy*).

In definitiva, tale dinamica cognitiva finisce per incidere in modo circolare sull’assetto motivazionale, con rafforzamento di atteggiamenti proattivi verso la conoscenza.

### **3. Coinvolgimento emotivo positivo e disponibilità all’apprendimento. Una indagine empirica sull’efficacia dei sistemi audio-video nella didattica on-line per la scuola secondaria di secondo grado e l’università: procedura, risultati, conclusioni**

Ci interroghiamo in questa occasione sulle dinamiche profonde dei processi di apprendimento e su come il livello di coinvolgimento emotivo positivo possa facilitare la disponibilità all’apprendimento da parte del discente.

Una modalità per innalzare il livello di coinvolgimento emotivo positivo è dall’influenza operata da fattori estetici: ossia il vivere come “bella” l’esperienza formativa, o i materiali proposti, facilita in genere i fenomeni di apprendimento (Biasi, Bonaiuto, Cordellieri, 2004). A tale proposito possiamo avanzare una spiegazione ricordando che ciò che nella prima infanzia è sentito come “buono” è anche vissuto come “bello”: si tende ad incorporarlo, diventerà poi una struttura del sé, anche a livello cognitivo (Klein, 1932). La struttura motivazionale viene così a sostenere una struttura cognitiva con facilitazione nell’acquisizione, dando origine a condotte di emulazione, introiezione, identificazione.

Il processo di apprendimento da questo punto di vista, in conformità anche all’insegnamento di Piaget (1972), confermerebbe la sua operatività nel senso di una progressiva integrazione di nuovi contenuti vissuti in qualche modo come interessanti e “attraenti” (processo di “assimilazione”) nei vecchi schemi, e d’una progressiva ristrutturazione di questi ultimi (processo di “accomodamento”).

A dimostrazione del ruolo di facilitazione dell’apprendimento ricoperto dal rinforzo del coinvolgimento emotivo positivo del discente grazie all’emozione estetica, riassumiamo l’indagine condotta da Biasi, Bonaiuto e Cordellieri (2009) la quale ha comportato anzitutto la costruzione e l’applicazione di filmati didattici su varie tematiche disciplinari per i Corsi di Diploma e di Laurea triennali o Magistrali e per varie Scuole di specializzazione nelle discipline psicologiche e pedagogiche (SSIS) e nei Corsi di Formazione per Docenti (TFA e PAS).

L’allestimento dei filmati si è giovato di alcune moderne tecnologie informa-

tiche, quali il programma applicativo per montaggio digitale *Final Cut Pro 3*. In funzione dell'argomento di ciascun filmato sono state scelte brevi sequenze videoregistrate, dopo avere visionato ampi settori del repertorio contemporaneo di opere cinematografiche di buon livello tecnico e artistico. Le sequenze ricavate, che convergono sul tema didattico di volta in volta focalizzato, sono state montate in successione con opportuni intervalli, dissolvenze, ecc.; facendo permettere e seguire titolazioni, commenti scritti e parlati, accompagnamento musicale. I cortometraggi così realizzati, collocati su videocassette o DVD, sono stati proiettati nell'ambito di Corsi accademici, in aule attrezzate e debitamente oscurate. All'esposizione e alla fruizione hanno fatto seguito operazioni di verifica psicologica che hanno utilizzato scale bipolari di valutazione e questionari con domande aperte. I partecipanti sono stati adulti d'ambo i generi: studenti universitari in età dai 19 anni in avanti, o anche laureati.

Sono state svolte indagini sistematiche sulle relazioni tra l'impiego di questi dispositivi didattici, le emozioni attivate, i livelli di apprendimento conseguiti. Per via della natura dei filmati si è reso possibile studiare, in particolare, il riverbero delle componenti estetiche sui processi di fruizione, anche per quanto riguarda il numero e il tipo di concetti essenziali compresi e memorizzati.

Sull'impiego di videoregistrazioni nella didattica universitaria non è difficile trovare riscontri e riferimenti nella letteratura pertinente (Beitman, Dongmei, 1999; Supinski, 1999; D'Incerti, Varchetta, Santoro, 2000).

L'obiettivo dell'indagine è consistito nella verifica di rapporti fra apprendimento e livelli di apprezzamento estetico del messaggio didattico.

La procedura si è articolata in due fasi:

- a) Proiezione di un filmato debitamente allestito. La fruizione è avvenuta per piccoli gruppi, per un totale di 160 partecipanti.
- b) Somministrazione di una scheda per la rilevazione degli apprendimenti e con valutazione degli effetti emotivi principali (tra cui il vissuto estetico).

Il docente presentatore ha introdotto ogni volta brevemente il filmato con una descrizione orale, della durata di cinque minuti, centrata sui contenuti principali affrontati e invitando subito dopo alla libera visione del filmato proiettato su ampio schermo. Agli studenti era stato richiesto di non prendere appunti scritti, né veniva fatta menzione di ciò che sarebbe seguito.

Al termine della proiezione è stata proposta individualmente la compilazione delle schede di valutazione relative all'intero filmato e comprendenti scale bipolari a sette passi, per l'assegnazione di punteggi pertinenti relativi a qualità formali, emotive ed estetiche, oltre che ad impressioni sulle capacità informative e istruttive. Hanno fatto seguito specifiche domande in merito ai comportamenti osservati. Le risposte a questi ultimi quesiti, in sede di elaborazione dei dati, hanno consentito la misura dell'apprendimento incidentale, detto anche implicito, che aveva avuto luogo. Complessivamente la proiezione e le valutazioni conseguenti hanno impegnato i partecipanti per circa un'ora e mezza.

Si è poi proceduto al calcolo delle valutazioni assegnate individualmente al nuovo filmato: ottenendo, per ciascun partecipante, il punteggio individuale di "Apprezzamento estetico": ricavato dalla sola scala bipolare "Bello/Brutto", nella quale la polarità positiva corrisponde a +3, la negativa a -3. È stata poi calcolata la correlazione ( $r$  di Bravais-Pearson) con il livello individuale di "Apprendimento complessivo", ottenuto sommando cumulativamente il numero di *concetti* relativi alla condotta estroversa e a quella introversa, riportati dai partecipanti sulle schede di valutazione. Tale correlazione è positiva e statisticamente significativa

( $r_{158} = 0.28$ ;  $p < 0.001$ ): ciò significa che laddove lo studente ha sviluppato un maggior vissuto estetico e quindi un maggior coinvolgimento emotivo positivo ha mostrato di apprendere e ricordare una maggiore quantità di informazioni sui contenuti verbali e non verbali presentati grazie ai filmati didattici allestiti.

Tali risultati sono stati confermati in occasione di filmati didattici realizzati su argomenti diversi, mostrando così effetti generalizzabili che possono essere tenuti presenti per proposte applicative e sviluppi futuri anche per progetti di integrazioni on-line nella didattica scolastica, in particolare per le scuole secondarie di secondo grado.

In linea con i dati qui presentati, che dimostrano come un maggior coinvolgimento emotivo positivo migliora i livelli di apprendimento nella fruizione dei materiali didattici, sono oggi allo studio modalità di miglioramento e cura della relazione educativa on-line attraverso un maggior vissuto di presenza e di contatto tra allievi, tutors e docenti, sempre al fine di facilitare - per altra via - il *coinvolgimento emotivo positivo nei processi di insegnamento-apprendimento*.

Tali componenti possono risultare opportunamente incrementabili attraverso le tecnologie digitali avanzate, le quali finiscono sostanzialmente con l'espandere le dotazioni personali del docente, e devono soprattutto provvedere ad assicurare *maggior vissuto di contatto interpersonale*, aspetto che sicuramente ha bisogno di essere rinforzato e promosso nei sistemi di formazione e didattica on-line, per garantire un *miglioramento della qualità della relazione educativa* anche a livello cosiddetto *virtuale*.

In uno sviluppo ulteriore dell'indagine gli autori hanno proposto ad un sotto-gruppo di 56 partecipanti volontari d'ambo i generi di compilare alcuni questionari per la valutazione di alcuni atteggiamenti favorenti il coinvolgimento emotivo, l'apprezzamento estetico e l'apprendimento dei contenuti proposti.

La batteria suddetta è formata da tre strumenti che qui di seguito elenchiamo:

- I. *L'Immersive Tendencies Questionnaire (ITQ)*, di Witmer e Singer (1994), tradotto e adattato in Italia da Bonaiuto, Urbano Blasetti, Biasi, Montemurro (2007). Questo strumento misura la tendenza ad identificarsi con gli altri, ad essere emotivamente coinvolti nella percezione interpersonale virtuale. Si valuta cioè la tendenza ad identificarsi con personaggi (letture, spettacoli, simulazioni virtuali, ecc.) o con protagonisti di giochi e sport; nonché a dipenderne, lasciandosi coinvolgere emotivamente e attentivamente. Il questionario include tre sotto-scale centrate sui seguenti aspetti: "Coinvolgimento" (*Involvement*), cioè propensione ad essere emotivamente coinvolti assistendo ad eventi; *Focus*, cioè capacità di concentrarsi su attività piacevoli; *Games*, in relazione alla frequenza d'uso di dispositivi elettronici, videogiochi, computer, postazioni telematiche, nonché a sentirsi coinvolti con un alto grado di vissuto di "presenza".
- II. *La Scala Alessitimica Romana* (Giannini, Baiocco, Laghi, 2003). Questa Scala comprende anche una sotto-scala che misura proprio il tratto dell' "Empatia". Consente valutazioni della difesa psichica dal contatto con le emozioni proprie e altrui. Altre componenti sono: "Difficoltà ad identificare le proprie emozioni"; "Difficoltà a comunicare agli altri le proprie emozioni"; ecc.
- III. L'adattamento italiano del *Lifestyle Defense Mechanism (LDM) Inventory* (Spielberger, Reheiser, 2000; Comunian, Biasi, Giannini, Bonaiuto, 2005). Comprende sotto-scale che valutano le tendenze a evitare conflitti interpersonali, a perseguire relazioni interpersonali armoniose e a preferire l'autocontrollo emotivo funzionale all'adattamento sociale (*Rationality-Emotional Defensive-ness*).

Sono state calcolate quindi le relazioni tra diverse variabili di *atteggiamento* e i *livelli di apprendimento* raggiunti (espressi dal numero dei concetti pertinenti ricordati dopo la visione del filmato); ed ancora le relazioni con il grado di *apprezzamento estetico* esperito.

Riportiamo di seguito la serie di correlazioni ottenute tra i punteggi ricavati con i vari strumenti applicati.

E' stato così rilevato che elevati livelli di "Tendenze immersive" favoriscono l'apprendimento, la memorizzazione e l'apprezzamento estetico, nei processi di comunicazione mediati da rappresentazioni virtuali. Il grado di "Apprendimento complessivo" è risultato inoltre inversamente correlato alla "Difficoltà di leggere le emozioni proprie ed altrui" e ciò vale ancor più per l' "Apprendimento non verbale", con il quale ci si riferisce ai contenuti trasmessi grazie alla comunicazione non verbale (significati veicolati dalla mimica, la postura ecc.). In altri termini l'apprendimento è risultato sensibilmente favorito dalla capacità di leggere le emozioni proprie ed altrui (Tab. 1) e ciò è risultato valido anche per i contenuti veicolati a livelli non-verbale riassunti nella locuzione "Apprendimento non verbale" (Tab. 2).

#### Apprendimento complessivo

Punteggio totale all'ITQ ( <i>Immersive Tendencies Questionnaire</i> )	$r_{54} = 0.28$	$p < 0.05$
Punteggio di "Difficoltà a leggere le emozioni proprie e altrui" secondo la SAR ( <i>Scala Alessitimica Romana</i> )	$r_{54} = -0.27$	$p < 0.05$
Punteggio di "Autocontrollo emotivo" ( <i>Lifestyle Defense Mechanisms Inventory</i> )	$r_{54} = 0.27$	$p < 0.05$

**Tab. 1 - Correlazioni fra il punteggio di "Apprendimento complessivo" e alcune variabili di atteggiamento individuate nel gruppo di 56 partecipanti appositamente esaminati.**

#### Apprendimento non verbale

Punteggio di "Difficoltà a leggere le emozioni proprie e altrui" secondo la SAR ( <i>Scala Alessitimica Romana</i> )	$r_{54} = -0.32$	$p < 0.001$
Punteggio di "Autocontrollo emotivo" ( <i>Lifestyle Defense Mechanisms Inventory</i> )	$r_{54} = 0.30$	$p < 0.05$

**Tab. 2 - Correlazioni fra il punteggio di "Apprendimento non verbale" e alcune variabili di atteggiamento individuate nel gruppo di 56 partecipanti appositamente esaminati.**

In altri termini l'apprendimento è sensibilmente favorito dalla capacità di leggere le emozioni proprie ed altrui. Ancora, il punteggio di "Apprendimento complessivo" è risultato correlato positivamente con il punteggio di auto-controllo emotivo funzionale all'adattamento sociale (valutato con il *Lifestyle Defense Mechanisms Inventory*). Questa relazione sembra collimare con certi dati della letteratura che segnalano il ruolo favorevole all'apprendimento (nelle prove scolastiche) esercitato da determinati meccanismi di controllo emotivo, che assicurano il differimento della soddisfazione immediata degli impulsi, reprimendoli temporaneamente e permettono l'autoregolazione dell'apprendimento (Bybee, Kramer, Zigler, 1997; Joo, Bong, Choi, 2000; McWhaw, Abrami, 2001; Lee, 2004; Lynch, Dembo, 2004; Hodges, 2005; Pellerey, 2006; Manganelli, Alivernini, Mallia, Biasi, 2015).

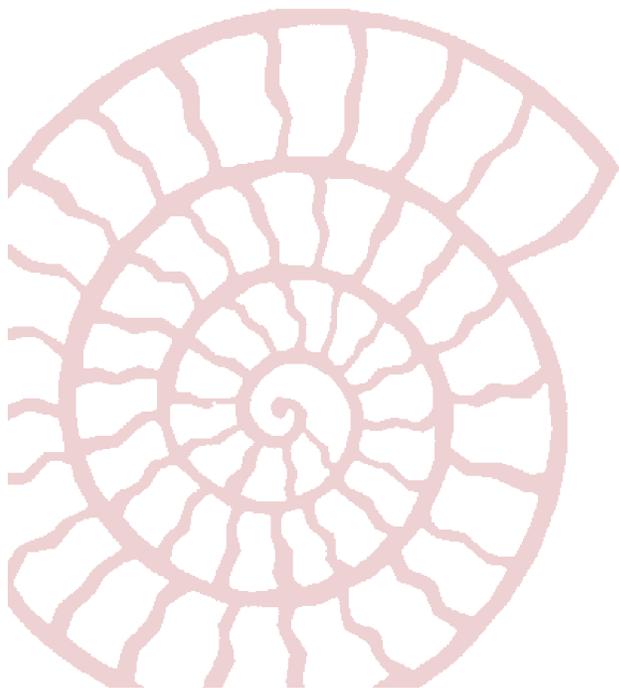
Insieme a quanto già acquisito, questi nuovi risultati possono essere tenuti presenti per proposte applicative: ad esempio, per l'allestimento di laboratori didattici esperienziali volti a favorire, attraverso lo sviluppo del coinvolgimento emotivo positivo e della sensibilità espressiva, migliori livelli di apprendimento nella fruizione dei materiali e dei contenuti disciplinari nei curricula dei corsi universitari. Con i dovuti adattamenti alle esigenze dei ragazzi della scuola secondaria superiore, una tale forma di didattica on-line integrata alla didattica in presenza, può rappresentare uno strumento di facilitazione dell'apprendimento.

### Riferimenti bibliografici

- Beitman, B.D., Dongmei, Y. (1999). *Learning Psychotherapy: A Time-Efficient, Research-Based, and Outcome-Measured Psychotherapy Training Program*. New York: Norton.
- Biasi, V. (2010). *Processi affettivi e dinamiche della conoscenza*. Milano: Guerini.
- Biasi V., Bonaiuto, P., Cordellieri, P. (2004). La componente estetica nella comunicazione didattica. Opportunità offerte dalle nuove tecnologie. *Tecnologie Didattiche*, 1, 4-13.
- Biasi, V., Bonaiuto, P., Cordellieri, P. (2009). *Le indagini sperimentali sui rapporti fra emozione estetica e apprendimento della Psicologia. Filmati didattici in tema di Creatività e Convergenza*. In P. Bisiacchi et al. (a cura di). *Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia*. III. (pp. 81-90). Università di Padova (<http://www.conv.didattica.psy.unipd.it>).
- Biasi, V., D'Aloise, D., Longo, S. (2013). Componenti psicologiche del ruolo del tutor scientifico nell'apprendimento on-line. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 7, 143-159.
- Biasi, V., Domenici, G. (2014). Motivational Processes in Online Learning: The Role of Tutorship for Laboratory Activities through the Semistructured Self-Evaluation Tests. *Education Research International*, 1-7.
- Bonaiuto, P. (1970). *Indicazioni psicologiche per la didattica delle arti visive*. Comunicazione presentata al I Convegno Internazionale "Arte e Didattica", Venezia. Pubbl. in *La Biennale di Venezia*, 1972, 67-68, 18-42.
- Bonaiuto, P., Urbano Blasetti, L., Biasi, V., Montemurro, M. (2007). *L'Immersive Tendencies Questionnaire (ITQ). Traduzione e Adattamento in Italia*. Roma: Università degli Studi di Roma "La Sapienza".
- Brown, M., Dehoney, J., Millichap, N. (2015). The next generation digital learning environment. *A Report on Research. ELI Paper*. Louisville, CO: Educause April.
- Bybee, J., Kramer, A., Zigler, E. (1997). Is repression adaptive? Relationship to socioemotional adjustment, academic performance and self-image. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(1), 59-69.
- Calvani, A., Rotta, M. (2000). *Fare formazione in internet. Manuale di didattica on line*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., Vivanet, G. (2014). Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 83-112.

- Cain, J.A., Tui, U. (2009). An analysis of motivation orientation and social interaction on successful and poor learners in e-learning environment. In *Dissertation Abstracts International. Section A: Humanities and Social Sciences* (p. 2561), Vol. 69 (7-A). US: ProQuest Information & Learning.
- Comunian, A.L., Biasi, V., Giannini, A.M., Bonaiuto, P. (2005). *The Italian Version of the Lifestyle Defense Mechanisms Inventory: A Replication of Item Equivalence with a Bilingual Sample*. Paper presented at the 9th European Congress of Psychology, Granada.
- D'Incerti, D., Varchetta, G., Santoro, M. (2000). *Schermi di Formazione. I grandi temi delle risorse umane attraverso il cinema*. Milano: Guerini e Associati.
- Domenici, G. (a cura di) (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: UTET.
- Domenici, G. (a cura di) (2009). *Valutazione e auto-valutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Domenici, G. (a cura di) (2016). *La formazione on-line a Roma Tre. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione*. Roma: Armando.
- Ferri, P.M. (2005). *E-Learning. Didattica, comunicazione e tecnologie digitali*. Firenze: Le Monnier.
- Ghislandi, P.M.M., Raffaghelli, J.E. (2014). Il maharaja, l'elefante e la qualità dell'(e)Learning. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 49-81.
- Giannini, A.M., Baiocco, R., Laghi, F. (2003). *La validazione di un nuovo strumento per la misurazione dell'alessitimia: la Scala Alessitimica Romana*. Comunicazione presentata al V Congresso Nazionale, Sezione di Psicologia Clinica, AIP, Bari.
- Hodges, C.B. (2005). Self-Regulation in Web-based Courses: A Review and the Need for Research. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(4), 375-428.
- Joo, Y., Bong, M., Choi, H. (2000). Self-efficacy for Self-regulated Learning, Academic Self-efficacy, and Internet Self-efficacy in Web-based Instruction. *Educational Technology, Research and Development*, 48(2), 5-17.
- La Marca, A. (a cura di) (2004). *L'autovalutazione nell'e-learning all'Università*. Palermo: Palumbo.
- Lee, I. (2004). Searching for new meanings of self-regulated learning in e-learning environments. [http://dasan.sejong.ac.kr/~inlee/set/articles/searching\\_040426.pdf](http://dasan.sejong.ac.kr/~inlee/set/articles/searching_040426.pdf)
- Khan, B. (2004). *E-learning: progettazione e gestione*. Trento: Erickson.
- Klein, M. (1932). *The Psycho-Analysis of Children*. London: Hogart.
- Lynch, R., Dembo, M. (2004). The Relationship Between Self-Regulation and Online Learning in a Blended Learning Context. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, <http://www.irrodl.org/content/v5.2/lynch-dembo.html>.
- Magno Caldognetto, E., Cavicchio, F. (a cura di) (2008). *Aspetti emotivi e relazionali nell'E-learning*. Firenze: Firenze University Press.
- Mammarella, N., Cornoldi, C., Pazzagli, F. (2005). *Psicologia dell'apprendimento multimediale. E-learning e nuove tecnologie*. Bologna: Il Mulino.
- Manganelli, S., Alivernini, F., Mallia, L., Biasi, V. (2015). The development and psychometric properties of the "Self-Regulates Knowledge Scale – University" (SRKS-U) / Sviluppo e proprietà psicometriche della "Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università" (SARA-U). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 235-254.
- McWhaw, K., Abrami, P.C. (2001). Student Goal Orientation and Interest: Effects on Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 311-329.
- Metzger, W. (1965). The influence of aesthetic examples. In G. Kepes (Ed.). *Education of Vision*. New York: Braziller.
- Miltiadou, M., Savenye, W.C. (2003). Applying Social Cognitive Constructs of Motivation to Enhance Student Success. *Online Distance Education. Educational Technology Review*, 11(1).
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.

- Piaget, J. (1972). *Problème de Psychologie Génétique*. Paris: Edition Denöel.
- Reynolds, K.A. (2002). Going the distance with distance learning: An analysis of motivational factors that influence e-learning course completion rates. Thesis, Wright-Patterson AFB, OH, Air Force Institute of Technology, 131.
- Rivoltella, P.C., Ardizzone, P.F. (2003). *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione didattica in università*. Roma: Carocci.
- Rossi, P.G. (2014). Le tecnologie digitali per la progettazione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 113-133.
- Supinski, S.B. (1999). An experimental comparison of strategies using cooperative learning and interacting video: Lesson for the interactive classroom. *Journal of Interactive Learning Research*, 10(2), 123-148.
- Spielberger, C.D., Reheiser, E.C. (2000). *Preliminary Manual for the Lifestyle Defense Mechanisms Inventory*. Tampa, FL: University of South Florida.
- Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning*. Trento: Erickson.
- Wang, A.Y., Newlin, M.H. (2002). Predictors of web-student performance: the role of self-efficacy and reasons for taking an on-line class. *Computers in Human Behavior*, 18(2), 151-163.
- Witmer, B.G., Singer, M.J. (1994). *Measuring Immersion in Virtual Environments*. Alexandria, VA: U.S. Army Research Inst. Behavioral Social Science (Tech. Report 1014).
- Zaharias, P. (2009). Usability in the context of e-learning: A framework augmenting "traditional" usability constructs with instructional design and motivation to learn. *International Journal of Technology and Human Interaction (IJHI)*, 5(4), 37-59.
- Zimmerman, B.J. (1986). Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313.





# Transformative Learning: the Transformative Experience of a Leader

## Apprendimento trasformativo: l'esperienza trasformativa del leader

---

Colin Calleja

University of Malta

colin.calleja@um.edu.mt

Robert B. Kottkamp

Hofstra University, New York

rkottkamp@gmail.com

### ABSTRACT

A transformative leader is a person who inspires others to follow his or her visionary position. Such a leader causes change in individuals and social systems. What follows is a narrative of a school leader whose inspiration and commitment brought about systemic change in the school he leads.

Un leader trasformativo è una persona che ispira gli altri a seguire la propria posizione visionaria. Tale leader provoca cambiamenti negli individui e nei sistemi sociali. Quello che segue è il racconto di un leader di scuola, l'ispirazione e l'impegno del quale ha portato cambiamenti sistemici nella scuola che conduce.

### KEYWORDS

Transformative Learning, Transformative Leader, School, Change, Social Systems

Apprendimento Trasformativo, Leader Trasformativo, Scuola, Cambiamento, Sistemi Sociali, Let Me Learn (LML)

## Introduction

A transformative leader is a person who inspires others to follow his or her visionary position. Such a leader causes change in individuals and social systems. What follows is a narrative of a school leader whose inspiration and commitment brought about systemic change in the school he leads. This narrative describes Mr Malt, Head of a school on the island of Malta, during his experience of a personal and professional transformation that both his teaching staff and he underwent as the result of a Professional Learning Programme. Through this Professional Learning Process the school community developed a shared language that led to an emancipatory pedagogy and a constant awareness of the learning Patterns of the individual children and adults within the school. This awareness and action led to improving learning for both teachers and children

The specific professional learning process discussed here is the Let Me Learn Professional Learning Process (LMLpLP)<sup>1</sup>. The Let Me Learn Process is built on a robust meta-theory which describes how our brain processes stimuli and how through the brain-mind interface neuro-receptors and electro chemicals receive and code stimuli to make sense of the world. This meta-theory posits, that the brain's coding is translated into various symbols as they pass through four filters called Patterns. The Patterns are named Sequence (a Pattern that thrives on consistency and organization, needs time to categorize data and sequence events), Precision (a Pattern that thrives on accurate knowledge and feels safe when information is complete and extensive), Technical Reasoning (a Pattern that seeks personal relevance and practicality, is succinct in words and prefers to work away from the noise of different opinions) and Confluence (a Pattern that thrives on generating new ideas, using imagination to a high degree, seeks risk-taking opportunities and does not fear failure but see it as an opportunity to learn and grow) (Johnston, 2009; Kottkamp, 2015).

Each of the above Patterns functions simultaneously on the mental processes of cognition (thinking); conation (acting); affectation (feeling). The interplay of the Patterns, each operating through the three mental processes helps the individual to make sense of the world. Through an intentional metacognitive use of one's Patterns and their respective mental processes, the learning self can regulate and control his or her learning.

Thus, the professional learning process (LMLpLP), while allowing participants to understand their learning selves and others, offers a set of tools to help make sense of the world and act on it effectively.

## Methodology Informing the Investigation

This study uses the narrative research approach. Through this approach, the study examines and develops understanding of how a school leader's actions are related to the context in which such actions occur, and how this interaction has

1 For a comprehensive description of the Let Me Learn Process read Johnston, C.A. (2009). *A Comprehensive Description of the Let Me Learn Process, an Advanced Learning System including Bibliography and Lexicon of Terms*. Pittsgrove NJ: Let Me Learn Inc.

brought about a transformative learning experience for both the individual and the whole school community.

Through the narrative approach, the study creates the space for the voice of the main actor to indicate and inform the themes the study presents. This research explores the contribution the Let Me Learn Professional Learning Programme that led Mr Malt, as Head of school, through his own personal transformative exploration and, as a result, the transformative journey he led the school through.

The arguments presented in this paper are discussed in relation to Mr Malt's emerging themes within the transformative learning stages identified by Jack Mezirow in his various publications on the transformative learning experience of adult learners. This study aims to enumerate salient features that characterise the experience. Through an integrative discussion of the literature, the identified themes are analysed within a wider context, thus offering a wider perspective on the learning experience.

### **Influencing Factors of an Educator's Transformative Learning Experience**

This research is guided by Mezirow's theory of transformative learning. Mezirow's adult transformative learning theory is built on constructivist assumptions (Mezirow, 1991(a); Cranton & Taylor, 2012). A constructivist conceptualisation gives an educator the possibility of finding meaning within oneself, locating and validating acquired personal meanings "through human interaction and experience" (Mezirow, 1991 (b), p. xiv). This robust theory lays emphasis on the ways adult learners create meaning from the learning environment through a series of individual constructs. The research presented in this paper shows that individual constructs are strongly influenced by an individual's personal learning characteristics.

Mr Malt tends to avoid conventional approaches, is willing to take risks and tends to generate streams of ideas. He grants importance to hands-on tasks and pursues personal relevance in his endeavours. He finds bureaucratic procedures challenging. He relishes detail. This profile emerges strongly in the voice of the main actor, Mr Malt, and shows a determining effect on the transformative process experienced by both the actor and the community he leads.

According to Mezirow (1996), learning is to be understood as a "process of using a prior interpretation to construe a new or revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action" (p. 162). Mezirow emphasised the importance and centrality of experience, understanding one's frame of reference, the role of a disorienting dilemma (or trigger), the importance of critical reflection and in particular critical self-reflection, the role of rational discourse, and of dialogue in communicating with others (Calleja, 2014). For a more comprehensive discussion of Mezirow's contribution consult the paper entitled "Jack Mezirow's conceptualisation of Adult transformative Learning: A Review" (Calleja, 2014).

### **The Trigger**

The trigger event or what Mezirow earlier termed as 'disorienting dilemma' is a realisation moment that causes a shift in values, beliefs, and identity, and perhaps causes a person to change personal ideas. To 'experience' a disorienting dilem-

ma is to live through some situations that cause one to rethink and perhaps alter one's thoughts and course of action. On the other hand, Torosyan (2007) noted that a trigger is not necessarily a dramatic predicament but can result from a realisation of certain realities surrounding the situation of the agent.

In Mr Malt's case, as a Head of school, two major triggers led him to make the first steps by contacting the Let Me Learn team, a team that builds its professional learning programme on a learning concept that enables users to achieve their goals based on an understanding of their learning selves. The first trigger arises from his socio-political ideology and his strong belief that as a school, he and faculty should act justly with all students. This brought him to the realisation that as a school, they have not always been responding adequately and coherently to the needs of all learners:

"...because as a school we are eternally engaged in the context of justice, and by justice I mean the need to realise that each child is different, each needing their own space and we need to find the means... to reach each and every child's aspirations."

From this realisation emerges a second dilemma which he, as an educator/leader faced – that is while on a conceptual level, everyone seems to accept that students are all different and a one size fits all curriculum does not serve the needs of all students, in practice and in the day-to-day life of the school,

"The way we act, we act as if we have 25 puppets that have all come out (from the same machine)"

Having seen the incongruence between his and the school's espoused beliefs and the prevalent theories-in-use guiding behaviours has led him to search for tools to consciously redirect his's actions towards bridging the gap between his espoused beliefs and the prevalent modes of his and the school's practice.

### **A Process of Self-Examination**

Triggers tend to lead the agent to certain realisations of a reality that is often uncomfortable to face. This could lead the agent to self-examination and a realisation of limitations inherent in the path towards achieving coherence among one's beliefs and perceived gains and practice. This led Mr Malt to Mezirow's second stage – A process of self-examination.

Mr Malt came to realize that in education there are no quick fixes and that LML is not a magical wand but a process of self-discovery and a tool that together with other tools can reap the benefits of change:

"Probably, at a school level the expectations have changed. When we started, there could have been the expectation that with the LML training differentiation would be plain sailing and that everything would run smoothly."

Such realisation brought about change in expectations and a re-alignment of the initial expectations with the newly gained understanding.

"...at the end of it, those who started off with this idea were shocked until they started to realise that LML is not a recipe but a process of understanding".

Johnston (2008; 2015; Calleja, 2015), lists a series of verbs that lead to actions towards achieving metacognition, an activity where the learner comes back to the original realisations and reviews them in the light of new experiences, insights and understandings.

In the process of one's self-examination, a new realisation is unearthed and problematized. A culture of student labelling ingrained in the professional attitude to simplify and compartmentalize everything is scrutinized and reviewed. The learning Patterns referred to in the LML process that describe the interaction of one's internal process of operation and which we use to varying degrees to help us filter and thus allow or reject stimuli could lead to

"the tendency, particularly with the children, to say that I am like (one of the Patterns) then and sometimes it could have limited them from doing a task".

Thus, acting on unrealized assumptions lead to a culture of labelling, or the need to delineate everything and give it parameters so as to box it with a clear tag:

"I think I was always scared that the students would be put into pigeon-holes."

This self-evaluation and reconceptualization of the Process led Mr Malt to the next stage of Mezirow's process of transformation, to reflect critically on the assumptions first held by him and by the community which he led.

### **Critical Reflection and Re-Evaluation of Assumptions**

The self-examination of the agent's realization of a limited view of the complex reality and the unearthing of the latent theories guiding one's actions led to a critical re-evaluation of assumptions that guide one's actions.

Mr Malt underwent a process by which he problematized past intents. While he mulled over the benefits of the process, namely

"The possibility of us speaking the same language. Secondly, I also think that it made us aware of a number of contradictions..."

He also identified as a source of such contradictions the mind-sets originating from personal histories.

"Obviously, we all have our own histories, we were brought up in an educational system which was different to what we are trying to achieve now."

Such histories could lead the unassuming professional

"... to revert to particular ruts, and I think that there were a number of situations where these contradictions were evident."

The problematization of theories underlying actions that counter one's espoused beliefs, led this leader and colleagues to try to counteract this culture by conscious adoption of an alternative language – a language that can help educators to describe a need without resorting to negative/pejorative terms and descriptions of the learners, and makes them aware that choice of language reflects corollary action.

"We are now more careful when we start talking about the clever students and the less clever ones."

Thus, while he is aware "that there is still a language being used about students who want to learn and those who don't...", he can see that his teachers are now aware of it, and they are able to "problematize it."

Mr Malt mentions three aspects through which the school benefited from participation in the professional learning process, LMLP. First the awareness of the learning modalities among the professional community:

"I think LML was instrumental as a tool to first and foremost realise this sense of diversity even in the way we learn."

Secondly, the awareness of the diverse modes of teaching and how this pedagogical preference effects the teacher-learner relationship:

"... we as teachers realise why we prefer to teach in a certain way and why we may distinguish between the students in class."

Thirdly, the professional pedagogical response to diversity:

"... we try to find the pedagogical means to cater for this diversity".

These explicit realisations together are at least a partial recognition that differences in learning are the largest source of diversity in a school or classroom. The result of these realisations was that Mr Malt and the faculty developed a shared common language based on LMLP descriptions which the whole school community could use to communicate without discouraging anyone from learning:

"... it was also a means of having a common language; that is that we are choosing one model among many others. However, we found a model that we agree upon that is now ingrained."

This led to, the naissance of a community of professionals that could 'offer the required support' to those still being initiated in the new culture.

This Professional Learning Process was seen as a vehicle for transforming these espoused ideals of social justice and the valuing of 'difference' into a pedagogical praxis through which teachers respond effectively to the child's needs. In this respect, Mr Malt did not see the Process as the source of the social principles but it could sit comfortably within his paradigm because it shared the same principles:

"... I think that in my case, Let Me Learn fit in a paradigm that was already there, in the sense of diversity, or of social justice."

Let Me Learn was seen as a process that could help

"... continue to develop these concepts. ... helped me to continue working on these principles, even at practical level".

This questioning or problematization of past intents led this leader to a better understand of how such a process could be transferred into practice consistent with his beliefs:

“We were trying to create a sense of inclusion. We needed to better understand, and I think Let Me Learn fitted into what we were trying to achieve. There was the readiness to understand the sense of inclusion, what it means, and I think that Let Me Learn provided just this. It helped us make more sense of it, and without doubt, it definitely fits within the ethos”.

This learning experience is seen as a process that fits within an ethos of a school that deployed a number of initiatives that all aim to address the complex realities of a school that values diversity.

“I still believe that Let Me Learn on its own would be lacking as a tool, and I say that it is lacking because I think that there could be the danger of it being interpreted outside a context...”.

His intricate understanding of the complex transformative nature of the Process led him to value the need of such a process in alliance with other initiatives that the school took over the years:

“I think that it (the LML process) has to be stretched and combined with other tools.”

Here Mr Malt reflects on the larger picture, a complex reality that requires multiple strategies that work in cohesion for a common goal. Let Me Learn is seen as a key agent:

“a very important tool even to eventually interpret a sense of community that is the sense of diversity that we have amongst us”.

Such cohesion would continue to strengthen professional collaboration:

“... these differences are not only on an individual basis but also on how these influence the dynamics between us as a community”.

This will in turn enrich the profession with what Shulman (2004a, 505) called “the isolated and unvoiced wisdom” – a wisdom that emerges from experience fuelled by pedagogical discourse.

Such collaborative reflective praxis would yield a process of collective transformation:

“And even if a person hasn’t done it himself, and someone else has done the problematization of the task, it rings a bell. It falls on fertile soil as opposed to having no effect at all. Because they [faculty] have gone through the process.”

For such transformation to continue developing, it needs to be sustained and supported. In a culture of prescriptive education system in which teachers are regulated with a highly prescriptive curriculum, it is not easy for a teacher to move outside the mould and make significant changes in his practice. Hence Mr Malt deems “...mentoring was a very good step in the right direction...” since progressive pedagogies require support from recognised authorities who not only pay lip service to the ideal but also have the ‘authority’ to defend such a stand:

“Now we didn’t stop at the level of implementing the process, but we also have a helping hand”.

The process led Mr Malt to a re-evaluation of assumptions he held about colleagues. His new understanding of the dynamics of learning led him to value what before he had misconceived as disinterest. Now he could understand that this teacher’s leading Pattern, Rechnical Reasoning, was the reason for her so-called ‘quietness’. A person leading with Technical Reasoning tends to be of few words, avoids long, detailed communication and prefers to keep to oneself.

“this person was very, very assertive I think, but quiet. This was the way I perceived her previously, when in fact, her quietness was not the quietness of a quiet person... but it was the quietness of a wall which was built at this point (in our relationship)...”

His new understanding of the dynamics of learning and how this impinges on intra- and interpersonal relationships led him to forge

“a good relationship... we still collaborate on a number of things”.

While Mr Malt sees all these positive signs, he is also aware that personal and organizational transformation is often characterised with moments of success accompanied with moments of struggle:

“There’s a lot to a situation, to an organization, at times you feel there are tangible improvements whereas at other times, you feel that there is the need for more, more...”

There is always something, according to Mr Malt, that makes one feel that one hasn’t achieved what he set out to achieve on the onset:

“I think there were things that improved. There are other things we still need to problematize, the issue and the way we tackle things”.

Such realization of limitations and awareness of the complexity of the transformative learning process would lead to the next level of sharing one’s understanding within and outside the professional community.

## Dialogue

One of the identified assets of the Let Me Learn process indicated by Mr Malt is that it gives the community a common language. This language facilitates a dialogic process among the teachers and their mentor, between the school professional community and parents.

A common language allowed them to build a dialogic alliance within the community, thus sustaining growth in a safe and conducive environment.

“... there were other teachers (here he is referring to the trainers/mentors) who could work hand in hand with those working in class, with the foot soldiers. I think that this gave more credibility to the Process in itself. It broke the myth”.

Through such dialogic interactions, ‘foot soldiers’ can practice and focus their aim while ensuring equitable provision to all learners in full respect of their personalized connections with their learning selves.

Dialogue among teachers allows for a reconceptualization of the process of practice. Such dialogue needs to be built on respect and on trust.

“I think it is very important that the sense of dialogue is very open because if not it is very risky and there were situations when, given the benefit of hindsight, this happened”.

Here Mr Malt is emphasizing the importance of an open dialogue where everyone feels comfortable sharing without getting “on this uneasiness due to political correctness”. A dialogue among professionals should allow everyone to “express what is bothering you, or what is worrying you, or because you still cannot make sense of a certain mind-set...” This, according to Mr Malt should not hold anyone back from sharing. Dialogue thus should be non-judgemental:

“no one can say that you are being unfair, that you do not have social justice at heart”.

An open, non-judgemental dialogue among professionals should also include the wider community, in particular the parents:

“I think that once again there was the fact that we use a common language. In a sense, we stopped grumbling about certain clichés and the parents themselves could talk about more tangible things”.

Mr Malt noted that those parents who had the opportunity to be trained in the process made a difference. The school could communicate more effectively with these parents about their children’s learning needs:

“they could decipher the way they could relate to their children, even since we are trying to work with them in a certain way, they understand how we are trying to work with them. They can better understand the strategies that we are using by working with their children in a certain way”.

Parents were internalizing the language and in their communication with the school a language of possibility was being nurtured.

“I think in terms of talk, again, I mean dialogue, which we began to use among us, we could understand each other better”.

Such improvement in communication between the school and the parents led to a better relationship between parents and their children.

“I think there was also a change in the way that the parents were relating to their children”.

He could observe how communication between the school and the parents about the students was “...no longer talk about the lazy boy but about a child who has a lower Sequence”. This transformation from a discourse focused on limitations (stating of the problem) to a discourse characterized by solutions and possibilities was becoming very evident.

“So if there is this situation, there are strategies. What can we do about it? How can we help him to improve?”

Mr Malt reckoned that the improved communication described above went beyond those who have received training:

“Even other parents, though they are not aware of Let Me Learn as a process, but I think that this discourse of the fact that we are convinced that we are all different, they get this feeling and understand that children are all different”.

This growth of understanding goes to show that a community that develops a shared language will transmit a shared paradigm to the wider community. It also stresses the role of the leader in the development of a shared paradigm.

### Exploration of Options

The alternative discourse, reflecting a new-shared paradigm, led this charismatic leader and his colleagues to reflect on how their actions have been influenced by the incumbent education system. This realisation led them to “ask questions and problematize the way the traditional educational system works”, leading them as a community to recognise the dominant culture and the discourse that purveys it

“(to) think on different tracks and with a certain effort... because if you are used to working and thinking in a certain way, it does take an effort to think differently”.

### Planning a Course of Action

Once choices have been made, a course of action has to ensue. In a culture that questions the status quo and looks for an alternative praxis, the role of individuals within a critical mass needs to be guided by a solid leadership and inspired by a professional learning process that fits the paradigm that inspired the ‘new’ culture.

Mr Malt believed that as a leader, once a choice has been made on a particular process of learning, one should be “the first to attend”. This gave him the leverage to entice “the most receptive” allowing others the space to observe and reflect on their future participation. Thus Mr Malt believed that in planning for initiating others into the Process one “need(s) to strategize and not just send anyone for training”.

A planned course of action requires the appreciation of what individuals bring to a community, a personal history of involvement and “these [prior] conflicts need to be negotiated and reconciled at least in part if the individual is to achieve a coherent sense of self” (Handley et al., 2006, p. 643) - thus an appreciation of a paced growth.

“There has to be an element of patience. We have to wait because we cannot tackle everything at once”.

This will allow space for those that while

“theoretically, ... have already gone through this change in mentality, however, I think that we need to look at how we can put it into practice in a coherent and consistent way”.

This well planned course of action has achieved a noticeable change

“With certain people, more than others, this translated itself into practice. The way a lesson is done; how I react towards the children. I think it has improved”.

This observation on how the transformation through the Let Me Learn Process affected a number of teachers in their lesson planning and delivery, the relationship and the type and level of response to the students’ needs, has had a ripple effect on the entire staff:

Interviewer: “... Do you think that there was a ripple effect?...”

Mr Malt: “Definitely! Yes definitely... if you start off with people who have fertile ground and give fruit, that has a cascading effect, definitely, because obviously teachers related with each other”.

### Acquisition of Knowledge and Skills

One of the major epiphanies in his transformation was his realisation of the power of the knowledge of one’s own learning dynamics. Such self-knowledge of one’s learning self has a powerful transformational agency within the community.

“I began to understand myself better. That is why the way I work has a logical meaning behind it. I think Let Me Learn gave me a model to make more sense of what I was doing and how I was acting”.

This self-discovery brought about a change in how Mr Malt viewed himself as a learner and on his personal and professional interpersonal relationships.

“It also gave more sense to my social life and relationships with others. Why do I feel more comfortable with certain members of staff and not with others? Why in certain situations, let’s say in particular meetings, I feel nervous and inhibited by some persons whereas with others I feel that my ideas can flourish and feel at ease? Once you look at the Patterns, you start to understand the reasons why...”

It gave him the possibility of positioning himself within the community and to

“... understand how I react, and so I can also understand how others react”.

During the interview he reflects on a specific difficult professional relationship with one particular member of his senior management team.

“Every time we had a meeting, I used to come up with a lot of ideas and she used to object to everything I said and kill my spirit...”.

On attending the Let Me Learn training:

“We both started to realise why I was frustrating her with what I was doing, and I started to feel literally strangled”.

This realisation and new understanding has developed into an enriched collaboration benefitting the whole community.

“Nowadays we came to a point where we try to achieve, in a sense, the best of both worlds. So when I start daydreaming too much, she helps me to round up my thoughts, which is good at times. At the same time, when she starts being too much of a wet blanket, I send her flying... For me it was clear how our relationship improved, literally, because of this”.

Another illustrative example was that of a teacher who

“was the type of person who was like a closed box... she used to act in that way because the way she used to work was completely different”.

By acquiring this knowledge of how different combinations of learning Patterns yield different strategies and demand different responses, Mr Malt can see a qualitative difference in attitude resulting from better communication based on respect of each other’s learning profiles.

“I remember that I realised this when I did the ...this blessed LCI (Learning Connections Inventory, an instrument measuring Pattern strength) and I saw her efforts and that made a very big difference. The moment I started working with this person, I tackled the person in a different way, and it made a whole difference”.

His newly acquired knowledge gave him the possibility of rising above personality stereotypes and understanding what made this educator special. With adaptations on his part, he managed to unleash a myriad of talents in others that benefitted the whole school community.

“Once we found a way of working, this person, who is very creative, musical etc...she literally exploded the best out of her...”

As part of the acquisition of knowledge, Mr Malt felt that the acquisition of the language of Patterns has helped improve communication. Such improvement in communication by which:

“they’re making sense of it (referring to the task) and then it obviously makes sense to me”.

Thus, members of the community would have acquired the knowledge that in turn could developed into better communication of one’s needs, and an improved response to a particular situation created by others. This, according to Mr Malt, was made possible by internalizing the language of Patterns and subsequently referring to each other’s learning Patterns, seeing them as individual strengths which when referred to in groups/teams, become collective strengths.

“Even the way people act, for example, sometimes you have a situation in which a task was not done in a logical or sequential way... and it starts freak-

ing them out. They themselves make sense out of it. 'Since I am a Sequential person, do me a favour, and tell me how I should go about it'".

This new understanding and the skill to use Let Me Learn categories and descriptions in one's interpretations and evaluations of the actions of others, has led Mr Malt to "start noticing certain Patterns" and start recognising certain characteristics of Patterns:

"the fact that you can understand others through observing the things they do, and knowing how you act, you can react in a better way, and you can make leeway where necessary".

Such understanding helps him modify his response to the learning Pattern profile of the person with whom he is interacting. This ability to take control of one's 'natural' way of reacting, behaving, and responding to certain situations by considering other perspectives, is a crucial skill that indicates growth.

Mr Malt perceives that through gaining understanding of themselves and others as learners, students have developed a "sense of humanity in the way they perceive each other and also the different situations they go through..." This reference to transference of knowledge, moulded in a value system to the young learners attending the school has affected:

"the way that they perceive each other in class, for example, children with special needs, those that are different from them; I think they make sense of it".

This process is "a gradual process," but once nurtured generates a mutual sense of solidarity:

"This sense of solidarity with others, and others can show solidarity with us".

Yet another aspect highlighted by Mr Malt was his experience of the change in the way he approached teaching:

"I had to look at what I am doing now as opposed to what I used to do before; it is different".

This change is a result of an intentional process that yielded a critical approach to professional practice.

"[S]o the processing of why I am doing certain things has changed, and changed for the better".

He referenced experiences that made him more aware of certain pedagogical responses in the teaching context:

"For example, before I start a lesson, I classify certain points. This is something I never used to do before. I used to start the lesson straight away".

The result is that he is "more aware why certain students respond in a certain way more than before, and I can make sense of it".

Such awareness helped him better understand the dynamics of learning and

how insights into learner's processing guides his professional choices and actions.

"Whereas before you could try something out in your own way, without finding a way out, now I can better understand why a certain person works in a certain way and what I can do to try for us to better understand each other".

His acquisition of such understandings and the intentional choices that guide action have helped him, as a leader, to understand and offer better support to other teachers, "...who are facing some difficulties themselves, and I can try to discuss with them ways of bridging the gap".

### Trying New Roles

Once one acquires solid and useful knowledge, experimentation often follows. This next stage starts with recognition that one now possesses potential tools for fulfilling beliefs/theories held dear. Mr Malt, through learning about his and his colleagues' processing learning Patterns, could better understand the Learning Support Assistants under his direct care. He could start to appreciate why different individuals had different ways of assisting students.

"I had told the learning assistants to do the LCI [Learning Connection Inventory] and it was very revealing. It was very revealing as you begin to understand why certain persons work in a certain way".

This led Mr Malt to explore different ways of strengthening professional collaboration with what Shulman (2004a, 505) calls the otherwise "isolated and unvoiced wisdom". Mr Malt saw staff potential begging to be unlocked in his staff and recognised LML as "... a very important tool even to eventually interpret a sense of community that is the sense of diversity that we have among us". This potential within our learning differences, once harnessed and directed can "... influence the dynamics between us as a community".

He also saw this potential for community evolving among the students and leading to a community of learners – a crucial ingredient for learning (Ligorio, 1994; Crawford, Krajcik & Marx, 1999).

"So if you identify where the strengths are and place children in these groups of different strengths you are also instilling in the children a sense of community that 'nobody is as strong as all of us'. I think that it would eliminate the idea that as individuals we should have all the strengths, rather we need each other's strengths to be complete".

This realization has also brought about

"... a big difference (in) the way knowledge was organized. ... I think that apart from taking more notice of the overt messages, which means that the curriculum is not just acted out with Math, Physics, and Chemistry but also acted out and, probably even more so, with the hidden messages we give out all the time, and that is something that we are trying to look at in a more consistent way".

This awareness of the underlying, often concealed, messages passed on by the school's developing ways of becoming community brought about the intentional exploration of new ways of experiencing the curriculum.

“Even on a curricular level, for example, certain subjects we decided to include and the reason behind it... although some subjects can be adapted to favour certain learning Patterns rather than others, on the other hand, you have certain subjects in which it is easier to provide for certain Patterns...”

This re-thinking brought about the creation of new subjects, which could create “... an educational space where we try to give more possibility to non-formal education”. He believed that this would “have an effect on the rest of the curriculum”, and “cater for the different needs of our pupils’ make-up”.

In his thinking, Mr Malt also explored the idea of branching out to the larger school community – those who though not directly involved in the teaching, could also have an impact on the learning community:

“One of the things that would be good to do eventually would be to give the possibility to the non-teaching staff to be exposed to the LML process”.

The inclusion of non-teaching staff is not commonly referenced in the literature but could have positive potential. An effective ethos must be shared by all those involved – every aspect of the school life has a contribution to make in the application of such ethos. It will also improve the communicative dynamic of the whole community and result in a calmer, more relaxed school environment.

Another attempt is to explore ways of integrating different strategies and processes to improve the learning community. Mr Malt believes that a process of change makes use of many agents. He emphasises that the ‘tool’ should not be an aim in itself but the aim should be for learners to become better learners. In this respect, he explored the possibility of an alliance between cooperative learning and LML.

“I think that cooperative learning, combined with Let Me Learn can give good results, because you can build different groups, which are heterogeneous and which build on each other’s strengths. So if you identify where the strengths are and place children in groups of different strengths, you are also instilling in the children a sense of community...”

This realisation is compelling Mr Malt to explore what and how different methods and strategies can be used together with LML to better serve the learners. Such exploratory reflection on the process of collective transformation may lead to the transformation of the context of learning. This reflection on the process is crucial in bringing true transformation in himself as a person and as an educator responsible for other educators and the children attending his school.

Any attempt at change would obviously present new challenges and perhaps pockets of opposition.

“Obviously, in every situation, you always have pockets of persons who are working hard and truly believe in it. Probably, you also have other pockets who need to be pushed, because there are certain difficulties when put in to practice”.

The skilful leader will handle these challenges and oppositions in a reassur-

ing manner and work towards achieving consensus. At the same time, he is aware that the process of organizational transformation is a winding process with to-and-fro moves and requires a strategy that leaves space for everyone to move at their own pace and does not stall the process of transformation of the entire community.

### Building Competence

While very much aware of the challenges that such a decision brings, Mr Malt's determination to move the LML Process forward has contributed to the acquisition of competence in performing new roles and in building new professional relationships. He has succeeded in reintegrating the Process into the life of the school, while becoming more competent in integrating the Process into his understanding of himself as a person and as a professional.

He feels that the LML Process, though not always openly visible, has reached a good level of saturation in the life of the school.

"Salt gives the taste but does not necessarily show. Yet you can notice the taste, and I think that for a not small number of people, it has made a difference..."

In his role as a leader, he feels that he can better understand what is needed and how he can continue to find new ways of integrating the Process into the daily life of the school and make the Process more visible.

"Now we have to make sure that we continue adding salt that shows more. This saltiness means that we make the Process as visible as possible".

This visibility should materialize or continue to show in a renewed discourse.

"... it would also be important that we continue renewing this discourse..."

Competence in understanding and leading others must start by understanding oneself both on a personal level and professionally.

"... you cannot look at others and their diversity and not make your own personal analysis".

Mr Malt reflects on how the LML Process has made him better understand himself as an individual and thus understand why he does what he does in the way he does it.

"... I started to make sense of the way I work. I began to understand myself better that is the way I work has a logical meaning behind it".

He feels that the Process has given him "... a model to make more sense of what I was doing and how I was acting". This awareness of self as a learner has contributed to his understanding of self and the role he plays in the larger context.

"... I think strategically, it helps you also in the fact that I understand how I work".

It helped him become aware of those Patterns he tends to avoid, but are necessary for him to use in performing his tasks as head of school and communicating more effectively with those who lead with Patterns he does not prefer.

“... if I am not a Sequential person, neither avoid, nor use first, and once I was conscious about it, the fact that I became aware of it encouraged me to work harder at it”.

This made him more proficient with strategies for forging, intensifying or tethering his Patterns in ways to accomplish goals.

“So today I can say that the level of Sequence that I need is a bit more acceptable to those around me. I think it has helped me refine it to take certain steps towards addressing certain situations”.

“It has also helped me to understand why sometimes I come up with a lot of ideas, as opposed to other people who are working with me. When someone would like to try out something, and I start shooting ideas left, right and centre, whereas the others can understand me, I put myself into check so as not to simply shoot out ideas, but I also try to organize them. So if the other person has Patterns which are different to mine, we can bridge.”

This competence in taking the reins of his own learning, has helped him put more intention into his actions and improve communication with his colleagues.

### **Reintegration Into One's Life**

The ultimate outcome in organizational, school-wide terms of Mr Malt's personal transformative learning journey through engaging with, experiencing, embracing, and finally modelling the Let Me Learn Process in his leadership role was evident to all when the language of the Process became an integral part of the school's professional discourse.

“The professional attitude that we have taken is to find means of how to articulate this discourse...”

Thus the school's language evolved into a language of inclusivity both at the level of the teaching community and at the level of the direct beneficiaries, namely the students.

“LML has helped us continue to develop this discourse of diversity and community”.

“...as a tool for children to better understand themselves”.

The evolution of the language, within the school, from one characterised by limitations, to a discourse characterised by solutions and possibilities, has helped the school community to talk about relevant educational issues by “... engaging that kind of discourse, ... that helps us think outside the box”.

Yet another indication of a transformed community is when the community becomes a beacon to others from outside the immediate learning community. When others outside the immediate community noticed the change evidenced in the community's praxis.

“This year we spoke to a parent of a student in Form 1 who told us that he wanted his son to attend this school because he had heard that we use Let Me Learn in this school”.

A transformed community is a community that brings about changes evident to others. The transformed school acts as a catalyst for change and an example for others to emulate.

“... we could offer a system that was different from other church schools... This has placed us in a very unique situation”.

“I think that we contributed to those forums in which we were present... I think that the discourse that we could communicate about the advantages of operating in a context of diversity has come across. It has come across so well that now even the church schools have decided to change towards this system”.

Thus the integration of the process into the reality of the school has turned the school into a model school.

“It wasn’t something which was being preached about from a pulpit, but it was something which was being acted out everyday”.

This manifestation served as a “common denominator” within the community of the school, senior management team, teachers and students, and the parents.

## Conclusion

Transformative learning is not a static project but a process of continuous change brought about after moments of ‘discomfort’ or trigger events. While Mezirow seem to suggest a linear model (Baumgartner, 2012; Coffman, quoted in Taylor, 1997), this narrative suggests a more interactive and spiral model in which an actor of change goes through moments of ‘creative professional discomforts’ which through discernment of one’s practice may result in a change of direction.

Mr Malt speaks of the continuous questioning that characterises the school community – this causes ‘perturbance’ – a “collaborative process of people coming together to answer the question, “What’s next?”... disruptions (that) are perceived and then either ignored or responded to by communities of shared practice” (Beabout, 2012, p. 17).

This perturbation within the community of practice allows the community to sustain and promote a personalized ethos built on values the community upholds. Mr Malt, as a major actor in this process of personal and organisational transformation views, LML as a key contributor in the externalisation of an ideology of practice and a leading force to one’s actions within the community’s routines.

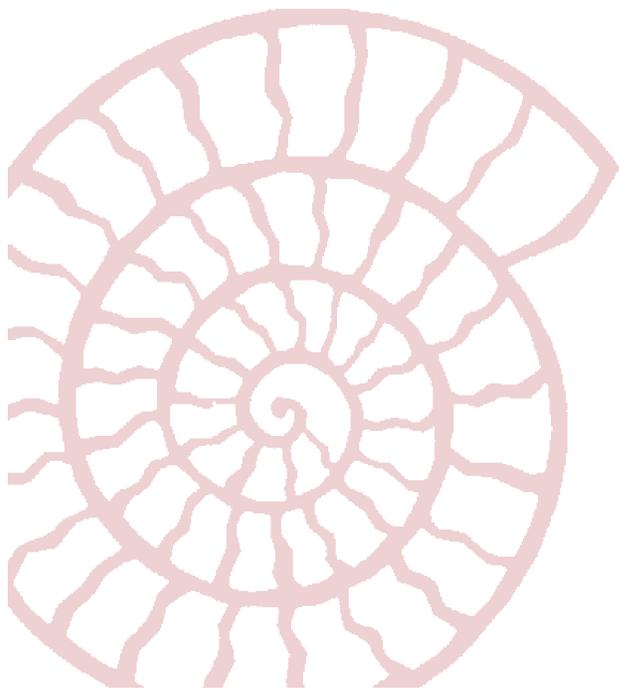
Perhaps the most salient and practical contribution of the Let Me Learn Process to the transformation of both individuals and school community was its absolute, unrelenting focus on learning—Mr Malt’s learning, teachers’ learning, every individual child’s learning, and eventually even parent’s learning. Coupled with unrelenting focus was LML’s specific and shared lexicon, easily mastered by the youngest of learners, yet the tool that makes naming and seeing the specifics

and differences of learning in each learner possible. With this new source of insight and practicality the Process made the transformation from the articulation of an ideology of 'justice' to its earnest praxis possible.

The role of the transformed leader moves from one of leading to one of facilitation of change and transformation of the community. As a transformed individual, he makes sure that the new perspective has been reintegrated into one's life and the life of the community in which such transformation took place.

## References

- Baumgartner, L. M. (2012). Mezirow's Theory of Transformative Learning from 1975 to Present. In E. W. Taylor, P. Cranton, & Associates, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (99-115). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beabout, B. R. (2012). Turbulence, Perturbance, and Educational Change. Retrieved February 2013, 27 from E-journals University of Alberta: <http://ejournals.library.ualberta.ca>
- Calleja, C. (2014). Jack Mezirow's conceptualisation of Adult transformative Learning: A Review. In the *Journal of Adult and Continuing Education*, 20 (1), 117-111.
- Crawford, B. A., Krajcik, J. S., & Marx, R. W. (1999). Developing Collaboration in a Middle School Project-Based Science Classroom. *Science Education*, 83 (6), 701-723.
- Calleja, C. (2015). Chapter 2: The Let Me Learn Process®: A robust theory with practical implications. In Calleja, C & Johnston, C. A. *A Learning Paradigm Informed by Knowledge of the Learning Self: A Compendium of Applied Research on the Let Me Learn Process*. A Horizon and Forum on Learning Publication. Malta.
- Cranton, P., & Taylor, E. W. (2012). Transformative Learning Theory: Seeking a More Unified Theory. In P. Cranton, E. W. Taylor, & Associates, *Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., & Clark, T. (2006). Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 641-653.
- Johnston, C.A. (2009). *A Comprehensive Description of the Let Me Learn Process, an Advanced Learning System including Bibliography and Lexicon of Terms*. Pittsgrove NJ: Let Me Learn Inc.
- Johnston, C.A. (2015). *Finding Your Way: Navigating Your Future by Understanding Your Learning Self*. A Collegiate Edition, USA.
- Kottkamp, R.B (2015) Book Review: Colin Calleja & Christine Johnston (Eds.) (2015), *A Learning Paradigm Informed by Knowledge of the Learning Self: A Compendium of Applied Research on the Let Me Learn Process®*. Malta Review of Educational Research, 9 (2), Special Issue, 419-429. Faculty of Education©, UoM, 2015.
- Ligorio, B. (1994). Community of Learners: Transformative Dialogues (TD): *Teaching and Learning Journal*, 4, 22-39.
- Mezirow, J. (1991a). Transformation theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 188-192.
- Mezirow, J. (1991b). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Beyond Freire and Habermas: Confusion a Response to Bruce Pietrykowski. *Adult Education Quarterly*, 46 (4), 237-239.
- Shulman, L. S. (2004a). Professional development: Learning from experience. In *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach*, Edited by Suzanne M. Wilson, 501-520. San Francisco: Jossey-Bass.
- Torosyan, R. (2007, Fall). Teaching Self-Authorship and Self-Regulation: A Story of Resistance and Transformation. *The International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. *MountainRise*, 4 (2), 1-21.





# Il capitale umano del soggetto deviante: pericolo sociale o risorsa? I programmi europei per la rieducazione e l'inclusione

## The human capital of the deviant person: social risk or resource? The European programs for the re-education and the inclusion

Cristiana Cardinali

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma  
cristiana.cardinali@unicusano.it

Rodolfo Craia

Ministero della giustizia D.A.P. / C.C. di Latina  
rodolfo.craia@giustizia.it

### ABSTRACT

To the light of the interventions of the European Union in the theme of social inclusion, the present contribution individualizes in the capability approach that principle that allows giving new dimension to the classical theories of the human capital, widening the perspectives of development of effective interventions on the deviant person. The capability approach, considering the economic growth a mean and not a goal, the person entering the social system, improving the quality of the life of it and producing that elements of liberty that a subject can originate through the development of the abilities, it moves the problem from the distribution of the offers and the resources, often predetermine and lacking, to the removal of the obstacles that the personal realization has prevented favoring the deviant run. Adopting the model of the capability approach, the run of the liberation of the person through the trial re-educational/inclusive it would overcome the expiation of the punishment, the coercion, the incapability, valorizing the process of inclusion.

Alla luce degli interventi dell'Unione Europea in tema di inclusione sociale, il presente contributo individua nel capability approach quel principio che permette di dare nuova dimensione alle teorie classiche del capitale umano, ampliando le prospettive di sviluppo di efficaci interventi sul soggetto deviante. Il paradigma della capacitazione, considerando la crescita economica un mezzo e non un fine, centrando la persona all'interno del sistema sociale, migliorandone la qualità della vita e generando quegli elementi di libertà che un soggetto può originare attraverso lo sviluppo delle capacità, sposta il problema dalla distribuzione delle offerte e delle risorse, spesso predeterminate e carenti, alla rimozione degli ostacoli che hanno impedito la realizzazione personale favorendo il percorso deviante. Adottando il modello del capability approach, il percorso di liberazione della persona attraverso il processo rieducativo/inclusivo supererebbe l'espiazione della pena, la coercizione intramuraria, l'incapacitazione, valorizzando il processo di inclusione.

### KEYWORDS

Capability, Human Capital, Deviance, Re-education, Inclusion.  
Capacitazione, Capitale umano, Devianza, Rieducazione, Inclusione.

## Introduzione

La riflessione oggetto di questo lavoro trae spunto dagli studi sul capitale umano e sul *capability approach* riferiti specificamente all'ambito educativo e pedagogico, quindi dalla necessità di sviluppare in altri termini quei principi rieducativi alla base del nostro sistema penitenziario. Un ragionamento che, apparentemente, sembra stridere con alcuni degli argomenti che contraddistinguono il trattamento rieducativo, ma, specie alla luce degli interventi europei, è proprio il *capability approach* (Sen, 2000; Nussbaum 2010) che permette di dare nuova dimensione alle teorie classiche del capitale umano, ampliando le prospettive di sviluppo di efficaci interventi sul soggetto deviante<sup>1</sup>.

Il *capability approach*, da un punto di vista antropologico, permette infatti di trattare la natura umana in modo più realista e attendibile rispetto alla razionalità utilitarista alla base del concetto di capitale umano, una logica che si ripercuote sui criteri di valutazione del benessere individuale e collettivo adottati dalla teoria economica dominante, nonostante i campi dell'educazione e dell'istruzione siano centrali per entrambi i paradigmi. La prospettiva che ci offre il *capability* ci consente di dare priorità all'espansione delle libertà del singolo, considerando la crescita economica un mezzo e non un fine, centrando la persona all'interno del sistema sociale, migliorandone la qualità della vita e generando quegli elementi di emancipazione che un soggetto può originare attraverso lo sviluppo delle capacità. Educazione e istruzione sono indubbiamente anche per il deviante, il canale principale per lo sviluppo di una persona che vorrà agire libera, dando vita a quelle opportunità indispensabili per adeguarsi alla società, aprendo una via per contrastare molte delle disuguaglianze alla base dei processi devianti, generando la capacità di agire individuale e intersoggettiva (Alessandrini, 2014).

### 1. Capacitazione vs Incapacitazione

Secondo Margiotta (2014, pp. 52-54) la traduzione adeguata del termine "*capability*" non è quella letterale di "*capacità*", bensì "*capacitazione*" in quanto, oltre a riprendere la nozione di libertà sostanziale espressa da Sen e dalla Nussbaum, se rappresentata con il neologismo "*capacitazione*", esprime la capacità, intesa non in senso statico, ma come l'insieme delle facoltà che vengono colte nel momento in cui passano dalla potenzialità all'atto, a seguito dell'esperienza educativa, di formazione, di vita.

Questo concetto è legato anche a una visione progressiva dei diritti fondamentali della persona, pertanto occorre unire il concetto di *capability* o di *capacitazione* (capacità in un'azione) a quello dei diritti fondamentali della persona (libera o detenuta) e promuovere questi due concetti all'interno del discorso di realizzazione complessiva dell'individuo nonostante le contraddizioni della società globale.

Per Sen (2000) l'incapacitazione corrisponderebbe alla perdita progressiva della capacità di convertire risorse in funzionamenti relativi ai diversi aspetti della quotidianità, piuttosto il concetto di "*incapacitazione*" ricade direttamente nei

1 Il paragrafo 1 è stato scritto da Cristiana Cardinali; il paragrafo 2 è stato scritto da Rodolfo Craia; il paragrafo 3, l'introduzione e le conclusioni sono stati scritti congiuntamente da Cristiana Cardinali e Rodolfo Craia.

principi del diritto penale riferiti alla teoria della prevenzione speciale, secondo la quale la pena deve dissuadere la persona condannata dal commettere nuovi reati e, contemporaneamente, svolgere compiti rieducativi attraverso le varie modalità di esecuzione. Una sorta di “neutralizzazione” dell’individuo che si pone come fine ultimo la risocializzazione del reo, ovvero riadattarlo alle esigenze di una società storicamente determinata; tutto questo come effetto di una emenda morale oppure di un trattamento rieducativo che incide profondamente sul soggetto. In sintesi, attraverso l’incapacitazione, la persona è messa in condizione di non compiere fatti penalmente illeciti; può essere materiale oppure giuridica, nel primo caso, è la pena detentiva che impedisce la commissione di reati al di fuori delle mura carcerarie, nel secondo, viene tolta la qualifica giuridica che consente l’esercizio di quell’attività nell’ambito della quale possono essere commessi degli illeciti (Pagliaro, Ardizzone, 2006, pp. 12-13).

L’effetto dell’incapacitazione sulla persona è quello di impedirle fisicamente di commettere reati che mancherebbero perciò nella società ma, come spesso accade, saranno compiuti da altri soggetti che, in assenza di politiche preventive, ne avranno preso il posto, in particolare nelle organizzazioni criminali (Pagliaro, 2009 pp. 942, 957, 966). Nei fatti, la conseguenza dell’incapacitazione ha rilevanza per la coincidenza con l’attivazione del processo rieducativo/inclusivo, ma l’effetto è anche retributivo attraverso la negazione della libertà e l’etichettamento infamante della reclusione. Queste due funzioni dovrebbero garantire sicurezza sociale attraverso la reclusione del soggetto e l’attivazione di un trattamento penitenziario che dovrebbe assicurare, anche attraverso la modulabilità delle misure di detenzione, la rieducazione e il reinserimento sociale. Quindi il beneficio ultimo dell’incapacitazione è quello della riabilitazione, intesa come tentativo di preparare il recluso a un suo migliore inserimento nel mondo del lavoro attraverso la formazione professionale e la rimozione di quelle cause psicologiche che ne hanno determinato la reclusione. È evidente la criticità in cui versa il sistema, il carcere rientra per inerzia in una routine burocratica che cancella le libertà senza produrre evidenti risultati in termini di riduzione della criminalità e con un grande dispendio di risorse umane ed economiche (Barbagli, Colombo, Savona, 2003).

È indubbia la situazione che evidenzia un carcere come mero spazio custodiale, la difficoltà a realizzare il trattamento raccogliendo molti scarti sociali che non si riesce a gestire in altro modo o che sarebbe troppo costoso controllare attraverso serie politiche preventive (Pavarini, 2014).

Ritornando al concetto di capacitazione di Sen (2000), è chiaro che indica una capacità che la società dà, o al contrario non riesce a dare all’individuo. In questo contesto la nozione si compone di vari importanti argomenti:

- È un processo di sostegno allo sviluppo finalizzato all’autonomia dei destinatari;
- L’autonomia dei destinatari degli interventi non è solo il fine, ma anche il mezzo per lo sviluppo;
- L’azione è condizione indispensabile allo sviluppo delle capacità;
- Non si è mai capaci (o incapaci) in assoluto, ma sempre in riferimento a un contesto di possibilità.

I concetti come capacità, autonomia, processo e sviluppo possono apparire difficilmente applicabili in un contesto penitenziario, invece in carcere la capacitazione può contrastare il processo di istituzionalizzazione (Goffman, 1967) il peggior nemico del percorso rieducativo inclusivo della persona detenuta. In

prigione ogni decisione, ogni azione anche elementare è già programmata dal contesto, oscurando le abilità, i talenti, le motivazioni, inducendo la persona a chiudersi e a isolarsi specie con le lunghe detenzioni, quando il “ricordo” dell'esterno, degli affetti è annebbiato, sostituito dal “ventre” murato che garantisce sussistenza, cure, sicurezza, amicizia.

Se ulteriormente ci spostiamo sui concetti di capacitazione espressi da Nussbaum, vediamo che essi danno particolare valore alla dimensione educativa della persona, anche in direzione dello sviluppo di una società democratica, non legata solamente agli interventi economici come produttivi di giustizia sociale, ma che offre la possibilità di educarsi ed educare le persone invitandole a riflettere sulla propria esperienza (De Natale, 2014). Pertanto equivale a libertà, scegliere di mettere in azione e di realizzare ciò che maggiormente si desidera, accrescendo le proprie competenze intese non come adeguamento di una attitudine, di una conoscenza o di una procedura all'interno di un processo definito da altri, ma come capacitazione, combinando così il possesso di una determinata abilità con la scelta di realizzare un proprio processo formativo sulla base del peculiare talento (Costa, 2014).

In effetti, è necessario un approccio teorico nuovo per rispondere alle emergenze sociali, alla devianza, alla criminalità e al sistema carcerario, applicando un metodo che parta dal basso, in funzione delle prerogative del singolo e delle opportunità che gli si offrono. Quindi gli interventi di politica pubblica, sociale, educativa, ri-educativa e, nello specifico di questo discorso, quelli che riguardano anche le marginalità, le devianze, il sistema penale e penitenziario, dovrebbero essere pertinenti per una vasta gamma di situazioni umane, interagendo e toccando i diversi fattori che possono influire sulla qualità della vita; vale a dire, chiedersi, in ogni ambito, che cosa ogni individuo sia veramente in grado di fare e di essere per essere incluso nella società.

## 2. Ri-educare il capitale umano nel sistema penitenziario europeo

Quando il 27 maggio 2013 la Grande Camera della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo (CEDU) ha respinto il ricorso alla sentenza di condanna nei confronti dell'Italia per trattamento inumano e degradante imponendole di trovare delle soluzioni idonee a ridurre il sovraffollamento carcerario, risarcendo coloro che avevano subito il torto, il nostro sistema penitenziario si è trovato di fronte a un punto di non ritorno. Evidentemente per continuare a realizzare il principio costituzionale del rispetto dell'umanità e della dignità della persona in carcere occorre l'intervento della CEDU, infatti l'umanizzazione della pena non si esaurisce nello spazio messo a disposizione alla persona in carcere, ma occorre intervenire sull'efficacia dell'intervento trattamentale e sulla gestione delle criticità. È necessario precisare che la sentenza 8 gennaio 2013, *Sentenza Torreggiani*, con una decisione unanime, ha condannato l'Italia per la violazione dell'art. 3 della Convenzione europea dei diritti umani (CEDU): si pensi che i parametri dimensionali delle stanze detentive forniti dal Consiglio d'Europa – Comitato europeo per la prevenzione della tortura (CPT), sono di 7 mq per detenuto con una distanza di 2 metri tra le pareti e di 2.50 metri tra il pavimento e il soffitto, e che l'Italia, prima della sentenza, di sovente non riusciva a garantire nemmeno 3 mq.

Ma il problema della violazione degli standard penitenziari ha coinvolto l'Italia e anche altri Paesi europei, evidenziando soprattutto come il ricorso alla detenzione sia uno strumento di gestione delle contraddizioni del sistema sociale, problemi che, invece, richiederebbero altri strumenti e altri interventi. Non solo,

ma ci rinvia anche al problema di quali siano le azioni idonee a ricostruire il legame con la società del capitale umano incapacitato, anche al fine di ridurre quei costi sociali che si concretizzano col rischio della recidiva (Palma, 2015).

Le normative europee a cui fa riferimento l'Italia riguardo le politiche di gestione penitenziaria, sono essenzialmente la *Convenzione Europea per la Salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* (CEDU), firmata a Roma dai membri del Consiglio d'Europa il 4 novembre 1950 e le *Regole Penitenziarie Europee – EPR* (Consiglio d'Europa, 3 settembre 1955, modificate nel 1987 e il 11 gennaio 2006). Per diritti fondamentali dell'uomo si intendono i diritti universali inalienabili per ogni uomo, fondamentali e irrinunciabili anche nella detenzione, in quanto è nella condizione di privazione della libertà che si concretizza il pericolo di violazione della dignità umana.

Le disposizioni CEDU riguardano le norme minime relative ai diritti fondamentali dei cittadini, gli articoli sono redatti in termini generali e ciò ha portato a molta giurisprudenza della Corte Europea per i diritti dell'uomo e numerosa giurisprudenza nazionale, in quanto gli stati membri sono obbligati a rispettare e eseguire le sentenze della Corte. In altri termini, la Corte EDU delinea i limiti delle norme CEDU e ha l'ultima parola, in quanto le sue pronunce offrono al cittadino l'estrema tutela giuridica dei suoi diritti universali e inalienabili, tanto che in Europa la Corte è considerata il parametro di riferimento quando si tratta dei diritti dell'uomo. Ormai è giurisprudenza costante della Corte che le disposizioni CEDU comportino per gli stati membri un'obbligazione positiva per garantire la tutela dei diritti fondamentali convenzionali (*"Rassegna Penitenziaria e Criminologica"*, 2007).

Le Regole penitenziarie europee, mirano a standardizzare le politiche penitenziarie degli Stati membri per dar vita a norme e prassi comuni, prendono in considerazione le disposizioni relative al trattamento dei detenuti stabilite dal Comitato Europeo per la Prevenzione della Tortura e delle pene o trattamenti inumani o degradanti e la giurisprudenza della Corte Europea dei Diritti Umani, evidenziando come un carcere autoritario corra maggiormente il rischio di produrre effetti psicologici negativi nel detenuto, quali mancanza di iniziativa, apatia, instabilità emotiva e manifestazioni improvvise di aggressività, nonché opposizione all'istituzione e al personale.

Le *EPR* reclamano il rispetto dei seguenti bisogni:

- Il bisogno di una "comodità essenziale", una stanza che rispetti le regole della decenza e dell'igiene; la protezione contro gli abusi fisici, l'accesso a servizi medici di buona qualità;
- Il bisogno di mantenere una qualche forma di controllo sul proprio futuro e sull'ambiente circostante, la disponibilità di una gamma di attività tra le quali i detenuti possano scegliere;
- L'incoraggiamento a prendere parte all'organizzazione della vita della prigione e il riconoscimento del diritto di associazione;
- Il bisogno di senso, di scopi e motivazioni a lungo termine: la possibilità di praticare attività che coinvolgano le abilità dei detenuti e rivelino le loro potenzialità positive; la possibilità di sviluppare contatti regolari con il mondo esterno, di avere momenti di intimità, di sviluppare una relazione utile e personalizzata con il personale penitenziario;
- Il bisogno di equità, regole e procedure uguali per tutti, una chiara definizione dei diritti e dei doveri nonché una spiegazione personale delle decisioni (Crétenot, 2013).

Questi dettami si basano sul principio di normalizzazione, organizzando la vita carceraria in modo simile a quella esterna, responsabilizzando il detenuto nella vita penitenziaria quotidiana. Il Consiglio d'Europa pertanto incoraggia gli Stati membri a sviluppare la vita sociale in carcere per consentire ai detenuti di beneficiare di attività che mettano in gioco le loro capacità in condizioni simili a quelle del mondo esterno. I principi inoltre riaffermano che nessuno può essere privato della sua libertà personale, se non come estrema misura e in conformità con le procedure definite dalla legge, e che, in ogni modo, debbano essere garantite delle condizioni di detenzione che non portino pregiudizio alla dignità umana. Appunto per questo devono essere offerte delle occupazioni proficue nella fase di presa in carico istituzionale, che permettano la preparazione al reinserimento sociale della persona detenuta sviluppando le sue capacità e il suo capitale sociale.

Se assegniamo alla pena un mero valore retributivo, di incapacitazione del soggetto pericoloso, senza particolare attenzione al reinserimento sociale della persona, alla valorizzazione delle sue risorse, dei suoi talenti e quindi riconoscendole una utilità, ci si limita alla riduzione del danno che la commissione del reato ha prodotto, supportando il desiderio di vendetta che, invece, il diritto penale dovrebbe impedire. La collettività, sulla scia di coinvolgimenti emotivi e di campagne di opinione, potrebbe sentirsi tutelata solo se chi ha commesso un reato è in condizione di segregazione ma, se intendiamo dare un senso alla pena, pur attraverso una sofferenza provocata dalla riduzione della libertà e dall'interruzione di legami, occorre valorizzare in ogni modo il principio ri-educativo (Ferrajoli, 2009).

Le indicazioni europee circa l'esecuzione penale, le Regole penitenziarie europee, vanno in questa direzione, affermando innanzitutto che l'esecuzione penale non determina la diminuzione di cogenza dei diritti fondamentali della persona, che invece rimangono integri, pur nella ristrettezza delle forme di controllo o di privazione della libertà che la modalità dell'esecuzione può determinare. Ponendo, di conseguenza, la finalità rieducativa inclusiva come giustificazione dell'intervento punitivo, con lo scopo di recuperare la persona attraverso lo sviluppo e la valorizzazione delle sue risorse individuali.

Le raccomandazioni europee infatti per "rieducazione del condannato", per "riabilitazione", non intendono la trasformazione dell'interiorità del detenuto, la sua "redenzione" o "correzione" contraddicendo il paradigma dello stato di diritto, bensì come sviluppo delle capacità della persona di autodeterminarsi nella vita di relazione (Palma, 2015).

Le riforme, che in quasi tutti i Paesi europei derivano da questa impostazione, hanno indotto l'Europa a interrogarsi su quale poteva essere un modello detentivo prossimo a quel criterio di utilità sociale cui dovrebbe essere legato il potere di privare della libertà. Il passaggio fondamentale di questo percorso è nella spinta verso un modello responsabilizzante, dove i detenuti esprimono la loro soggettività, assumendo compiti volti alla gestione del loro presente e alla costruzione del loro progetto di vita (Palma, 2015).

Spesso in molti Paesi, e tra questi l'Italia, si continua a mantenere invece l'idea di un modello detentivo di fatto "infantilizzante", dove al detenuto è richiesto di obbedire a regole e di recepire passivamente quanto a lui fornito e proposto dall'Amministrazione: dal luogo, al cibo, alle attività, alla pratica burocratica, tutto scandito dalla quotidianità, dalla routine. Quindi passivo e non responsabilizzante. Nel modello infantilizzante al detenuto non è richiesta responsabilità nel periodo dell'esecuzione penale; è imposto, invece, il rispetto delle regole dell'Istituto e l'accettazione del programma di trattamento elaborato dall'Equipe di Os-

servazione e Trattamento. Al termine del periodo detentivo probabilmente si ritroverà a non aver più vissuto da tempo un'esperienza di conduzione personale della propria esistenza, una regressione che lo proietta all'indietro verso l'età infantile, quella del rispetto degli ordini in cambio dell'accudimento.

Questa vita minima di adulti in regressione avviene all'interno di uno spazio disegnato per essere ripetitivo, così da tenere coesa l'individualità depersonalizzata e omologata, rappresentata dallo spazio vitale assegnato a ognuno, con il potere che la contiene e l'amministra assicurando vivibilità di sussistenza, anche decorosa e di buon livello nei casi migliori, senza impegnarsi però in un confronto adulto.

Diversa è la situazione quando l'esecuzione della pena è invece responsabilizzante. Nei Paesi che seguono tale modello il detenuto deve misurarsi con il provvedere alle sue necessità, organizzando così la propria spesa nel negozio interno, le proprie economie, le proprie iscrizioni a eventuali attività aggiuntive; il tutto secondo una sorta di schema contrattuale che lega detenuto e amministrazione del carcere, in particolare detenuto e operatori responsabili del suo percorso detentivo. Questo "contratto", questo *Patto Trattamentale* così definito dalla normativa italiana, impegna entrambe le parti e prevede servizi forniti e azioni da svolgere nonché regole da seguire. Il detenuto è così sollecitato ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte preparandone il proprio ritorno nella società (Palma, 2015). Il sistema così concepito è, di fatto, "trattamentale" anche senza la predisposizione di un programma di trattamento, consentendo alla équipe di seguire il percorso che il detenuto compie, sostenendolo o riportandolo al rispetto del patto inizialmente stipulato.

### 3. Gli interventi dell'Unione Europea sul trattamento penitenziario attraverso le previsioni della Strategia Europa 2020

Se il riferimento all'Europa quando si tratta del nostro sistema penitenziario, rimanda spesso a una dimensione sanzionatoria con le varie condanne all'Italia come conseguenza di un mancato e rapido adeguamento del carcere ai diritti dei detenuti richiamati dalla CEDU, molto meno conosciuto e poco valorizzato è l'aspetto propositivo e progettuale, sempre più legato alle misure europee in ambito formativo, ai finanziamenti erogati ed erogabili per la formazione degli adulti rientranti nei programmi europei 2020<sup>2</sup>.

Ma è proprio da quest'ultimo aspetto che possiamo trarre gli elementi maggiormente costruttivi per l'ammodernamento del sistema penitenziario italiano e europeo, fattori non solo economici, ma culturali, di confronto e cooperazio-

2 I 5 obiettivi che l'UE è chiamata a raggiungere entro il 2020 sono: 1. Occupazione (innalzamento al 75% del tasso di occupazione (per la fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni); 2. Ricerca e Sviluppo, aumento degli investimenti in ricerca e sviluppo al 3% del PIL dell'UE; 3. Cambiamenti climatici e sostenibilità energetica, riduzione delle emissioni di gas serra del 20% (o persino del 30%, se le condizioni lo permettono) rispetto al 1990, 20% del fabbisogno di energia ricavato da fonti rinnovabili e aumento del 20% dell'efficienza energetica; 4. Istruzione, riduzione dei tassi di abbandono scolastico precoce al di sotto del 10%, aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria; 5. Lotta alla povertà e all'emarginazione, almeno 20 milioni di persone a rischio o in situazione di povertà ed emarginazione in meno.

ne, alla base di un sistema penale maggiormente votato alla prevenzione e all'inclusione sociale, magari riprendendo i principi sinora esposti sulla valorizzazione del capitale umano della persona detenuta attraverso la capacitazione.

Affrontare il tema dell'educazione, della ri-educazione, degli adulti nel contesto penitenziario necessita innanzitutto di una chiara definizione del perimetro della riflessione. Parliamo di "adulti" e, quindi, di soggetti a cui vanno riconosciute la titolarità e la responsabilità del proprio agire, anche nel contesto, regolamentato e ristretto, costituito dal carcere. Adulti pertanto in condizione di disagio, la cui situazione soggettiva di vita quotidiana e di sopravvivenza psicologica, fortemente influisce sulla definizione dei bisogni, sulla loro organizzazione gerarchica in priorità e impellenze. Questa presa di coscienza sul significato del tempo riguarda sia le attività inserite in un percorso istituzionale, istruzione e formazione professionale, sia quelle sportive e quelle culturali generali, frutto di propria scelta, dal teatro, alla musica, ai laboratori di scrittura e allo sport, che fanno riferimento al rapporto con il proprio corpo, alla relazione con gli altri, allo sviluppo della propria struttura conoscitiva e quindi della propria capacità critica.

È importante sottolineare che in carcere permangono i diritti costituzionali anche per il soggetto detenuto, pur nelle limitazioni che tale situazione può imporre, un principio ribadito più volte dalla Corte Costituzionale e che si salda con coerenza con quanto indicato dagli impegni sovranazionali ratificati dal nostro Paese, primo fra tutti la Convenzione europea per la tutela delle libertà fondamentali e dei diritti dell'uomo (CEDU) già esaminata. Pertanto la persona reclusa resta titolare dei diritti costituzionalmente garantiti e l'esercizio di questi, pur limitato dalla situazione detentiva, è l'asse lungo cui sviluppare il ragionamento anche sull'istruzione, sulla cultura, sulla possibilità di costruire autonomia di pensiero, di giudizio, di espressione.

Al contrario, di sovente la pena funziona come luogo dell'accentuazione dell'esclusione, di incapacitazione, da qui la necessità di configurare i percorsi di istruzione e formazione come strumenti concreti per il reinserimento sociale e per l'utilizzo di quanto appreso e sperimentato (Palma, 2016), quindi mezzi per la capacitazione dell'individuo secondo i principi espressi in precedenza. Del resto istruzione e formazione in carcere sono un tema ricorrente e di interesse trasversale in tutti i Paesi europei, un contesto problematico eppure ricco di potenzialità, tanto che gli interventi programmatici europei prevedono ciclicamente il sostegno e il finanziamento dei progetti a sostegno dei percorsi di istruzione dedicati ai detenuti e agli ex detenuti.

L'interessamento della Commissione Europea per l'educazione e la formazione in carcere inizia concretamente negli anni 2000 con l'avvio di un programma specificamente pensato per l'educazione degli adulti (*Grundtvig*), con il consolidamento di un intervento già esistente dedicato alla formazione professionale (*Leonardo Da Vinci*) e con l'avvio di studi specifici comunitari volti ad analizzare in chiave comparativa lo stato dell'arte dell'educazione e formazione in carcere in Europa. Tutto ciò, non solo nel rispetto dei diritti dei cittadini all'istruzione, come dichiarato in documenti chiave della politica EU come la *Convenzione europea dei diritti dell'uomo* «nessuno deve essere privato del diritto all'istruzione» e la Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea «Ogni individuo ha diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua», ma anche nel rispetto di tutti quei valori di inclusione e coesione sociale, uguaglianza, non discriminazione e promozione del senso civico ribaditi in molti documenti, non ultimo *Education and Training 2020* (Bakker, 2016).

Il primo importante strumento di finanziamento europeo che ha inciso direttamente sulle politiche rieducative inclusive penitenziarie, è stato il programma

*Equal*, una iniziativa finanziata dal Fondo Sociale Europeo e cofinanziata dagli stati Membri dal 2000 al 2006. Per sei anni, *Equal* ha supportato progetti transnazionali innovativi volti a testare e promuovere idee nuove per combattere tutte le possibili forme di discriminazione in ambito lavorativo, tra queste, una speciale attenzione venne dedicata proprio al tema dell'inclusione lavorativa nel contesto dell'esecuzione penale di adulti e minori.

Altra tappa fondamentale è stata la conferenza di Budapest nel 2010 dal titolo *Pathways to Inclusion*. Organizzata dalla Commissione Europea – DG Istruzione e Cultura e DG Occupazione, Affari sociali e inclusione, che ha considerato la centralità della formazione per realizzare percorsi efficaci di reinserimento sociale dei detenuti. In particolare la conferenza evidenziò l'assoluta necessità di un approccio olistico che consideri l'educazione e la formazione in tutte le sue forme: generale, professionale, sviluppo delle abilità personali di creatività e conoscenza, l'utilizzo delle nuove tecnologie, lo scambio di esperienze anche avviando progetti di cooperazione europea, la necessità di formare e aggiornare tutto il personale penitenziario e, particolarmente, i suoi educatori.

Il successivo rapporto del 2013 *Prison Education and Training in Europe: Current State-of-Play and Challenges*, destinato alla Commissione europea, analizzò il lavoro realizzato in materia di istruzione e formazione in carcere in Europa tra il 2010 e il 2012. Il rapporto, nato con lo scopo di sostenere gli stati membri a mettere in atto percorsi e strategie efficaci per soddisfare il bisogno di apprendimento e formazione in carcere, mostrò quanto questi due aspetti siano cruciali per il processo di reinserimento nella società, per migliorare l'occupabilità e, in ultimo, nel contribuire a ridurre i costi sociali della criminalità (Palma, 2016).

Oggi uno dei principali impegni della Commissione Europea riguardo l'apprendimento degli adulti, e quindi anche dell'educazione e dell'apprendimento in carcere, è rappresentato dall'*Agenda europea per l'istruzione degli adulti*. Nell'*Agenda* si legge infatti che gli Stati Membri dovranno affrontare i bisogni educativi delle persone in situazioni specifiche di esclusione dall'apprendimento come quelle nelle carceri e fornire guida e supporto adeguato: questo è il primo esplicito riferimento dell'Unione Europea all'educazione in carcere come priorità dell'educazione degli adulti (Bakker, 2016).

### **Conclusioni: il carcere, nuovo luogo di capacitazione?**

Quando si osserva un carcere con le sue mura, sbarre e cancelli e si riflette sulle norme che stabiliscono che proprio in quel luogo debba realizzarsi il principio rieducativo della pena, è difficile dare un senso alla piena coerenza dello strumento; com'è possibile conciliare i principi costituzionali, la necessità di includere un cittadino "rieducato" alla società, con le aspirazioni punitive e vendicative delle masse e dei media? Il sistema penitenziario dovrebbe agire, insieme ad altri strumenti a tutela della sicurezza collettiva, nel totale riguardo dei diritti fondamentali della persona rispettandone la dignità, riconoscendone i bisogni fondamentali e pertanto intervenire, privando della libertà solo come soluzione estrema, ovvero quando la ri-educazione potrà essere intrapresa in una struttura adeguatamente organizzata e attrezzata, per poi avviare un percorso inclusivo individualizzato.

Le dichiarazioni di alto livello istituzionale di sovente riconoscono la necessità di limitare il ricorso alle pene detentive, chiedendo di considerare il carcere lo strumento estremo del sistema penale; si tenta oggi di dimostrare che l'inasprimento delle sanzioni detentive non è un deterrente per i reati più gravi e che, in-

vece, gli interventi dovrebbero agire in termini preventivi; ma, al contrario, in tutta Europa i carceri sono sempre più sovraffollati, condizionando i sistemi penitenziari di volumi e compiti molto spesso superiori alle caratteristiche per i quali erano stati progettati.

Inoltre, le pene alternative alla detenzione in alcuni Paesi non vengono considerate come elementi essenziali per la riduzione della recidiva, bensì presentate come sottrazioni a una giusta e certa punizione. Eppure, accanto a questa immagine non propriamente positiva del sistema penitenziario europeo, troviamo nella stessa Europa un insieme di riflessioni, azioni e raccomandazioni, che propongono un modello diverso di detenzione. Occorre, infine, considerare che il carcere è la “cartina di tornasole” che dimostra l’efficacia delle politiche sociali e penali di un Paese, evidenziando le problematiche sociali di sovente alla base delle conseguenze penali della condotta deviante dell’individuo.

Secondo Nussbaum (2002, pp. 30 e ss.; 2007, pp. 178 e ss.; 2012, pp. 27 e ss.), il capability approach è la condizione indispensabile per ottenere una vita dignitosa e possedere delle capacità irrinunciabili e insostituibili, che lo Stato, per reciproco vantaggio economico, dovrebbe comunque garantire a tutti, innanzi tutto rimuovendo quegli ostacoli, di natura soggettiva e sociale che possono impedire la piena realizzazione dell’individuo. Pertanto, il modello di giustizia dovrebbe essere sensibile ai bisogni e alle debolezze della condizione umana; in tal senso, estendendo la riflessione alle pene detentive, l’attenzione alla persona reclusa, per i limiti consequenziali alla sua condizione, rappresenterebbe per uno Stato democratico la dimostrazione della volontà di tutelare efficacemente la persona, valorizzandone le risorse per avviarla al percorso inclusivo.

È chiaro, sempre dal punto di vista del capability approach, che il carcere lascia poco spazio alle capacità fondamentali dell’individuo, a causa della privazione della libertà individuale che inevitabilmente ne ostacola sia l’esercizio che lo sviluppo. Ancor di più se ci poniamo di fronte alle lunghissime pene e all’ergastolo, l’istituzionalizzazione appare incompatibile con l’esigenza di sviluppare le capacità impegnandosi e programmando in modo attento e ragionato la propria vita.

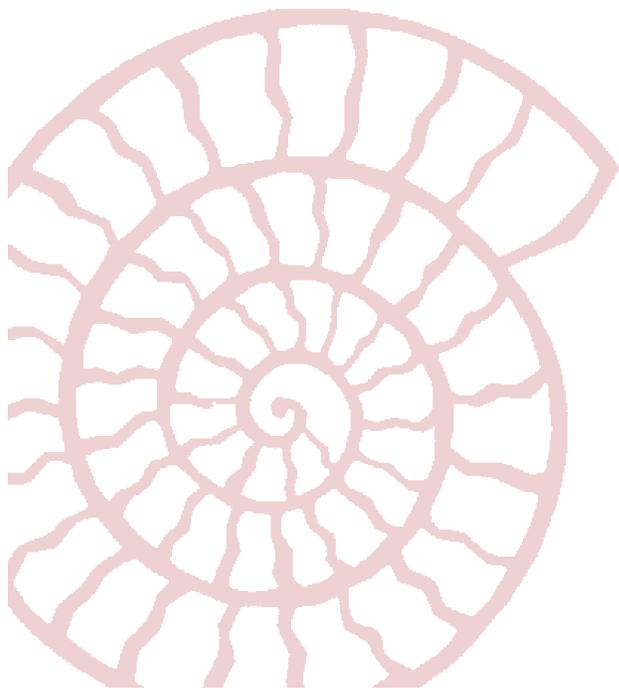
Il paradigma teorico della capacitazione, in quanto risultato di un impianto interdisciplinare che lega una struttura filosofica ad aspetti economici e di scienza sociale, sollecita l’etica pubblica fissando l’obiettivo di rivalutare quei valori fondamentali, diritti umani, principi costituzionali, che dovrebbero essere rispettati e fatti rispettare in ogni Paese come minimo sostanziale per la collettività. Anche il sistema penitenziario dovrebbe concentrarsi sulle capacità umane, ovvero su ciò che le persone incapacitate, quindi private della libertà personale per aver commesso un reato, sono realmente in grado di fare e di essere, garantendo a tutti pari dignità e opportunità, senza alcuna distinzione o stigmatizzazione, considerando che cosa siano in realtà in grado di fare e di essere, valutando la complessità e le differenze degli obiettivi di ogni individuo.

La persona detenuta impegnata nel suo percorso rieducativo-risocializzativo-inclusivo, occorre guidarla a comprendere che cosa è effettivamente capace di fare e di essere, che cosa è capace d’immaginare e desiderare per giungere alle scelte. Spostare così il problema dalla distribuzione delle offerte e delle risorse, spesso predeterminate e carenti, alla rimozione degli ostacoli che hanno impedito la realizzazione personale favorendo il percorso deviante.

Quindi, adottando il modello del capability approach, il percorso di liberazione della persona attraverso il processo rieducativo/inclusivo supererebbe l’espiazione della pena, la coercizione intramuraria, l’incapacitazione, valorizzando il processo inclusivo con *l’intensità con cui vogliono ciò che gli esseri umani hanno diritto di avere* (Nussbaum, 2002).

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Barbagli M., Colombo A., Savona E. (2003). *Sociologia della devianza*. Bologna: Il Mulino.
- Bakker, A. *EPEA: The Value of an European Network of Professionals*. Lavoro presentato alla Giornata internazionale dell'Educazione in Carcere, Napoli, 13 ottobre 2016.
- Costa, M. (2014). Capacitare l'innovazione sociale. In Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 214-230). Milano: Franco Angeli.
- Crétenot, M. (2013). *Dalle prassi nazionali alle linee guida europee: iniziative interessanti nella gestione penitenziaria*. Roma: Antigone.
- De Natale, M.L. (2014). Educazione permanente e democrazia: il contributo di M. Nussbaum. In Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 64-85). Milano: Franco Angeli.
- European Commission. (2013). *Education and Training 2020*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_it](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_it).
- European Commission. (2016). *Prison Education and Training in Europe: Current State-of-Play and Challenges*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/epale/de/node/21021>.
- Ferrajoli, L. (2009). *Diritto e ragione. Teoria del garantismo penale*. Roma-Bari: Laterza.
- Goffman, E. (1967). *Asylums*. Torino: Einaudi.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 39-63). Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Pagliaro A., Ardizzone S. (2006). *Sommario del diritto penale italiano: parte generale*. Milano: Giuffrè.
- Pagliaro, A. (2009). *Il diritto penale tra norma e società*. Milano: Giuffrè.
- Palma, M. *The training needs in the evolution of new penal patterns*. Lavoro presentato al VII Annual Conference European Penitentiary Training Academies (EPTA) Network, Roma, 4-6 novembre 2015.
- Palma, M. *Liberi di apprendere. L'educazione degli adulti in carcere*. Lavoro presentato alla Giornata internazionale dell'Educazione in Carcere, Napoli, 4 Aprile 2016.
- Pavarini, M. (2014). *Governare la penalità. Struttura sociale, processi decisionali e discorsi pubblici sulla pena*. Bologna: Bononia University Press.
- Rassegna Penitenziaria e Criminologica. (2007, Gennaio). Ufficio Studi Ricerche Legislazione e Rapporti Internazionali del Ministero della Giustizia.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.





La possibilità della formazione degli insegnanti in  
didattica ermeneutico-esistenziale: un rafforzamento  
del profilo docente di fronte alle fragilità giovanili  
esposte alle radicalizzazioni religiose violente

The possibility of teacher training in hermeneutical-  
existential teaching: a reinforcement profile  
of the teachers in front of the youth fragility exposed  
to violent religious extremism

Cristina Carnevale

MIUR

cristina.carnevale@istruzione.it

**ABSTRACT**

In the socio-cultural context, in the West, the school educational agency is facing a complex issue that concerns the impact on the young generation of ideological extremism, particularly in religious matrix, resulting in violent dynamics. The delicate process of development (identity, relational, social) need of a competent formative accompaniment no longer be attributed solely to parental/family function, but due to the professional contribution of the school education agency in respect of values and principles recognized in the constitutions by international human rights declarations. The teacher profile acquires an enhanced educational task that regulate and opens to the real challenge now goes beyond the already obsolete educational service for a balanced development of the personal lives and societies. In this sense, the educational-teaching model hermeneutical-existential, born in reference to the teaching of religion in Italy with the contribution of Prof. Zelindo Trenti (Salesian Pontifical University – Rome), could bring a significant contribution to the initial and in-service teachers of the most prepared for the teaching challenges of the 21st century.

Nel contesto socio-culturale odierno, in occidente, l'agenzia educativa scolastica si trova ad affrontare una complessa questione che riguarda l'impatto sulle giovani generazioni delle radicalizzazioni ideologiche, in particolare quelle a matrice religiosa, che scaturiscono in dinamiche violente. I delicatissimi processi di sviluppo identitario, relazionale e sociale necessitano come non mai di un competente accompagnamento formativo non più attribuibile alla sola funzione genitoriale/familiare, ma ascrivibile ad un contributo professionale dell'agenzia educativa scolastica in relazione a principi valoriali riconosciuti dalle carte costituzionali e dalle dichiarazioni internazionali dei diritti umani. Il profilo dell'insegnante acquista così un rafforzato compito educativo che travalica ormai la già desueta caratterizzazione disciplinare e si apre alla sfida del reale servizio educativo per uno sviluppo equilibrato delle vite personali e delle società. In questo senso, il modello educativo-didattico ermeneutico-esistenziale, nato in riferimento alla didattica della religione in Italia con il contributo fondativo del Prof. Zelindo Trenti dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, potrebbe portare un contributo non indifferente per una formazione iniziale e in servizio di docenti maggiormente preparati ad affrontare le sfide del 21° secolo.

**KEYWORDS**

Teachers Training, Ideological and Religious Extremism, Youth Fragility, Teaching Hermeneutical-Existential, Life Skills.  
Formazione Docenti, Radicalizzazioni Ideologico-Religiose, Fragilità Giovanili, Didattica Ermeneutico-Esistenziale, Competenze di Vita.

## 1. Interrogativi sulla formazione degli insegnanti oggi

Gli orizzonti educativi scolastici attualmente prospettati in Europa ed in particolare in Italia, nella fondamentale scelta delle competenze orientate non solo a padronanze culturali ma anche allo sviluppo di un effettivo equilibrio personale, interpersonale, sociale degli alunni, richiedono oggi un'alta preparazione professionale da parte degli insegnanti. In Italia, la normativa in vigore riguardante la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, seppure da una parte negli ultimi anni sia corsa ai ripari creando le condizioni minime per una formazione che possa rispondere maggiormente alle esigenze della società odierna<sup>1</sup>, sembra ancora non aver creato tutte le condizioni necessarie per implementare misure che consentirebbero una reale maggiore preparazione della categoria docente, soprattutto in funzione di nuove esigenze educative che si vanno via via delineando in riferimento a problematiche emergenti, quali ad esempio la questione della radicalizzazione ideologica, soprattutto a matrice religiosa, che negli ultimi tempi porta con sé conseguenze di inaspettata pericolosità per il presente e il futuro delle singole persone e delle società<sup>2</sup>.

Secondo gli obiettivi previsti attualmente in Italia per la formazione iniziale degli insegnanti<sup>3</sup>, la formazione è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente; rientra nella formazione iniziale anche l'acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Già un primo interrogativo qui riguarda il fatto che la normativa si riferisca ai soli risultati di apprendimento (bisognerebbe aggiungere "disciplinari"), senza citare la maturazione di competenze dello studente sottolineata invece dalle Indi-

- 1 Cfr. D.M. 249 del 10 settembre 2010 (Regolamento requisiti e modalità della formazione iniziale degli insegnanti dei vari ordini e gradi scolastici); D.M. 11 novembre 2011 (Definizione delle modalità di svolgimento e delle caratteristiche delle prove di accesso ai percorsi di Tirocinio Formativo Attivo); D.M. 4 aprile 2011 n. 139 (Requisiti necessari all'istituzione e all'attivazione dei corsi di studio per la formazione iniziale degli insegnanti); D.M. 21 settembre 2012 n. 80 (Prove di esame e relativi programmi dei concorsi per posti di insegnamento nella scuola dell'infanzia, primaria, e per gli istituti di istruzione secondaria di primo e secondo grado); D.M. 14 marzo 2012 n. 31 (Definizione del numero dei posti e delle classi di concorsi a livello nazionale per il Tirocinio Formativo Attivo); D.D. 23 aprile 2012 n. 74 (Indicazioni operative per le prove di selezione per l'accesso ai percorsi di Tirocinio Formativo Attivo di cui all'art 15 del DM 10/09/10 n. 249); Legge n. 107/2015 (Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti e decreti attuativi); DPR n. 19 del 23 febbraio 2016 (Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento).
- 2 Cfr. COMMISSIONE INTERNAZIONALE AUSTRIA – FRANCIA – GERMANIA, *Radicalizzazione violenta, riconoscimento del fenomeno da parte di gruppi professionali coinvolti e risposte a tale fenomeno. Manuale con il supporto finanziario del programma di prevenzione della radicalizzazione violenta e di risposta alla stessa*, Commissione Europea – Direzione Generale della Giustizia, Libertà e Sicurezza 2009; M. ALETTI – G. ROSSI, *Identità religiosa, pluralismo, fondamentalismo*, Centro Scientifico Editore, Torino 2004; P. DI BLASIO – S. MIRAGOLI, *Itinerari del rancore*, Boringhieri, Torino 2007.
- 3 Cfr. D.M. 249/2010, art. 2 e decreti attuativi della L. 107/2015.

cazioni pedagogico-didattiche vigenti<sup>4</sup>. Se si vanno poi a visionare i programmi per le prove di esame dei concorsi, considerando i titoli di accesso e le discipline connesse alle classi di concorso, si nota che per l'insegnamento nelle scuole Secondarie di primo e secondo grado è prevista sì almeno l'esigenza di una specifica competenza "didattica", ma ancora prevalentemente "disciplinare": per lo più si richiede solamente una competenza strettamente contenutistico-disciplinare; solo con l'approvazione dei decreti attuativi della Legge 107/2015, potranno accedere ai concorsi coloro che hanno conseguito almeno 24 crediti universitari in settori formativi psico-antropo-pedagogici o nelle metodologie didattiche. Vi è invece qualche riferimento a lineamenti di psico-pedagogia per la Scuola dell'Infanzia e solo in parte per la Primaria, scuola per la quale è richiesta una preparazione più legata a concreti metodi e tecniche di insegnamento (anche qui sempre di orientamento "disciplinare"). Possiamo quindi sollevare alcuni interrogativi che sembrano essere qui pertinenti.

La prima questione riguarda il fatto se sia sufficiente o meno un percorso universitario triennale in ambito psico-pedagogico e didattico (almeno per quanto riguarda la scuola Secondaria di primo e secondo grado) per chi si occupa del complesso e delicato sviluppo delle persone umane. Facendo un esempio intenzionalmente provocatorio, potremmo affermare che per divenire esperti in campo agrario servono almeno 5 anni di formazione universitaria; quanto più servirebbe per coltivare e portare a maturazione degli esseri umani, soprattutto nella fase spinosa dell'adolescenza e delle fragilità giovanili in un contesto socio-culturale complesso come quello occidentale odierno? È davvero oggi ancora accettabile il fatto che coloro che intendono impegnarsi nel contesto educativo-scolastico abbiano un diploma di laurea in una qualsiasi disciplina, un diploma riferito cioè ad un sapere disciplinare da insegnare, e solo come "appendice" posseggano una sorta di "infarinatura" sul piano pedagogico-didattico, trascurando l'approfondimento della fondamentale correlazione tra la didattica dei saperi disciplinari e la dimensione psicologica dello sviluppo umano? Anche qui azzardando un esempio provocatorio possiamo pensare ad un caso simile in campo medico: se un laureato in biologia, frequentando un biennio di medicina, potesse essere abilitato ad esercitare la professione medica, è facile credere che la cosa lascerebbe tutti molto perplessi, soprattutto eventuali pazienti che si trovasse un giorno ad incontrare questo "medico". I docenti, allora, che hanno tra le mani la fragile identità in formazione di bambini, ragazzi, adolescenti e giovani quanta formazione dovrebbero avere e di quale tipo in particolare, per poter almeno "provare" ad educare anche attraverso i saperi disciplinari (se ancora con essi è necessario formare le persone oggi) senza provocare troppi danni o lasciare incustodite, incurate, alcune aree di formazione umana non più trascurabili nella società odierna?

Gli orientamenti italiani ed europei tracciano importanti principi comuni riguardo alle competenze professionali del docente, ma spesso nella concretezza dei percorsi formativi e di aggiornamento non sempre vengono curate adeguata-

4 Cfr. *Indicazioni Nazionali per il Curricolo Infanzia e Primo Ciclo* (DM 254/2012); *Linee Guida Licei* (D. M. 211/2010); *Linee Guida Tecnici* (Direttiva 57/2010; Direttiva 4/2012); *Linee Guida Professionali* (Direttiva 65/2010; Direttiva 5/2012); *Linee Guida IeFP* (Decreto 4/2011); si veda anche D. L.vo 226/2005 che riporta come "Allegato A": il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo, al quale fanno riferimento i Regolamenti dei Licei, Tecnici e Professionali attualmente in vigore (DPR 89-88-87/2010).

mente le diverse aree di competenza non solo disciplinare, ma anche comunicativo-relazionale, psico-pedagogica, pedagogico-didattica, progettuale-organizzativa, valutativa-autovalutativa, etico-valoriale<sup>5</sup>. Considerando la normativa in atto sulla formazione docente sopra citata, è chiaro quali siano le aree maggiormente trascurate in fase iniziale, come quella di una didattica a base psico-pedagogica che in questo articolo richiameremo come di fondamentale importanza per una autentica valorizzazione formativa delle discipline scolastiche, area non frequentemente curata neanche in sede di aggiornamento in servizio, seppure tentativi di formazione permanente stiano provando a porre rimedio a tale mancanza.

La seconda questione riguarda proprio nello specifico la caratterizzazione della formazione docenti in area didattica. Se è vero che esiste l'offerta di una formazione in "didattica disciplinare" (didattica della matematica, delle lingue, della storia e così via) – e ciò si realizza soprattutto durante la formazione in servizio, in risposta spesso a contingenti bisogni di pratica professionale che rifuggono l'approfondimento scientifico-teorico per porsi piuttosto su un piano pragmatico – è anche vero che i modelli educativo-didattici di riferimento non sempre sono espliciti e non sempre i docenti sono consapevoli di quale approccio psico-pedagogico mettono in atto applicando alcuni metodi e tecniche di insegnamento. Ciò impoverisce le potenzialità di una didattica "formativa" a vantaggio di una didattica esclusivamente "culturale", chiude le possibilità di incontro educativo con i saperi scolastici, lasciando aperta la strada a bagagli culturali privi di valore sul versante dello sviluppo della persona umana. Appare molto diffusa ad esempio, in particolare nelle scuole Secondarie di secondo grado, la messa in pratica di modelli didattici che implicano approcci educativi ininfluenti sul piano di un sano ed equilibrato sviluppo umano degli studenti in tutte le dimensioni.

## 2. La sfida delle radicalizzazioni religiose e le competenze dell'insegnante

In un tale panorama riguardante la formazione dei docenti e in una società occidentale che sempre più vede messa alla prova la componente genitoriale nel contributo educativo nei confronti delle giovani generazioni<sup>6</sup>, la scuola, chiamata a coadiuvare l'opera educativa di famiglie spesso disorientate sul piano pedagogico, non sempre riesce a fornire un apporto significativo per un'armonica maturazione umana orientata alla padronanza di competenze di vita (identitarie, relazionali, sociali, di senso).

Nei rapporti sociali e interpersonali, ma anche nelle dinamiche interiori riguardanti la personalità, tanti sono i segnali-disagio derivanti da questo limite, soprattutto nelle fasce di età adolescenziale-giovanile<sup>7</sup>: disorientamento esistente

5 Cfr. INDIRE, *Professione docente: profili, tendenze e sfide*, in Bollettino di Informazione Internazionale, Unità italiana di Eurydice, Firenze 2004; COMMISSIONE EUROPEA, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Bruxelles, 3 febbraio 2005; A. CENERINI – R. DRAGO, *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erikson, Trento 2000.

6 Cfr. F. MONTUSCHI, *Silenzi e parole nelle relazioni*, Cittadella, Assisi 2009; A. VENTRE, *Vivere e interpretare la relazione*, EDB, Bologna 2008; V. ANDREOLI, *L'educazione (im)possibile. Orientarsi in una società senza padri*, Rizzoli, Milano 2014. C. CARNEVALE, *La primavera della cura*, LDC-II Capitello, Torino 2012; ID., *Essere genitori. Domande e paure: un cammino di consapevolezza per cercare e capire*, AVE, Roma 2012.

7 Cfr. ad es. V. ANDREOLI, *La fatica di crescere. Valori smarriti per un'adolescenza da ri-*

ziale (mancanza di senso), depressione, ansia, aggressività, violenze (come il bulimismo), devianze, disturbi alimentari come anoressia e bulimia, ecc.<sup>8</sup>

Attualmente, può essere considerato uno di questi disagi il fenomeno spiazzante delle radicalizzazioni religiose con esiti di violenza estrema<sup>9</sup>. Vediamo un profilo di questo tipo di disagio in rapporto alle competenze che il corpo docente potrebbe mettere in campo al fine di affrontare con adeguati approcci, metodi e strumenti le situazioni emergenti.

Il Manuale della Commissione Europea sulla radicalizzazione violenta<sup>10</sup> sottolinea l'esigenza di un riconoscimento di tale fenomeno da parte dei gruppi professionali coinvolti, al fine di individuare ed implementare delle risposte adeguate. Nel caso del manuale citato si fa riferimento in particolar modo alla radicalizzazione religiosa islamista colta nel peculiare contesto della vita dei detenuti negli istituti penitenziari. Ma la radicalizzazione non è un'esclusiva islamica, così come tale fanatismo non è rintracciabile solo nelle carceri<sup>11</sup>. La radicalizzazione con esiti violenti è rintracciabile anche in altri contesti religiosi e in diverse esperienze sociali (religiose, politico-ideologiche) nel passato e nel presente, in oriente come in occidente<sup>12</sup>. Da questo punto di vista la questione interessa il gruppo professionale insegnante e lo interpella in vista della ricerca di una risposta adeguata sul piano educativo-didattico. Ciò implica chiaramente una formazione corrispondente in questo senso.

Se consideriamo la radicalizzazione così come viene definita nel manuale della Commissione europea, possiamo descriverla nel seguente modo:

- La radicalizzazione è una volontà crescente di sostenere cambiamenti difficili da raggiungere nella società, che possono avere come scopo l'abolizione dell'ordine democratico stabilito e che può implicare l'uso di metodi non democratici;
- Un processo che induce un individuo o un gruppo ad accettare, sostenere o incoraggiare l'uso della violenza come mezzo politico;
- Un processo di evoluzione personale per la quale un individuo adotta idee ed

trovare, Rizzoli, Milano 2009; G. MILAN, *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma 2001.

- 8 Qui poniamo sotto la lente di ingrandimento il versante del disagio nel mondo adolescenziale-giovanile, nel quale però non mancano chiaramente segnali invece di ricchezza evolutiva, come ad esempio gli alti livelli raggiunti nei percorsi di istruzione e formazione da tanti giovani che realizzano poi dei personali progetti di vita caratterizzati da un equilibrio che diviene contributo positivo per il benessere proprio e altrui.
- 9 Cfr. ad es. J. ASSMANN, *Non avrai altro Dio. Il monoteismo e il linguaggio della violenza*, Il Mulino, Bologna 2007.
- 10 COMMISSIONE INTERNAZIONALE AUSTRIA – FRANCIA – GERMANIA, *Radicalizzazione violenta, riconoscimento del fenomeno da parte di gruppi professionali coinvolti e risposte a tale fenomeno. Manuale con il supporto finanziario del programma di prevenzione della radicalizzazione violenta e di risposta alla stessa*, Commissione Europea – Direzione Generale della Giustizia, Libertà e Sicurezza 2009.
- 11 Cfr. A. BONGIOVANNI, *Fondamentalismi*, EMI, Bologna 2010; si vedano anche articoli di Diego Marani (scrittore impegnato a Bruxelles presso la Commissione europea dove si occupa di cultura e promozione del multilinguismo) in diversi articoli on-line (supplemento culturale del Sole 24 Ore, rivista on line Piazza Enciclopedia Magazine e sito web eunews.it).
- 12 Cfr. F. SQUARCINI – L. TAVARNESI, *Fondare i fondamentalismi. Esplorazioni critiche dei diversi modi del fondamentalismo nella storia*, Editrice Fiorentina, Firenze 2007.

- obiettivi politici o politico-religiosi sempre più estremi, con la convinzione che il raggiungimento di tali obiettivi giustifichi metodi violenti;
- Un processo di adozione di una convinzione estremista e la volontà di utilizzare, sostenere o incoraggiare la violenza e la paura, come metodi per cambiare la società. Questo processo include il passaggio dalle idee alle azioni.
  - Tra gli indicatori della radicalizzazione (che non possono però essere considerati necessariamente segno di una radicalizzazione avvenuta) troviamo:
    - Pratica della religione: con intensificazione e isolamento in gruppi specifici;
    - Routine quotidiane: con rivendicazione della possibilità di pratica e giudizio negativo verso chi non le mette in atto;
    - Organizzazione della vita privata: con accentuata decorazione del proprio ambiente di vita con simboli specifici e rifiuto di ciò che è ritenuto contrario al proprio credo;
    - Apparenza esterna: con uso di segni chiaramente visibili (ad es. Abiti, modalità di curare/coprire i capelli o la barba per gli uomini);
    - Comportamento sociale: con cambiamento degli schemi di comunicazione e di comportamento, allontanamento da relazioni ritenute in opposizione, sentimento di superiorità e atteggiamenti di rifiuto e contrasto;
    - Centri di interesse: cambi di interesse e di consumo mediatico (libri, i siti web, film, musica, ecc.);
    - Commenti sugli eventi socio-politico-religiosi: con il rifiuto di determinati sistemi valoriali (come quelli democratici, aspetto caratteristico dell'estremismo);
    - Comportamenti verso le autorità: con comportamenti ostili, aggressivi verso coloro che detengono responsabilità di guida e orientamento (come ad esempio gli insegnanti...).

Il Manuale indica anche quelle che possono essere considerate le fasi della radicalizzazione:

- a) Pre-radicalizzazione (meccanismi personali scatenanti);
- b) Identificazione (scelte religiose/ideologiche attive);
- c) Indottrinamento (la convinzione che la società debba cambiare);
- d) Manifestazione (impegno personale secondo l'abilità o la capacità con il possibile uso della violenza).

Il processo di radicalizzazione non è necessariamente lineare. Esso può essere rapido ed in alcuni casi può essere provocato da influenze esterne: un leader carismatico o una dinamica di gruppo; ma può anche aver luogo come processo interno: una sorta di "autoradicalizzazione" scatenata da fattori come la frequentazione di siti condizionanti in Internet insieme a circostanze personali individuali.

In questo articolo, ci interessano in particolare queste ultime "circostanze personali individuali" le quali, oltre ad essere legate al contesto educativo familiare o a situazioni socio-culturali di appartenenza, possono essere più profondamente connesse a processi psicologici, interni alla persona stessa, che interpreta in modo peculiare determinate relazioni familiari, sociali, influenze carismatiche o derivanti da comunicazioni legate ai social-network. Nel Manuale citato si dice che «I radicali carismatici e manipolatori sono in grado di imporre i

loro punti di vista ed influenzare il modo di vita degli individui vulnerabili»<sup>13</sup>. La domanda è chi sono gli “individui vulnerabili”?

In questo studio, possiamo ipotizzare che questi siano coloro che sul piano interno, psicologico, non hanno ancora avuto l'occasione di sviluppare adeguate competenze personali connesse all'identità, alla relazionalità, alla socializzazione e al senso, il più delle volte adolescenti e giovani. È per questo che sempre più nella società occidentale odierna il fenomeno della radicalizzazione religiosa (riferibile a diverse appartenenze di fede)<sup>14</sup> prospera soprattutto nelle fasce di età giovanile, nelle quali esplodono bisogni e dinamiche (anche di morte, propria o altrui...) covate per lunghi anni nei delicatissimi processi di sviluppo individuali, spesso solitari, cioè privi di un adeguato accompagnamento formativo, un accompagnamento che, oltre ad occuparsi di una formazione culturale, si preoccupi invece autenticamente anche della complessa maturazione completa globale della persona umana<sup>15</sup>.

È a questo proposito che proponiamo qui di richiamare l'esigenza di una marcata formazione dei docenti perché maturino competenze sul piano di una didattica a base psico-pedagogica<sup>16</sup>, una didattica-formativa<sup>17</sup>, al fine di rispondere con una sempre più adeguata preparazione alle sfide aperte in particolare dalle radicalizzazioni religiose violente in questo 21° secolo.

### 3. Una possibilità formativa per i docenti: l'approccio pedagogico-didattico ermeneutico-esistenziale

Un approccio pedagogico-didattico che potrebbe portare un contributo ad una formazione iniziale e in servizio di docenti maggiormente preparati per affrontare queste sfide, è a nostro parere il modello ermeneutico-esistenziale ad indirizzo costruttivo-collaborativo.

Tale modello pedagogico è nato in Italia, in riferimento in particolare alla didattica della religione, con il contributo fondativo del Prof. Zelindo Trenti dell'Università Pontificia Salesiana di Roma e si è sviluppato poi con ricerche teoriche<sup>18</sup> e pratiche di sperimentazione e implementazione didattica diffuse in diver-

13 COMMISSIONE INTERNAZIONALE AUSTRIA – FRANCIA – GERMANIA, *Radicalizzazione violenta, riconoscimento del fenomeno*, cit.

14 Vedi ad es. gli episodi di violenza legati a sette religiose verificatesi non solo negli ultimi decenni; cfr. ad es. M. C. DEL RE, *Le nuove sette religiose. Culte e sette emergenti di tutto il mondo. Guru, santoni e manipolatori di anime*, Gremese, Roma 1997.

15 Cfr. C. ZANON, *Fondamentalismi. Le chiavi psicologiche per capire l'integralismo religioso*, Arkadia, Cagliari 2013; H. FRANTA – A. R. COLASANTI, *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Carocci, Roma 2009; G. MILANESI – M. ALETTI, *Psicologia della religione*, LDC, Torino-Leumann 1974; visita anche il sito istituzionale della SIPR (Società Italiana di Psicologia della Religione), [www.psicologiadella-religione.it](http://www.psicologiadella-religione.it).

16 Cfr. anche Z. FORMELLA, *Psicologia dell'intervento educativo*, LAS, Roma 2015.

17 Vedi anche R. MINELLO – U. MARGIOTTA, *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa Multimedia, 2011.

18 Cfr. Z. TRENTI, *Opzione religiosa e dignità umana*, Armando, Roma 2001; ID, *Il linguaggio nell'educazione religiosa*, LDC, Leumann-Torino 2008; Z. TRENTI-R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, LDC, Leumann-Torino 2006.

se pubblicazioni<sup>19</sup>. Il modello si muove nell'alveo della svolta ermeneutico-esistenziale che ha caratterizzato il pensiero occidentale<sup>20</sup>, appoggiandosi a costrutti psico-pedagogici e didattici che vedono la connessione tra sviluppo psicologico, contesto socio-culturale e costruzione cooperativa<sup>21</sup>.

Il cuore del modello ermeneutico-esistenziale applicato in campo pedagogico-didattico si ritrova nella stretta correlazione tra due elementi fondamentali: da una parte gli alunni, con le loro caratteristiche psicologiche, i loro bisogni di sviluppo e di comprensione, le loro domande, le loro attese, le aree di esperienza umana legate alla fascia di età; dall'altra le discipline scolastiche attraverso le quali, in primo luogo aiutare gli alunni ad acquisire elementi per comprendere (interpretare) meglio se stessi, gli altri e il mondo (con apprendimenti-contenuti: conoscenze e abilità, strumenti culturali, disciplinari); e in secondo luogo attraverso le quali aiutarli a crescere, a vivere (maturando competenze: trasferendo cioè conoscenze e abilità in contesti vitali, in situazioni autentiche, rendendole risorse per la vita). In effetti, «l'ermeneutica si muove obbligatoriamente in una feconda inter-relazione fra soggetto e oggetto, fra progetto esistenziale-storico e tradizione passata; ma l'accento è portato con sempre più chiara enfasi sull'interpretazione del progetto storico-esistenziale, sull'elaborazione del senso»<sup>22</sup>.

Questi due elementi (alunno e disciplina, contenuti/competenze) devono rimanere strettamente uniti se non si vuole o rendere il sapere scolastico insensato e inutile per lo sviluppo degli alunni o, al contrario, occuparsi degli alunni in un modo non consono all'ambiente scolastico il quale, secondo la normativa in atto, educa attraverso dei saperi disciplinari ben definiti.

In questo approccio, è essenziale però mettere in primo piano la maturazione dell'alunno, i suoi bisogni di maturazione e le sue domande profonde. I contenuti disciplinari rimangono "strumento di formazione", nella logica del promuovere le domande e avviare la loro elaborazione per la ricerca di risposte che abbiano senso sul piano dello sviluppo personale (competenza ermeneutico-esistenziale). L'obiettivo dei percorsi scolastici non è solo quello di aiutare gli alunni ad acquisire contenuti, bensì di accompagnarli, mediante lo "strumento" disciplinare, ad elaborare risposte di senso agli interrogativi esistenziali che essi si portano dentro. I nuovi elementi acquisiti, legati ai contenuti disciplinari, dovrebbero mettere il ragazzo nella condizione di saper individuare possibili risposte alle domande che si pone o che impara a porsi, per cercare di capire il suo presente, ciò che accade dentro e fuori di sé, e progettare il futuro (competenza nell'orientamento di vita). In questo senso la svolta ermeneutica dall'assimilazione all'interpretazione è di fondamentale importanza.

La storia della scuola e della pedagogia è costellata di modelli educativo-didattici che cercano di distinguere o integrare istruzione ed educazione, o di dare

19 Cfr. ad esempio Z. TRENTI – L. MAURIZIO – R. ROMIO, *L'ospite inatteso*, SEI, Torino 2014; R. ROMIO – G. CHIODINI, *La gioia dell'incontro*, Piemme, Milano 2015; C. CARNEVALE, *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*, LDC-IL Capitello, Torino 2013.

20 Cfr. sulla scia di M. Heidegger e H. G. Gadamer; si veda anche la questione fenomenologia e interpretazione in E. Husserl.

21 Sulla scia di J. Piaget, L. S. Vygotskij, J. Bruner e K. Z. Lewin.

22 Z. TRENTI – R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, cit., p. 99.

maggiore o minore importanza ora all'una ora all'altra dimensione<sup>23</sup>; e nel complesso le discipline scolastiche fundamentalmente sono sempre state pensate in funzione di generali finalità educative<sup>24</sup> e, oggi, in riferimento alla maturazione di competenze personali<sup>25</sup>. La novità di questo approccio è che le finalità educative, o le più concrete e autentiche competenze attese oggi secondo le Indicazioni nazionali, sono considerate "prioritarie" rispetto alla didattica disciplinare; infatti, le aree di esperienza che accompagnano lo sviluppo umano, piene di domande, contraddizioni, paure, bisogni, vengono in primo piano rispetto ai contenuti disciplinari. Sulla base di aree di esperienza che necessitano di una loro comprensione, di un loro sviluppo, di una maturazione, i contenuti disciplinari vengono ad offrire opportunità, dimensioni e spazi educativi, di crescita. Secondo questo modello pedagogico-didattico, i contenuti delle discipline scolastiche sono quindi strumento orientativo per il bambino e l'adolescente in un "esplicito" percorso di comprensione ed interpretazione della propria esistenza, fino all'elaborazione di risposte personali, significative, relative a fondamentali domande di senso, secondo le fasce di età, risposte che divengono risorsa, aiuto, nel vivere. È chiaro che questo modello ben si innesta nell'attuale scuola delle competenze e ne rappresenta in fondo un tentativo di applicazione: un sapere per vivere<sup>26</sup>.

Il principio basilare del modello richiede una didattica disciplinare applicativa che non parta dai contenuti specifici disciplinari, come nell'approccio classico al sapere (trasmissivo-recettivo), bensì utilizzi questi contenuti, mediante un percorso di ricerca ad approccio prevalentemente costruttivo-collaborativo<sup>27</sup>, che coinvolga attivamente gli studenti, a partire dall'individuazione di una domanda/problema legata al momento di vita, alla condizione esistenziale, alla fase di crescita psicologica degli alunni/studenti, domanda che motiverà poi il processo di apprendimento e avrà una ricaduta in termini di significatività educativo-esistenziale. Solo così i contenuti disciplinari scoperti, in un certo senso "guadagnati" insieme, collaborando e cooperando, avranno una loro valenza "formativa" per la maturazione personale e socio-relazionale dell'alunno/studente, il quale rimane al centro dell'azione educativo-didattica, protagonista del proprio apprendimento "formativo". Tutto ciò, come abbiamo detto, ancora una volta si sposa bene con la logica progettuale nell'ottica delle competenze, in chiave educativa valida per tutti i gradi di scuola, sollecitata dalle nuove Indicazioni nazionali, come sopra ricordato<sup>28</sup>.

Se vogliamo in qualche modo sintetizzare gli elementi chiave di una didattica applicativa ad approccio ermeneutico-esistenziale, potremmo richiamare i seguenti fattori:

- Il punto di partenza del processo di apprendimento ermeneutico-esistenziale non sono i contenuti disciplinari, bensì una proposta di coinvolgimento che dovrebbe toccare la persona interessandola in base al momento di vita, alla fa-

23 Si veda un qualsiasi manuale di storia della scuola e di storia della pedagogia.

24 Si vedano ad esempio i Programmi Didattici lungo la storia della scuola in Italia.

25 Si veda nota n. 4.

26 Cfr. C. CARNEVALE, *Progettare per competenze*, cit.

27 Cfr. ad es. A. CARLETTI – A. VARANI, *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento 2005; M. CALLARI GALLI – F. CAMBI – M. CERUTI, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003; M. CERUTI, *Docenti oggi*, Giunti Scuola, Firenze 2012.

28 Si veda sempre nota n. 4.

- se di sviluppo, alla condizione esistenziale prevalente in una data fascia di età;
- La proposta di coinvolgimento avrà lo scopo di suscitare la domanda che si impone al soggetto di fronte o dentro esperienze vitali che necessitano di interpretazione; occorrerà accompagnare cioè la persona dell'alunno nei sentieri dei dubbi costruttivi, di dubbi in qualche modo "pedagogici", nel senso che spingano la persona in un'evoluzione in termini di crescita non solo culturale ma anche personale (lettura della realtà, comprensione dell'esperienza umana, cambiamento);
- Si avvierà quindi la ricerca, la quale sarà realizzata in una serie di attività (il più possibile realistiche, legate alla realtà, ad esperienze di vita autentiche) che potranno essere svolte nelle modalità dell'approccio cooperativo, costruttivo, collaborativo;
- Segue un percorso per elaborare il senso delle attività, confrontandosi con i contenuti disciplinari scolastici, fino a costruire insieme delle possibili risposte significative per la crescita e l'esistenza dell'alunno (ricaduta educativa sulla persona, competenze di vita).

«Il procedimento ermeneutico parte dal soggetto, dalla domanda che gli si impone da identificare con chiarezza. È sulla domanda che si giustifica e si definisce il ricorso (...) alla ricerca (...) nel ritorno sulla persona, nella novità che la ricerca le ha consentito, si chiude il circolo ermeneutico»<sup>29</sup>. Alcuni grafici possono aiutarci a presentare, in primo luogo, le linee essenziali del procedimento ermeneutico applicato in campo pedagogico-didattico e, in secondo luogo, le principali fasi del processo di apprendimento secondo una didattica di tipo ermeneutico-esistenziale ad approccio costruttivo-collaborativo.

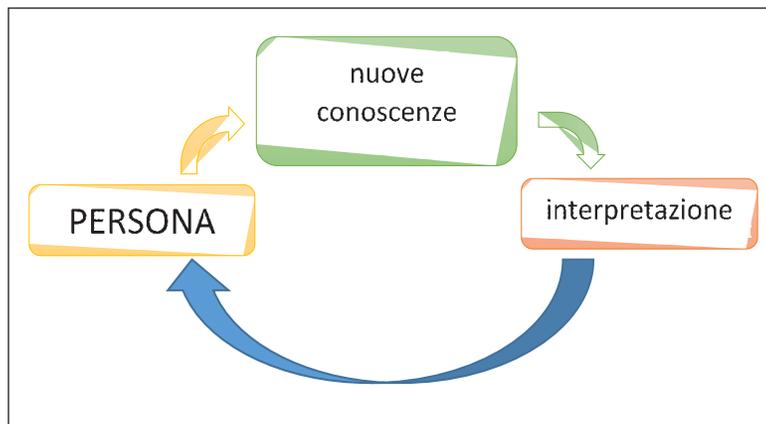


Fig. 1 – Processo ermeneutico nell'orizzonte pedagogico-didattico

29 Z. TRENTI – R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, cit., p. 102.



**Fig. 2 – Step del processo di apprendimento secondo una didattica di tipo ermeneutico-esistenziale ad approccio costruttivo-collaborativo**

Come si nota anche nei grafici, il modello fondamentale tende al cambiamento della persona. In questo senso l'insegnante, in una didattica ermeneutico-esistenziale, dovrà tenere unite le due dimensioni (alunno-disciplina): il nodo centrale del modello è infatti costituito dalla relazione vita-percorsi di apprendimento, senso-contenuti, persona-disciplina. Troviamo anche il riferimento al momento di vita che sta attraversando l'allievo (l'esperienza di vita prevalente in una data fascia di età), con i relativi bisogni di maturazione legati alle diverse aree di esperienza (identità, relazione, senso) connessi strettamente ai contenuti disciplinari, secondo le indicazioni vigenti. Ragazzo e disciplina sono i due paletti orientativi fondamentali per progettare un'efficace percorso di apprendimento. Chi guardasse solo alla disciplina organizzerebbe esperienze di apprendimento che rischierebbero di essere "insensate" per la crescita personale degli alunni; ma anche «chi guardasse solo alla persona, ai suoi dinamismi psicologici, alle sue istanze esistenziali mancherebbe radicalmente il processo educativo che la riflessione ermeneutica comporta. La persona ha risorse interiori, potenzialità pressoché illimitate di sviluppo: ma la persona è strutturalmente relazione. La legge del suo sviluppo è anche relazionalità obbligata con l'orizzonte di vita che le è proprio da cui attinge stimoli e orientamenti risolutivi per la sua maturazione»<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> *Ib.*, p. 103.

#### 4. La formazione in didattica ermeneutico-esistenziale per un rafforzamento del profilo docente

Qualificare i docenti nella consapevolezza dei possibili itinerari didattico-disciplinari avviabili a partire dalla scelta di assunzione di questo modello pedagogico-didattico comporterebbe, a nostro avviso, un ampliamento delle loro competenze, in particolare sul piano di una didattica formativa a base psico-pedagogica (non solo didattica “disciplinare”), volta più radicalmente al sostegno dei fragili passi delle identità in formazione, come quelle delle giovani generazioni, prevenendo le identità vulnerabili e i molti disagi ad esse connesse, quali anche le conseguenze personali e sociali delle radicalizzazioni ideologico-religiose sopra richiamate.

Ciò lo riteniamo per almeno due motivi.

In primo luogo, la didattica ermeneutico-esistenziale aggancia l’insegnamento scolastico allo sviluppo interiore psicologico della persona umana accompagnandola nelle sue fondamentali esperienze esistenziali, sviluppo intimo che, come abbiamo visto sopra, se lasciato incustodito può divenire nido in cui possono nascere e proliferare alcuni fattori scatenanti le radicalizzazioni. La didattica ermeneutico-esistenziale, rende infatti “esplicite” alcune problematiche, complessità e ostacoli dello sviluppo dell’identità, della relazionalità, del senso, utilizzando la protettiva “mediazione” dei saperi scolastici, con il ricorso alle fonti contenute come pratica di razionalità argomentativa, saperi che consentono un confronto “indiretto” con le dinamiche interiori di valutazione, di opinione, di scelta, di azione, tutelando così gli alunni da un impatto troppo ravvicinato con dinamiche profonde che potrebbero essere invece gestite solo all’interno di un rapporto diadico di analisi psicologica. Ciò consente di far emergere, di far venire a galla, in esperienze scolastiche controllate, di gruppo, alcuni nodi esistenziali che, se non indagati, se non sciolti, potrebbero con il tempo dilagare in conseguenze poco arginabili poi nella vita giovanile e adulta.

In secondo luogo, l’approccio collaborativo-sociale della ricerca costruttiva nel processo ermeneutico-esistenziale consente all’identità in formazione di misurarsi in un ambiente “relazionale”, non monolitico, potremmo dire in qualche modo “democratico”, all’interno del quale ogni radice di fondamentalismo viene messa alla prova nella partecipazione, nello scambio, in un percorso dialogico che allarga gli orizzonti di comprensione e apre alle possibilità di incontro, di dialogo, di rispetto, di mutuo aiuto e di reciproca solidarietà umana, allenando a competenze di vita e allontanando sempre più da possibili dinamiche di “morte”.

Tali risorse del modello pedagogico-didattico ermeneutico-esistenziale, a nostro avviso gravide di potenzialità, implementate in una formazione per i docenti, potrebbero quindi favorire maggiori competenze professionali sul piano psico-pedagogico-didattico con interessanti sviluppi a favore di un rafforzamento del profilo docente, in particolare di fronte alle fragilità giovanili esposte alle radicalizzazioni religiose violente, oggi in primo piano nelle cronache internazionali.

## Riferimenti bibliografici

### **Sul contesto socio-culturale dal punto di vista delle esigenze educative**

- Andreoli, V. (2014). *L'educazione (im)possibile. Orientarsi in una società senza padri*. Milano: Rizzoli.
- Andreoli, V. (2009). *La fatica di crescere. Valori smarriti per un'adolescenza da ritrovare*. Milano: Rizzoli.
- Carnevale, C. (2012). *La primavera della cura*. Torino: LDC-Il Capitello.
- Carnevale, C. (2012). *Essere genitori. Domande e paure: un cammino di consapevolezza per cercare e capire*. Roma: AVE.
- Milan, G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuov.
- Montuschi, F. (2009). *Silenzi e parole nelle relazioni*. Assisi: Cittadella.
- Ventre, A. (2008). *Vivere e interpretare la relazione*. Bologna: EDB.

### **Sulla professionalità dei docenti e le esigenze della loro formazione**

- Callari Galli, M., Cambi, F., Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Carletti, A., Varani, A. (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- Cenerini, A., Drago, R. (2000). *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*. Trento: Erikson.
- Ceruti, M. (2012). *Docenti oggi*. Firenze: Giunti Scuola.
- Formella, Z. (2015). *Psicologia dell'intervento educativo*. Roma: LAS.
- Franta, H., Colasanti, A. R. (2009). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: Carocci.
- Minello, R., Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

### **Sulle radicalizzazioni ideologico-religiose**

- Aletti, M., Rossi, G. (2004). *Identità religiosa, pluralismo, fondamentalismo*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Assmann, J. (2007). *Non avrai altro Dio. Il monoteismo e il linguaggio della violenza*, Bologna: Il Mulino.
- Bongiovanni, A. (2010). *Fondamentalismi*. Bologna: EMI.
- Di Blasio, P., Miragoli, S. (2007). *Itinerari del rancore*. Torino: Boringhieri.
- Del Re, M. C. (1997). *Le nuove sette religiose. Culti e sette emergenti di tutto il mondo. Guru, santoni e manipolatori di anime*. Roma: Gremese.
- Milanesi, G., Aletti, M. (1974). *Psicologia della religione*. Torino-Leumann: LDC-Squarcini, F., Tavarnesi, L. (2007). *Fondare i fondamentalismi. Esplorazioni critiche dei diversi modi del fondamentalismo nella storia*. Firenze: Editrice Fiorentina, 2007.
- Zanon, C. (2013). *Fondamentalismi. Le chiavi psicologiche per capire l'integralismo religioso*. Cagliari: Arkadia.

### **Sul modello pedagogico-didattico ermeneutico-esistenziale**

#### **a) ricerche teoriche**

- Trenti, Z. (2001). *Opzione religiosa e dignità umana*. Roma: Armando.
- Trenti, Z. (2008). *Il linguaggio nell'educazione religiosa*. Torino-Leumann: LDC.
- Trenti, Z., Romio, R. (2006). *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*. Torino-Leumann: LDC.

#### **b) applicazioni**

- Carnevale, C. (2013). *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*. Torino: LDC-Il Capitello.
- Trenti, Z., Maurizio, L., Romio, R. (2014). *L'ospite inatteso*. Torino: SEI.
- Romio, R., Chiodini, G. (2015). *La gioia dell'incontro*. Milano: Piemme.

## Documenti

- Commissione Internazionale Austria – Francia – Germania, *Radicalizzazione violenta, riconoscimento del fenomeno da parte di gruppi professionali coinvolti e risposte a tale fenomeno. Manuale con il supporto finanziario del programma di prevenzione della radicalizzazione violenta e di risposta alla stessa*, Commissione Europea – Direzione Generale della Giustizia, Libertà e Sicurezza 2009
- INDIRE, *Professione docente: profili, tendenze e sfide*, in Bollettino di Informazione Internazionale, Unità italiana di Eurydice, Firenze 2004.
- Commissione Europea, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Bruxelles, 3 febbraio 2005.

## Normativa scolastica di riferimento

- D.M. 249 del 10 settembre 2010 (Regolamento requisiti e modalità della formazione iniziale degli insegnanti dei vari ordini e gradi scolastici).
- D.M. 11 novembre 2011 (Definizione delle modalità di svolgimento e delle caratteristiche delle prove di accesso ai percorsi di Tirocinio Formativo Attivo).
- D.M. 4 aprile 2011 n. 139 (Requisiti necessari all'istituzione e all'attivazione dei corsi di studio per la formazione iniziale degli insegnanti).
- D.M. 21 settembre 2012 n. 80 (Prove di esame e relativi programmi dei concorsi per posti di insegnamento nella scuola dell'infanzia, primaria, e per gli istituti di istruzione secondaria di primo e secondo grado).
- D.M. 14 marzo 2012 n. 31 (Definizione del numero dei posti e delle classi di concorsi a livello nazionale per il Tirocinio Formativo Attivo).
- D.D. 23 aprile 2012 n. 74 (Indicazioni operative per le prove di selezione per l'accesso ai percorsi di Tirocinio Formativo Attivo di cui all'art 15 del DM 10/09/10 n. 249).
- Legge n. 107/2015 (Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti e decreti attuativi).
- DPR n. 19 del 23 febbraio 2016 (Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento).
- Indicazioni Nazionali per il Curricolo Infanzia e Primo Ciclo* (DM 254/2012).
- Linee Guida Licei* (D. M. 211/2010).
- Linee Guida Tecnici* (Direttiva 57/2010; Direttiva 4/2012).
- Linee Guida Professionali* (Direttiva 65/2010; Direttiva 5/2012).
- Linee Guida IeFP* (Decreto 4/2011).
- D. L.vo 226/2005 (con "Allegato A": il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo, al quale fanno riferimento i Regolamenti dei Licei, Tecnici e Professionali attualmente in vigore (DPR 89-88-87/2010).

## Sitografia

- Sito istituzionale della SIPR (Società Italiana di Psicologia della Religione): [www.psicologia-dellareligione.it](http://www.psicologia-dellareligione.it).



# *Tutorship e ruolo dei pari nella formazione in servizio di educatori e insegnanti*

## **Tutorship and peer roles in in-service teachers and educators professional development**

Silvia Cescato

Università degli Studi di Milano-Bicocca

silvia.cescato@unimib.it

### **ABSTRACT**

Recent debates on continuing professional development for educators and teachers highlight a “new culture” regarding professionalization, attentive to lifelong learning and the changes which “actions, actors and contexts” are constantly subjected to (Pirard, Barbier, 2012). If, on the one hand, international research shows a faceted and sometimes “fragmented” landscape made up of actions, investments and policies related to educational settings, on the other there is increasing interest in significant and “promising” factors that promote the implementation of “good practices” and in-service training models. In preschools in particular, “the [basic, in-service] professional qualification and the continuing professional development opportunities are often not in line with uniform standards” (Pirard, Barbier 2012, p. 1). This raises questions about the possibility for improving professional development opportunities in terms of sustainability and updating skills throughout the teachers’ professional lives. In this article, we highlight some in-service professional development models, focusing on the role of tutorship and peer learning, their different meanings within the international context, how peer learning models are practiced and how they could be implemented with a view to promoting lifelong training opportunities for educators and teachers.

I più recenti dibattiti sulla formazione professionale continua di educatori e insegnanti mettono in luce una “nuova cultura” della professionalizzazione, attenta all’apprendimento permanente e ai cambiamenti a cui «azioni, attori e contesti» sono costantemente sottoposti (Pirard, Barbier, 2012). Se da un lato la ricerca internazionale mostra un panorama sfaccettato e talora “frammentato” di azioni, investimenti e politiche legate ai contesti educativi, dall’altro lato è crescente l’interesse verso fattori significativi e “promettenti” che favoriscono l’implementazione di “buone pratiche” e modelli di formazione in servizio. Nei servizi per l’infanzia, in particolare, «le qualifiche professionali e le opportunità di formazione [di base e in servizio] spesso non sono allineati a standard uniformi» (Pirard, Barbier, 2012, p. 1) e questo porta ad interrogarsi sulle possibilità di migliorare le opportunità di formazione, in un’ottica di sostenibilità e rinnovamento delle competenze lungo tutto l’arco della vita professionale degli operatori. Nell’articolo porremo l’accento su alcuni modelli di formazione in servizio, focalizzandoci sul ruolo della tutorship e dell’apprendimento tra pari, sulle diverse accezioni con cui essi vengono intesi in contesto internazionale, sui modi in cui modelli di peer-learning sono praticati e potrebbero essere implementati nell’ottica della promozione di occasioni di formazione continua di educatori e insegnanti.

### **KEYWORDS**

In-Service Professional Development; Peer-Learning; Tutorship; Critical Reflection; Early Childhood Education and Care (ECEC) Settings.

Formazione in Servizio; Apprendimento tra Pari; Tutorship; Riflessione Critica; Servizi per l’infanzia.

## Introduzione

Negli ultimi anni il tema della formazione professionale (European Commission, 2014; OECD, 2012) e l'interesse verso le forme e i metodi per sostenere e promuovere "buone pratiche" di formazione – di base e in servizio – stanno assumendo un peso sempre maggiore nel dibattito internazionale nelle scienze umane e sociali.

Lo sviluppo professionale di coloro che operano in contesti educativi – specchio delle trasformazioni socio-economiche, politiche, culturali della società – non può non tener conto di fenomeni come la migrazione, la globalizzazione, la crescente diffusione di nuovi mezzi di comunicazione, che trasformano le nostre relazioni (sia a livello "macro": sociale, che "micro": familiare, istituzionale...), anche in ambito professionale (Cochran Smith, 2006).

Formare significa preparare professionisti in grado di rispondere in modo competente alle evoluzioni che segnano il nostro tempo e che attraversano e coinvolgono i contesti di cura e di educazione, ai cui professionisti sono richieste competenze sempre rinnovate e un'identità flessibile, capace di far fronte a bisogni ed esigenze in continua trasformazione (Caena, Margiotta, 2010).

Nell'ultimo ventennio, gli studi sulla formazione professionale in servizio mostrano una crescente enfasi verso aspetti quali l'"apprendimento permanente", la valorizzazione del "capitale umano" (European Commission, 2014), l'acquisizione di competenze legate all'uso di nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) (Galliani, 2006). Eppure, sono ancora relativamente pochi gli studi che hanno indagato modi e forme (Sheridan, Edwards, Marvin, Knoche, 2009) attraverso cui queste dimensioni possono essere valorizzate nella formazione in servizio di educatori e insegnanti (Balduzzi, Lazzari 2015). La letteratura recente ci dice che la «la ricerca sullo sviluppo professionale di coloro che operano nei servizi per la prima infanzia è ancora in fase iniziale» (Zaslow, Tout, Halle, Whittaker, Lavelle, Trends 2010, p. xi). Eppure, conosciamo bene la delicatezza e l'importanza di questa fascia d'età e sappiamo come le relazioni tra bambini ed educatori quali "supporti stimolanti e sensibili", sia una componente cruciale dell'educazione e della cura nella prima infanzia (Shonkoff, Phillips, 2000). Sembra, d'altro canto, che le strategie di formazione (di base e in servizio) non offrano ancora a tutti i professionisti adeguate opportunità per la maturazione di conoscenze, competenze e abilità richieste nell'esercizio di questa complessa professione (Caena, 2014).

Mentre da qualche anno organizzazioni politiche internazionali come l'OECD (Organizzazione per la Cooperazione e lo sviluppo Economico) stanno riportando al centro la necessità di investire sulle condizioni di lavoro e sulla formazione professionale di coloro che operano nei contesti educativi, non si è ancora arrivati a un punto d'accordo su "come" raggiungere concretamente questi obiettivi e su «quali «meccanismi entrano in gioco» (Sheridan et al., 2009, p. 378). Molte sono le domande che ci spingono ad interrogarci tanto sul concetto di "efficacia" (o "valutazione dell'impatto") della formazione, quanto sui processi, i percorsi, gli strumenti utili per migliorare gli «outcomes di educatori/insegnanti e bambini» (Zaslow et al., 2010, p. xii).

Si tratta, chiaramente, di questioni complesse, dal momento che la qualità dei contesti educativi è l'esito di molteplici fattori intrecciati e interconnessi. Tuttavia – nonostante il bisogno di indagare ulteriormente questi aspetti – una rassegna degli studi di settore condotti nell'ultimo ventennio, consente di identificare un certo grado di accordo sui criteri utili per identificare "pratiche innovative"

e “promettenti” di formazione professionale in servizio, avendo così a disposizione un quadro più completo per delineare possibili piste di azione e di riflessione.

Il presente articolo prende le mosse da questa rassegna teorica, proseguendo con un’analisi più specificamente orientata a “modelli” e pratiche di *tutorhip*, “accompagnamento” e riflessione critica condivisa, oggi in uso in diversi contesti di formazione in servizio di educatori e insegnanti. Il contributo – come vedremo – si focalizzerà sulle dimensioni del supporto e dell’apprendimento tra pari nella formazione continua di coloro che operano nei servizi per l’infanzia, discutendo come tali dimensioni – variamente concepite a seconda dei contesti culturali e professionali di riferimento – possano sostenere la promozione di pratiche rinnovate e un pensiero pedagogico complesso, che si arricchisce e rinnova nel confronto, nello scambio, nell’acquisizione di conoscenze e competenze professionali.

### 1. Educatori e insegnanti dei servizi per l’infanzia: sviluppo professionale e formazione continua

Esistono molte definizioni che aiutano a comprendere la specificità di ciò che s’intende con “formazione dei professionisti che operano nei servizi di educazione e cura per la prima infanzia”. In generale, possiamo distinguere tipologie differenti, basate su diversi modelli di organizzazione: «formale, basata su credenziali, specialistica/in servizio» ecc. (Sheridan et al., 2009, p. 381). A prescindere dalla tipologia adottata, i percorsi di formazione professionale di coloro che lavorano in questi contesti mirano alla maturazione di approfondite conoscenze relative allo sviluppo del bambino, alle teorie psico-pedagogiche sull’educazione e cura nei primi anni di vita, alla capacità di *trasformare* queste conoscenze in competenze che si adattino alle trasformazioni socio-politiche (Oberhuemer et al., 2010). C’è un crescente riconoscimento, da parte della comunità scientifica, della necessità che educatori e insegnanti migliorino e rinnovino le loro competenze, in particolare per quanto riguarda “lo sviluppo cognitivo, linguistico, socio-emotivo dei bambini” (Eurofound, 2014; Colombo, Coccever, Bianchi, 2004).

«Le richieste sono alte, sebbene le risorse [specie in un periodo di diffusa contrattura economica, *n.d.r.*] siano poche. Per questo è necessario approfondire su quali basi è possibile migliorare la formazione» (Sheridan et al. 2009, p. 377) e in particolare la formazione «in-servizio, che tende ad essere più breve per durata [rispetto alla formazione di base] e a garantire meno opportunità di scambio tra formatori e operatori» (Id., p. 381).

«La formazione in servizio – come invita a considerare Umberto Margiotta, richiamando alcuni tratti dell’apprendimento permanente – si rivolge ad adulti [...]. Essa deve quindi organizzarsi nel tempo [...] ed effettuarsi in modi che privilegino attività di incentivazione della personalità adulta del soggetto» (Margiotta, 2012, p. 19). Accanto a questa considerazione, un primo aspetto che l’analisi della letteratura ci spinge a considerare è come – in anni recenti – le teorie sull’apprendimento e sull’educazione si siano evolute rapidamente, insieme ai cambiamenti globali che hanno investito le nostre vite. Metodi interattivi, orientati al soggetto che apprende e alla sua esperienza, centrati sull’*inquiry method* (la “logica dell’indagine” di matrice deweyana), sull’apprendimento cooperativo, sulla co-costruzione del sapere (in un’ottica partecipativa, piuttosto che trasmissiva), insieme all’uso e alla crescente diffusione dei nuovi mezzi di comunicazione

(tecnologie digitali, on-line *communities*, *social media*...) sono aspetti di un “nuovo paradigma” in atto, tanto nel mondo dell’educazione, quanto della formazione (Lim, Cock, Lock, Brook, 2009).

Gli esiti dei tre studi di caso – realizzati in Danimarca, Italia e Polonia nell’ambito del progetto di ricerca internazionale CARE<sup>1</sup> – su “buone pratiche di formazione in servizio” (Bove Mantovani, Jensen, Malgorzata, Wysłowska, 2016), mettono ben in evidenza quanto «l’innovazione sia un concetto situato e culturalmente definito» (Id., p. 5), una componente necessaria nei percorsi formativi e un elemento cruciale nel «rinnovamento di competenze<sup>2</sup>, conoscenze e pratiche» (Id., p. 13) di educatori e insegnanti.

Nei contesti formativi, innovare significa aggiornare e (almeno idealmente) migliorare le abilità, le conoscenze e le pratiche dei professionisti, attivando la capacità di andare oltre la resistenza al nuovo, vincendo una certa tendenza alla staticità inerziale (Margiotta, 2006). Il cambiamento – d’altro canto – è efficace e utile «nella misura in cui crea una situazione che risponde di più e meglio ai bisogni, [alle “urgenze”], alle necessità di un dato contesto» (Bove et al., 2016, p. 14). Se dunque da un lato la letteratura conferma l’importanza del “rinnovarsi” quale componente fondamentale nella formazione professionale (OECD, 2012; Zaslow et al., 2010), dall’altro lato l’efficacia (l’impatto) di pratiche formative innovative dipende dal modo in cui tali pratiche vengono incontro ai bisogni di quel particolare contesto e vi rispondono in maniera puntuale e al contempo flessibile e sostenibile. Si tratta – sostengono Anthony Isabirye e Connie Moloji (2013) – di un “processo”, non di un’azione istantanea, che richiede tempo, azioni, decisioni. Valorizzare le risorse richiede, peraltro, «che tutto lo staff abbia la possibilità di essere ingaggiato in forme di apprendimento condiviso, spazi di riflessione critica sull’esperienza» (Urban et al., 2011, p. 21), partecipazione a «percorsi di ricerca e ricerca-azione basati sulla pratica» (Id., p. 51).

Quest’ultimo aspetto – messo in luce non solo a livello teorico, ma anche in ricerche empiriche come i recenti studi di caso presentati nel report CARE D3.3 (Bove et al., 2016) – richiama l’importanza e la necessità di connettere la ricerca con la pratica, un nesso vitale che «non può essere considerato soltanto come un meccanismo formale di collaborazione [...], ma richiede [la progettazione di occasioni, come] seminari, incontri interdisciplinari, approcci che combinino parte teorica e dimensione laboratoriale» (Zaslow et al., 2010, p. 54).

## 2. Il ruolo dei pari nello sviluppo professionale in servizio

Se queste sono le “linee generali di tendenza” della ricerca attuale sulla formazione professionale in servizio, ci sembra utile, ora, soffermarci su alcuni model-

1 “Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care” (FP7-SSH-2013-2. Grant Agreement n. 613318. Coordinator: Paul Leseman [University of Utrecht] <http://ecec-care.org>).

2 Competenze non statiche, né astratte, ma rispondenti al contesto in cui si generano, costruiscono ed evolvono. (La questione delle competenze di insegnanti ed educatori è molto viva nel dibattito internazionale. In particolare, in contesto europeo, il Consiglio di Lisbona ha definito chiaramente la necessità di sviluppare un quadro comune di competenze per la società della conoscenza, agendo sia a livello di istruzione che di formazione. Si veda: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=IT>).

li e pratiche di formazione continua che possano dar vita a percorsi di crescita professionale continua “sostenibili”, “replicabili” e innovativi.

Parlare di “formazione in servizio” per coloro che operano in contesti “collegiali” come quelli educativi, richiama giocoforza la dimensione del gruppo e della riflessione condivisa, su cui in Italia c’è una tradizione molto profonda, particolarmente per quanto riguarda i servizi per l’infanzia (Mantovani, Musatti, 1986). «Il carattere collaborativo è [infatti] il contrassegno peculiare, sia del sistema dei servizi, che delle procedure e delle metodologie che in essi si attuano» (Margiotta, 2012, p. 20). Pertanto, «il docente di oggi è [considerato] sempre più un attore che costruisce conoscenza all’interno di una organizzazione e di una comunità di pratiche» (Rossi et al., 2015, p. 224).

In molti studi sulla formazione professionale si parla di “comunità di pratiche, comunità di apprendimento, *peer coaching*, collegialità” (Lazzari, Picchio, Musatti, 2013): elementi in grado di accrescere il livello della riflessione individuale, arricchendosi delle dimensioni dello scambio e del supporto dei pari.

Come confermano le teorie sull’“apprendimento situato”, la “comunità di pratici” rappresenta una risorsa importante per l’apprendimento e per la formazione, poiché nel dialogo il pensiero ha modo di emergere in modo più chiaro e la discussione si rivela una risorsa formativa non solo a livello personale, ma anche organizzativo (Argyris, Schön, 1996).

In Italia, in particolare, la professionalità educativa è vista come un «costrutto complesso, in cui le relazioni tra colleghi giocano un ruolo importante» (Balduzzi, 2011, p. 845), anche in virtù della forte tradizione *partecipativa* che ha accompagnato, nel nostro Paese, la nascita dei servizi 0-6 e quella “cultura dell’infanzia” (Mantovani, 2003) di cui, negli anni, è stato riconosciuto lo specifico pedagogico.

Esperienze collegiali di confronto e scambio, così come percorsi laboratoriali, in cui il “fare” si accompagna al discutere e al riflettere insieme sull’accadere educativo sono molto frequenti nei nostri servizi, dove – sin dalle origini – la formazione è andata definendosi come un’iniziativa dal carattere collettivo (Mantovani, 1999), in cui i saperi professionali sono generati e costantemente ridefiniti «attraverso la condivisione e il confronto con i colleghi e con le famiglie» (Lazzari, 2013, p. 90).

Spingendoci oltre i confini del nostro territorio, possiamo osservare come le “comunità di pratica” (Wenger, 2000) siano un’aspirazione comune – quando non già una realtà – nell’intero panorama internazionale. La promozione di forme di collaborazione tra professionisti è senza dubbio un elemento che «supporta “dall’interno” la forza lavoro» (Noble, 2007, p. 133) e questo supporto è tanto più importante e necessario, quanto più la realtà (politica, economica, socio-culturale) in cui viviamo è frammentata. L’idea stessa di «comunità ha [infatti] connotati di collettivismo, piuttosto che [...] di individualismo; [...] indica un senso di unione/solidarietà intorno a qualcosa condiviso» (Id., 134). La dimensione comunitaria richiama l’idea del “fare qualcosa con” e “per” il gruppo, impegnarsi intorno a un oggetto comune, «sfruttando i principi fondamentali dell’apprendimento adulto» (Id., p.136). In questa prospettiva, il ruolo delle relazioni tra pari e quelle tra «novizio-esperto diventano un ambito di studio particolarmente ricco» (Balduzzi, 2013, p. 116)<sup>3</sup>.

Tuttavia – sebbene questi aspetti siano largamente condivisi nel dibattito teorico

3 Altrettanto importante quanto la relazione di “tutorship” tra insegnante esperto e tirocinante (Infantino, 2008; Pati, 2012).

attuale – sul piano pratico ci accorgiamo del permeare di una visione a volte quasi “romantica/idealista” di questi concetti (Noble, 2007). La «riflessione condivisa, la discussione all’interno della comunità di pratiche espone infatti a un raggio d’azione che normalmente non rientra nei programmi di formazione di base» (Sumsion, 2003, p. 83), ricadendo dunque nelle esperienze di formazione in servizio, meno “normate” a livello nazionale/ministeriale e pertanto più soggette a variazioni locali.

Le ricerche realizzate per il Rapporto europeo Eurofound (Urban et al., 2014) e per il Report CARE, D3.3 (Bove et al., 2016) – che hanno indagato “buoni esempi” di esperienze di formazione continua, attraverso l’osservazione, la raccolta e l’analisi delle opinioni di educatori/insegnanti dei servizi per l’infanzia – sottolineano questi aspetti, ponendo l’accento sulla necessità di creare maggiori occasioni di scambio e dialogo tra formatori e operatori e tra operatori stessi. Tali scambi «messi in luce in tutti gli studi di caso come elemento positivo e da valorizzare» (Bove et al., 2016, p. 4) aiutano a «proteggere dal rischio di una conservazione acritica di pratiche e modelli tradizionali» che rischiano di non essere «più rispondenti al compito educativo» (Balduzzi, 2013, p. 125) e ai rapidi mutamenti del contesto socio-culturale. La ricerca cross-culturale dal titolo *Teacher Behavior Analysis in Infant Toddler Center: Instrument and Methods for Training* (Referenti scientifici: prof. Susanna Mantovani, Università Milano-Bicocca e prof. Mary Jane Moran, Università di Knoxville-Tennessee) rappresenta un chiaro esempio in tal senso, mostrando come sia possibile far leva sulle risorse del gruppo e sul valore aggiunto del confronto e del dialogo, per promuovere negli educatori e negli insegnanti una «postura interrogante sull’esperienza, che non sia ripiegamento auto-referenziale, [ma] [...] sviluppo di altri punti di vista, altre direzioni di interrogazione della pratica, nuova progettazione» (Bove, Braga, Mantovani, 2016, pp. 148-149).

Il vantaggio del supporto *peer-to-peer* (ovvero il sostegno tra pari, ma anche tra coordinatori o supervisori ed educatori/insegnanti) è quello di assicurare – rispetto a interventi formativi più “estemporanei”<sup>4</sup> – una “dimensione “temporale prolungata e distesa” di cui, come ci dice la letteratura, la formazione professionale ha bisogno per essere realmente incisiva, per produrre cambiamenti (Penuel, Fishman, Yamaguchi, Gallagher, 2007; Rossi, Magnoler, Giannandrea, Mangione, Pettenati, Rosa, 2015).

Del resto, apprendimento e cambiamento sono entrambi fenomeni complessi, su cui interventi formativi brevi non riescono, in genere, ad avere un impatto significativo. Sperimentare nuove strategie d’azione può esporre l’educatore/insegnante a fallimenti e insuccessi; di conseguenza il supporto di un formatore/supervisore, o anche di un collega che, con la sua presenza e con una certa continuità, stimoli e sostenga l’azione è di particolare importanza, così come importanti sono le esperienze di *mentoring*, ove educatori/insegnanti meno esperti lavorano con, o vengono affiancati da, colleghi esperti, avendo così la possibilità di osservare, ma anche di sperimentare e di ricevere *feed-back*, particolarmente utili durante quelle prime fasi di “implementazione” di nuove strategie d’azione in cui il sostegno di figure esterne aiuta e supporta l’insegnante meno esperto nell’apprendimento e nel trasferimento di nuove abilità e competenze<sup>5</sup>. Nell’esperienza del *peer-to-peer* si realizzano una serie di attività di «co-osservazione, co-progettazio-

4 Ovvero esperienze di formazione *spot*, limitate nel tempo.

5 In Europa il *mentoring* rientra tra i dispositivi maggiormente utilizzati (89%) per la formazione dei neo-assunti (Eurydice, 2015).

ne e co-analisi» (Rossi et al., 2015, p. 232) che danno la possibilità di rivedere e analizzare l'agito e di ripensare agli obiettivi raggiunti (più o meno parzialmente) e non raggiunti. Questo consente di «visualizzare e identificare la figura professionale del docente» (Id., p. 238) e le sue competenze, non per effetto di un'auto-analisi (che potrebbe sfociare in auto-critica) individuale, ma attraverso la documentazione, il confronto e il supporto dei colleghi.

I dati di ricerca raccolti in ambito europeo «confermano l'utilità di [questo tipo] di percorso rispetto alle finalità» (Id., p. 240) formative. Il confronto, lo scambio, la riflessione condivisa favoriscono infatti – da parte del neo-insegnante/educatore – una «maggior consapevolezza del proprio "essere" e del proprio "poter divenire"» (Ibid.).

Il miglioramento professionale degli insegnanti, inserito in un *continuum* formativo, si apre così a «prospettiva sistemiche», in cui approcci collaborativi e di *peer-tutoring* arricchiscono e sostengono la formazione in servizio.

Nel mondo francofono si parla di «misure di accompagnamento» (*accompagnement*) – un termine nato in Francia, difficilmente traducibile in un'altra lingua – che indica il processo in cui «l'attività di una persona (l'accompagnatore) si combina con l'attività di un'altra (colui che viene accompagnato), allo scopo non solo di sviluppare nuove competenze professionali, ma anche di trasformare la pratica educativa quotidiana attraverso la maturazione di competenze sistemiche» (Pirard, Barbier, 2012, p. 2), nate appunto dalla collaborazione, e dunque con un valore aggiunto/maggiore rispetto alla somma delle singole competenze. La letteratura francese indica tre caratteristiche che connotano l'esperienza dell'accompagnamento: il primo elemento è proprio quello della durata/della continuità del percorso di affiancamento. Si tratta – sostengono gli studiosi – di un processo continuativo, iterato e aperto, che – proprio per questo – può portare a risultati imprevisti e inattesi. In secondo luogo, l'accompagnatore rappresenta una risorsa per la persona che viene accompagnata, che ha modo di lavorare su se stessa e sulla propria attività con un livello inferiore di esperienza o di specializzazione rispetto all'accompagnatore. Infine, l'accompagnamento mira allo sviluppo di nuove competenze (individuali e sistemiche) nate *in loco*, ovvero molto specifiche rispetto al contesto da cui sono sorte e a cui rispondono.

Capiamo bene come queste misure – in Francia dette «di accompagnamento» e altrove indicate come forme di *tutoring* (Hobson, Ashby, Malderez, Tomlinson, 2009) – vadano incontro a quei criteri di «sostenibilità» e «trasferibilità» che caratterizzano approcci innovativi ed efficaci di formazione.

Nel mondo anglofono si indica con il termine *tutorship* l'attività di sostegno offerta da professionisti più esperti a colleghi neo-assunti: si tratta di un'attività che «crea un ambiente di lavoro e di apprendimento supportivo» (Carlson, 2015), in cui i nuovi arrivati hanno modo di essere accompagnati nell'acquisizione di competenze pedagogiche e professionali. La dimensione della *tutorship* allude però anche al reciproco sostegno che operatori «di pari livello» (in termini di esperienza professionale) possono offrirsi rispetto alla discussione, revisione, riprogettazione del proprio lavoro. Nella rassegna della letteratura – in particolare negli studi condotti in anni recenti in ambito pedagogico ma anche sanitario in Paesi come Inghilterra, Australia, Stati Uniti – è possibile incontrare l'espressione *critical friends*, che allude ad esperienze di *tutorship* tra colleghi, nell'ottica della promozione di occasioni significative e sostenibili di formazione professionale in servizio.

Gli «amici critici» sono «collegi con un livello equivalente di competenza in ambito educativo, che valutano reciprocamente il lavoro l'uno dell'altro» (Carlson, 2015, pp. 470), all'interno di una relazione basata su «fiducia, conoscenza reciproca» (Ibid.), rapporto «simmetrico», proprio perché tra pari.

Si tratta di una condizione in qualche modo “privilegiata” di apprendimento, perché aggiunge nuove dimensioni al processo riflessivo, pur sottraendo tale processo dal rischio di timori legati al “giudizio dell’esperto”, alla valutazione del proprio operato in termini di “giusto” o “sbagliato”, alla paura di essere “inadeguati”, non sufficientemente competenti. Il *critical friend* viene definito come un *facilitator*, come colui/colei che può facilitare la costruzione e il rafforzamento della propria identità professionale. Fiducia/affidamento (e dunque apertura), supporto reciproco, riconoscimento dei limiti (sempre passibili di lavoro e miglioramento) che caratterizzano il lavoro di ognuno sono i tratti salienti dei percorsi di accompagnamento e *tutorship* che i colleghi possono offrirsi durante le occasioni di scambio, analisi, discussione della pratica educativa. Per queste ragioni, il supporto tra pari viene usato oggi come «modello per la riflessione e la formazione professionale continua, tanto in ambito medico [es. la formazione degli infermieri], quanto educativo [es. formazione di insegnanti/educatori]» (Id., 471).

L’“amico critico” è colui che pone domande provocatorie (da qui l’aggettivo “critico”), che porta all’attenzione dati/elementi osservativi su cui chiede di confrontarsi, a partire dalle proprie lenti di osservatore (diverse da chi ha agito il comportamento osservato). Si tratta di una discussione fondata su elementi di fiducia, coinvolgimento, impegno reciproco. A tal proposito è interessante notare che, nella logica della *tutorship*, le situazioni discusse tra “amici critici” vengono concordate in anticipo; questo consente di strutturare meglio le osservazioni e le riflessioni, aiutando così la discussione a ruotare intorno a precisi elementi di attenzione, per esempio: le interazioni osservate, il contenuto dell’attività educativa proposta, l’atteggiamento e il comportamento di tutti i protagonisti della situazione considerata.

Lars Owe Dhalgren, accademico svedese, aiuta a definire meglio la valenza formativa del modello dei *critical friends*, mettendo in luce alcune caratteristiche centrali che rendono il metodo interessante in termini di miglioramento e sviluppo professionale; tra queste, in particolare, si sofferma sul tipo di *feedback*, che dev’essere “costruttivo”, “chiaro”, in grado di promuovere e facilitare il miglioramento delle competenze (Dhalgren, 2006). L’idea di fondo è che le osservazioni, i riscontri e i commenti che i colleghi si offrono non possano che poggiare – per essere efficaci – su commenti supportivi e al tempo stesso stimolanti e suggestioni che aprano, anziché chiudere, la discussione. Ma...come valutare se il tipo di rimando e di discussione tra pari vanno realmente in questo senso? Una “regola generale” – ci dice la letteratura relativa a questo modello di lavoro – è quella di incentivare l’auto-valutazione (intesa come monitoraggio a posteriori e in itinere) degli operatori impegnati nel percorso di *tutoring*, chiamati a porsi – quanto più possibile – alcune “domande-guida”, come: «che cosa osservi/hai osservato? Cerca di essere il più preciso/a possibile. Come hai comunicato/stai comunicando i tuoi commenti al collega? Credi che il messaggio verbale che hai fornito/stai fornendo sia in accordo con ciò che hai espresso/esprimi con il non verbale? Il tempo a disposizione è/è stato sufficiente? Perché hai fornito/stai fornendo quel commento? Cerca di essere il più chiaro possibile rispetto alle ragioni che ti hanno spinto a discutere quel determinato aspetto» (Carlson, 2015, p. 471)<sup>6</sup>.

In genere i *feed-back* e le riflessioni compiute durante la fase di osservazio-

6 Questo tipo di domande richiama il lavoro di video-feedback (Tochon, 2008), in cui però l’uso del video – anziché della sola osservazione – diventa il punto di partenza e di ritorno della riflessione.

ne vengono poi ri-discussi in un secondo momento di “confronto allargato”, sotto la guida di un ricercatore/formatore, o insieme al coordinatore del servizio. Il supporto di una figura esterna, oltre ad ampliare lo spazio di dialogo, conferendo una dimensione triadica alla discussione, assicura alla coppia dei pari la possibilità di un maggior controllo del *feed-back* e della sua rispondenza a quei criteri di chiarezza e supportività che – come abbiamo visto – aiutano a rendere la critica realmente costruttiva/formativa.

Se da un lato il “modello” degli “amici critici” si presenta come un “modello innovativo” di formazione, dall’altro lato lo sfondo epistemologico in cui si colloca è forte di una solida tradizione: pensiamo, in particolare, alla cosiddetta *peer-to-peer education*, che affonda le radici nel socio-costruttivismo (Vygotskij, 1978) e nelle teorie sull’apprendimento sociale (es. Bandura, 1977).

L’esercizio del “rendere conto delle proprie scelte e dei propri comportamenti a qualcun altro” – ci dice la letteratura – non ha valore solo nell’ambito clinico terapeuta/paziente (dove pure è centrale il processo di parola e di ri-elaborazione/ricostruzione dell’esperienza), bensì crea una sorta di predisposizione/attitudine all’auto-valutazione<sup>7</sup>, all’auto-monitoraggio (Stigmar, 2016) e alla messa in discussione delle proprie pratiche. I benefici di questa attività – dal punto di vista cognitivo – sono numerosi: dal rievocare, ovvero richiamare alla memoria e chiarificare (e chiarificarsi) il significato attribuito a un determinato gesto, comportamento o scelta, al rispondere a domande, commenti, riflessioni di un altro (un *outsider*) – che fornisce sempre un punto di vista ulteriore rispetto al proprio –, fino ad arrivare alla vera e propria formulazione di nuove ipotesi, progetti/attività di riprogettazione.

La “specificità” del *peer learning*, rispetto ad altre forme di tutoring o supervisione – come ci invitano a considerare alcuni autori – è che i soggetti coinvolti (educatori, insegnanti, studenti e, più in generale, professionisti di livello “pari”, da un punto di vista del ruolo) condividono simili conoscenze ed esperienze di base (legate rispettivamente alla sfera dell’insegnamento, dell’educazione, dell’essere studenti o colleghi) e sono accomunati da quella che viene definita una forma di “congruenza” dal punto di vista cognitivo. In altri termini, eventuali “disonanze”, ovvero opposizioni tra punti di vista differenti, si giocano su uno stesso livello cognitivo. Trovarsi sullo stesso piano, ricoprire lo stesso ruolo mentre si condivide lo stesso ambiente (di apprendimento e/o professionale) conferisce allo scambio tra pari di reggersi su un linguaggio comune/che entrambi comprendono reciprocamente<sup>8</sup>. È così possibile raggiungere più facilmente un’intesa sulle parole e sui concetti che vengono discussi e – al contempo – il processo di confronto e scambio rende la riflessione (individuale e complessiva) più profonda e articolata. La modalità di coinvolgimento reciproco dei partecipanti, inoltre, conferisce un carattere attivo/partecipativo al processo di apprendimento e questo favorisce quel senso di “auto-efficacia” che Albert Bandura descrive come un elemento-chiave della dinamica di apprendimento.

7 Doveroso appare il richiamo al concetto di “valutazione formativa” (Bondioli, Ferrari, 2004), oggi particolarmente valorizzato, come strumento di miglioramento (es. il RAV [Rapporto di Autovalutazione] previsto dalla Legge 107/2015. Si veda Cerini, 2015).

8 Parlare di “specificità” del metodo non significa volerne affermarne la “superiorità” rispetto ad altri modelli di formazione e apprendimento, quanto piuttosto cercare di identificare caratteristiche e tratti peculiari, che rendono interessante questa tipologia.

## Conclusioni

L'analisi e la discussione degli studi presi in esame ci consentono di riflettere sulla formazione continua di educatori e insegnanti, non solo in termini astratti, ideali o generici, bensì a partire da elementi concreti, modelli di "efficacia" (nel senso di ricadute nella pratica) e replicabilità (intesa come trasferibilità) e pratiche di formazione, di cui la letteratura recente ci aiuta a mettere a fuoco aspetti centrali in termini di apprendimento e di crescita professionale continua.

Aver preso in considerazione diversi modi di concettualizzare e praticare la *tutorship* (o *accompaniment*), analizzando il ruolo dei pari e le sue specifiche caratteristiche nella formazione in servizio di educatori e insegnanti, ci ha permesso di considerare l'efficacia e la traducibilità di dimensioni quali: l'analisi delle pratiche educative (non a livello solipsistico, ma di discussione e riflessione condivisa), la "ricerca collaborativa", l'apprendimento condiviso, il ruolo del *peer-learning* e della supervisione nella crescita professionale di coloro che operano nei servizi, in particolare nei contesti di cura ed educazione dell'infanzia dove la presenza di bambini molto piccoli stimola e sollecita un costante lavoro cognitivo, fisico, emotivo e relazionale da parte del personale educativo.

Modelli di "affiancamento" e "apprendimento condiviso" – come dimostrano le ricerche realizzate negli ultimi anni – non rappresentano vuote etichette che rinnovano solo formalmente l'esperienza formativa, ma esempi reali di "innovazione". Se infatti da un lato l'osservazione, la discussione e la riflessione condivisa sull'agire educativo favoriscono quel "circolo virtuoso" tra teoria e pratica educativa (Bove et al., 2016), tra osservazione e rielaborazione dell'esperienza, dall'altra parte si tratta senza dubbio di modelli che fanno leva sulle risorse interne (sulla valorizzazione del "capitale umano": Margiotta, 2010) del gruppo di lavoro e sul sostegno e supporto reciproco che gli operatori possono offrirsi vicendevolmente nell'accrescimento delle proprie competenze professionali.

La *tutorship*, insieme alla dimensione "prolungata" del confronto e del dialogo tra pari, fa leva su modalità di apprendimento che favoriscono lo sviluppo di competenze meta-cognitive, competenze che – come sostengono i teorici del *lifelong learning* – mettono nella condizione di continuare ad apprendere autonomamente, durante tutto il corso della vita. Questo aspetto mette ben in luce i caratteri di "sostenibilità" e "incisività" dell'apprendimento cooperativo.

Chiaramente, formatori, supervisori, ricercatori, coordinatori (ovvero figure che hanno un ruolo e una posizione "altra" rispetto ai pari) hanno un ruolo e una responsabilità importante nel promuovere, implementare e assicurare forme di *tutorship*, *critical friendship*, *peer learning*. È necessario, infatti, che i professionisti (educatori, insegnanti ecc.) siano messi nella condizione di poter sperimentare queste forme di scambio, dialogo, apprendimento collaborativo. Ciò implica l'allestimento di *setting* – occasioni definite a livello di spazi, tempi, metodologie – utili per migliorare e accrescere le competenze riflessive, progettuali e professionali di educatori e insegnanti.

## Riferimenti bibliografici

- Argyris, C., & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II – Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2015). Mentoring Practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context. *Early Years*, 1-15.

- Balduzzi, L. (2011). Promoting professional development in ECEC field: the role of welcoming newcomers teachers. *Procedia*, 15, 843-849.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (a cura) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*, Azzano S. Paolo: Junior.
- Bove, C., Braga, P., & Mantovani S. (2016). "Videoricerca e formazione. Un approccio interculturale". In A. Bobbio, & A. Traverso (Eds.) *Contributi per una pedagogia dell'infanzia* (pp. 147-174). Pisa: ETS.
- Bove, C., Mantovani, S., Jensen, B., Karwowska-Struczyk, M., & Wysłowska, O. (Eds.). *D3.3 Report on "good practice" case studies of professional development in three countries*. 613318 CARE Curriculum. Unpublished.
- Braga, P. (a cura) (2009). *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*. Azzano S. Paolo: Junior.
- Caena, F. (2014). Teacher competence framework in Europe: Policy as discourse and policy as practice. *European Journal of Education* 49(3), 311-331.
- Caena, F., & Margiotta, U. (2010). European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity. *European Educational Research Journal*, 9(3), 317-331.
- Cambi, F., Catarsi, E., & Colicchi, E. (2003). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Carlson, E. (2015). Critical friends: A way to develop preceptor competence? *Nurse education in practice* 15, 470-471.
- Cochran Smith, M. (2006). *Policy, Practice and Politics in Teacher Education*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Cerini, G. (2015). *Valutazione, RAV e scuola dell'infanzia*. <http://www.cidi.it/articoli/primo-piano/valutazione-rav-scuola-infanzia>.
- Colombo, G., Cocever, E., & Bianchi, L. (2004). *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*. Roma: Carocci.
- Commissione delle comunità europee. (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. Bruxelles, 03 Agosto 2007. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=IT>.
- Dahlgren, L.O. (2006). To be and to have a critical friend in medical teaching. *Medical Education*, 40, 72-78.
- Eurofound (2014). *Early Childhood Education and Care: Working Conditions and Training Opportunities- Working Paper*. Dublin.
- European Commission (2014). *Human capital availability across the EU – skills perspective*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2015). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe*. Brussels: EACEA.
- Galliani, L. (2006). Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti. *Generazioni*, 5 (3), 245-268.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers. What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25, 207-2016.
- Infantino, A. (2008). *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*. Bergamo: Junior.
- Isabirye, A.K., & Moloi, K.C. (2013). Professional Development and Its Implications for Innovative Teaching and Learning in One South African Higher Education Institution. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (14), 101-108.
- Jensen, B., Iannone R.L., Mantovani, S., Bove, C., Karwowska-Struczyk, M., & Wysłowska, O. (2016). *D3.1 Comparative Review of professional development approaches*. 613318 CARE Curriculum (Quality Analysis and Impact&Review of European ECEC). Unpublished
- Lazzari, A. (2013). Il contesto istituzionale. In L. Balduzzi, M. Manini *Professionalità e servizi per l'infanzia* (pp. 53-96). Roma: Carocci.
- Lazzari, A., Picchio, M.C., & Musatti, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalization in the Italian context. *Early Years*, 33 (2), 2-13.

- Lim, P.C., Cock, K., Lock, G., & Brook, C. (Eds.) (2009). *Innovative Practices in Pre-Service Teacher Education. An Asia-Pacific Perspective*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sens Publisher.
- Mantovani, S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla, G. Genovesi & E. Marescotti (Eds.). *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, (pp.103-120). Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2006). *Pensare la formazione*, Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. (2012). Una politica per la formazione in servizio del personale scolastico. *Formazione & Insegnamento*, X(1), 15-34.
- Mantovani, S. (a cura) (1999). *Bambini e adulti insieme. Un itinerario di formazione*. Regione Emilia Romagna GIFT. Bergamo: Junior.
- Mantovani, S., & Musatti, T. (1986). *Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi*. Bergamo: Juvenilia.
- Noble, K. (2007). Communities of Practice: Innovation in Early Childhood Education and Care Teacher and Practitioner Preparation. *The international journal of learning*, 14(9), 133-138.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M.J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
- OECD (2012). *Research brief: Qualification, education and professional development matter*. OECD: Paris.
- Pati, L. (2012). *Tutorship e attività di tirocinio*. Milano: EDUcatt.
- Penuel, W.R., Fishman, B., Yamaguchi, R., & Gallagher, R.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- Pirard, F., & Barbier, J.M. (2012). Accompaniment and quality in childcare services: the emergence of a culture of professionalization. *Early Years*, 1-12.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment. In AA.VV. *Making learning visible*, (pp.78-89). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rossi P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione G.R., Pettenati, M.C., & Rosa, A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia Oggi*, 2, 223-242.
- Sheridan, S.M., Edwards, C.P., Marvin, C.M., & Knoche, L.L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.
- Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (Eds.). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer teaching in higher education. *Mentoring & tutoring*, 24(2), 124-136.
- Sumsion, J. (2003). Reading metaphors cultural texts: a case study of early childhood teacher attrition. *The Australian Educational Researcher*, 30(3), 67-88.
- Urban, M., Vandebroek, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care*. Brussels: European Commission.
- Vila, L. E., Pérez, P.J., & Coll-Serrano, V. (2014). Innovation at the workplace: Do professional competencies matter? *Journal of Business Research*, 67, 752-757.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J.V., Lavelle, B., Trends, C. (2010). *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators*. Washington DC: U.S. Department of Education Office.

# La formazione di insegnanti ed educatori. Riflessioni attorno ad un'indagine sugli studenti universitari

## The training of teachers and educators. Reflections regarding a study on university students

Luana Collacchioni

Università degli Studi di Firenze

luana.collacchioni@unifi.it

### ABSTRACT

Is Italian schooling, starting from pre-school to high school, currently able to form and train the new generations with basic knowledge which is fundamental in order to express one's own thoughts or Self with competencies that are effective for a future profession and are carefully constructed towards having a well-founded ethical professionalism? Do schools propose truly meaningful experiences for the formation and building of one's identity and for letting one's personal "talent" emerge in a training setting which, according to regulations, are carefully attentive to each and every student? Do schools invest in forms/formulas and ways of orientation that are functional for the students so that they may proceed in further training and be able to find their place in the working world? Do the students who annually enroll at university have adequate competencies in order to face such reality? Do they find (at university) an organized place having functional ways that are continuous and help them shape their professional, cultural and literary formation?

As a professor of Pedagogy and Special Education in the course of studies in the Educational Science department and Social Educational Science department in collaboration with the Professor-Tutor of Doctorate Research Andrea Mannucci, I am able to express some evaluations and considerations by demonstrating examples of training/formation with beginning university students together with their testimonials and mine regarding their journey of training/formation through the University of Florence.

La scuola italiana, a partire dalla scuola dell'infanzia e fino alla scuola secondaria di secondo grado, è in grado attualmente di formare le nuove generazioni con conoscenze basilari, fondamentali per esprimere il proprio pensiero ed il proprio Sé, con competenze che siano efficaci per una futura professione e attente alla costruzione di una professionalità eticamente fondata? La scuola propone esperienze davvero significative per la costruzione della propria identità e per l'emergere del proprio personale "talento", in un ambiente formativo che, rispondendo alla normativa, sia attento a tutti e a ciascuno? La scuola investe in forme e modalità di orientamento che siano per gli studenti funzionali al procedere nella formazione e per potersi poi collocare nel mondo del lavoro?

Gli studenti che annualmente entrano nel mondo universitario hanno competenze adeguate per poterlo affrontare? Trovano, in esso, un luogo organizzato in modo funzionale al continuum della loro formazione professionalizzante e alfabetizzante culturalmente?

Come docente di Pedagogia e didattica speciale nel Corso di Studi di Scienze della Formazione e nel Corso di Studi di Scienze dell'Educazione Sociale e collaborando col docente-tutor del Dottorato di ricerca, Andrea Mannucci, posso esprimere alcune valutazioni e considerazioni, riportando esempi sulla formazione in entrata degli studenti universitari e alcune testimonianze, loro e mie, sul percorso di formazione intrapreso all'Università di Firenze.

### KEYWORDS

Formation, School, University, Emotions, Reflexivity.  
Formazione, Scuola, Università, Emozioni, Riflessività.

## 1. Le conoscenze di base degli studenti universitari

La Pedagogia (intesa come pedagogia accogliente e inclusiva per tutti e per ciascuno) e la Didattica, per loro natura, si occupano di integrazione, di cura dell'altro, di attenzione verso ogni forma di diversità, specificità e unicità bio-psico-sociale, avendo come finalità l'inclusione scolastica e sociale e, in tale prospettiva, anche uno sguardo attento ad un possibile e auspicato inserimento scolastico, sociale e lavorativo di ogni studente. Pertanto, nei Corsi di studio che preparano insegnanti ed educatori, non può rimanere disattesa un'attenzione alta verso una professionalità sensibilizzata, rispettosa, responsabile ed eticamente fondata, finalizzata alla crescita della persona, di ogni persona e quindi concentrata sull'umanità in generale e sull'umano in particolare.

La preparazione per qualunque professione ma, in particolar modo, di coloro che intendono occuparsi di formazione ed essere quindi professionisti dell'educazione, non può prescindere dalla capacità di riflessività, di pensiero e di scrittura, ma quest'ultima, che dovrebbe essere un'abilità scontata per ogni studente che accede e che frequenta l'università, ormai di fatto non sempre risulta essere stata acquisita adeguatamente nel percorso di studi pregresso. Lungi dal voler fare una lettura negativa della situazione formativa universitaria, che sarebbe peraltro improduttiva se finalizzata a se stessa, ritengo sia importante invece fare una lettura di realtà attenta e critica: per poter cogliere aspetti "de-formativi", per intervenire in modo propositivo e formativo, soprattutto a causa dei percorsi non eccellenti svolti precedentemente dagli studenti a scuola e per ri-motivare allo studio e alla riflessione anche coloro che nel percorso formativo non hanno avuto l'opportunità (o la fortuna?) di affrontare lo studio ed il ricercare con desiderio di scoperta, nella consapevolezza dei limiti e della parzialità della conoscenza.

Il motivo di tutto ciò si colloca nel fatto che non è corrispondente a realtà il pensiero del senso comune, molto dilagante e pregiudizievole oltre che stereotipato, che interpreta la formazione in modo semplicistico deduttivo e che pertanto attribuisce, di fatto, allo studente l'insuccesso scolastico e/o le carenze conoscitive lacunose, come se fosse scontato che il docente debba aver fatto quanto possibile per sostenerlo e aiutarlo nel procedere a scuola al meglio delle sue specifiche potenzialità. Sono, questi, pensieri astratti, dalla parte dei docenti, letture semplificate e non sempre corrispondenti al vero. Chi si preoccupa davvero in modo autentico dei ragazzi, delle loro difficoltà, dei loro disagi, delle loro situazioni problematiche e di svantaggio pur se limitato nel tempo?

All'università, come in ogni settore formativo, ci sono studenti che eccellono, studenti che hanno difficoltà a procedere e una gradualità infinita di possibilità di valutazioni sulla loro formazione che si collocano inevitabilmente tra l'eccellenza e, al suo opposto, a un livello molto basso. Cosa fare? Come rispondere a chi non raggiunge adeguati livelli universitari perché ha difficoltà ad "eccellere in tutto" e ad essere quindi valutato positivamente a scuola? Il buon rendimento scolastico può considerarsi soltanto un esito proporzionato all'impegno e alla volontà dello studente? Gli insegnanti, durante il lungo arco di tempo in cui esercitano la loro professione, sono davvero così professionalmente motivati da impiegare parte del tempo scolastico per conoscere attentamente ogni ragazzo e sostenerlo nel suo procedere negli apprendimenti? O forse, per il docente, risulta più facile "farsi un'idea" di ogni ragazzo e mantenere quella, con scarsa capacità di comprensione empatica e soprattutto con grande difficoltà nel valutare ogni ragazzo giorno per giorno, con disponibilità e attenzione a vedere e coglie-

re i cambiamenti? Le ricerche ci dicono che chi inizia bene il percorso universitario è avvantaggiato: che il primo voto sul libretto condiziona poi gli esiti successivi. E del resto anche nella scuola secondaria (ma forse anche la primaria non è del tutto immune da ciò) molte testimonianze raccolte tra gli studenti di varie scuole, di primo e secondo grado, riportano che è ancora molto presente una valutazione dei prof disposti a “perdonare” lo studente che ottiene in genere ottimi o buoni risultati, se viene interrogato e non è adeguatamente preparato ma, viceversa, quando i prof si fanno un’idea “negativa” di uno studente, difficilmente lo stesso ragazzo viene “premiato” quando decide di studiare e di impegnarsi maggiormente per ottenere buoni risultati. Difficile non pensare a don Milani che paragonava la scuola ad un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Perché permane questa difficoltà, da parte dei prof nel valutare equamente i ragazzi in base al loro rendimento invece che continuare a valutarli per “l’idea che si sono fatti di loro”? Lavorare sulla decostruzione del pregiudizio richiede un alto impegno proprio a partire dalla valutazione: che possa essere sempre più attenta, giusta e che sappia considerare l’errore come un’occasione di apprendimento invece che come un motivo per cui punire o mortificare il ragazzo. Quanto malessere e quanto disagio a scuola!

Le ricerche sulla dispersione scolastica, oltre a fornire numeri eloquenti, potrebbero condurre verso cambiamenti essenziali a scuola per giungere a lavorare sul benessere della persona, a prevenire forme di disagio e a lottare quindi contro la dispersione scolastica. Non come enunciazione di buoni principi, come se davvero ciò accadesse a scuola, bensì con impegno alto per un cambiamento vero e migliorativo per la scuola italiana e per la nostra società. Quante testimonianze di ragazzi che hanno abbandonato la scuola secondaria per vere e proprie ingiustizie subite, in termini di mortificazioni, offese, umiliazioni, derivate da “colpe” assegnate ai ragazzi, e solo a loro, per i risultati insufficienti ottenuti!

La questione non può essere pensata soltanto in termini di *volontà* e *impegno* dello studente e la normativa sui BES ancora una volta sollecita gli insegnanti ad essere attenti non solo alle situazioni di disabilità e di disturbi specifici dell’apprendimento ma anche a forme di svantaggio, temporaneo o permanente. Solo nell’applicazione di tale normativa (ma forse erano sufficienti anche tutti quei provvedimenti legislativi che l’hanno preceduta) la scuola può imparare ad “accompagnare” con cura e attenzione ogni studente, che nella scuola si trova quindi non solo nella condizione di essere valutato ma soprattutto nella condizione di apprendere e di orientarsi per il suo futuro, ossia per la costruzione del suo progetto di vita che è, di fatto, un progetto esistenziale (Collacchioni, Marchetti, 2013).

Tali consapevolezza – non convinzioni personali ma consapevolezza – emergono anche dall’ascolto degli studenti universitari, come si dirà più avanti, che vengono posti nella situazione di pensare a se stessi recuperando i propri ricordi di sui vissuti esperienziali e relazionali a scuola.

Altro aspetto, che ha fatto sentire come esigenza questa modalità indagativa informativa, consiste nel cogliere il rammarico con cui alcuni studenti non raggiungevano negli esami i risultati sperati, nonostante lo studio capillare svolto sul programma d’esame, dimostrando che l’impegno e la volontà non sempre sono sufficienti. Ma su questo mi soffermerò meglio successivamente.

## 2. Prove d'esame all'università e formazione progressa

Le prove d'esame che gli studenti svolgono all'università e nelle quali è richiesta la capacità di esprimere, scrivendo, un loro pensiero complesso, articolato e riflessivo, nonché l'acquisizione di nuove conoscenze relative ai programmi dei Corsi, denunciano non poche sorprese: all'università, come docenti, ci si aspetta dagli studenti una scrittura corretta, fluidamente scorrevole e coerente che dimostri capacità critiche e di riflessione. Lo stesso accade in sede di esami orali, dove alcuni studenti non espongono correttamente e correntemente le loro conoscenze, le personali opinioni né un'etica *in fieri* ma, non raramente anzi sempre più frequentemente, si esprimono per slogan, frasi brevissime, riferimenti mnemonici, talvolta dichiarando in prima persona le proprie difficoltà nell'esprimersi in scrittura o a voce.

Da anni, in collaborazione col professore Andrea Mannucci, nel Corso di Studi di Scienze dell'Educazione Sociale e nel Corso di Formazione Primaria all'Università degli Studi di Firenze, poniamo attenzione e impegno non solo nella valutazione del Corso (fatta sempre partendo da esami scritti svolti con domande aperte sui contenuti di studio dei testi del programma d'esame) ma anche nel consolidamento delle abilità di scrittura, proponendo a studenti *seminari e laboratori* di approfondimento che, per noi, hanno anche la finalità di verificare – e correggere, al bisogno – la modalità di scrittura, necessaria inevitabilmente anche per stilare la tesi di laurea.

Il quadro che continuamente emerge è allarmante.

A fronte di studenti con competenze adeguate, e talvolta eccellenti, ve ne sono altri con competenze di basso profilo e conoscenze alquanto lacunose, che scrivono con errori grammaticali e formali, altri che si collocano su un medio livello di scrittura, con imprecisioni stilistiche ed errori che in sede universitaria non dovrebbero fare, almeno se l'acquisizione della strumentalità di base fosse avvenuta come avrebbe dovuto, cioè nei modi previsti a livello ministeriale nei vari gradi di scuola, precedenti l'università.

La situazione, in tali casi è molto preoccupante. Occorre farsene carico se non vogliamo contribuire a licenziare educatori ed insegnanti di medio o basso profilo professionale e culturale, ma anzi se consideriamo la formazione e la cultura una forma di investimento personale e sociale.

I numeri degli studenti che non riescono a superare questo tipo di esami scritti aumenta progressivamente e ciò che appare ancor più allarmante è che tali studenti mostrano una certa dose di disinteresse nel comprendere gli errori fatti, al momento in cui vengono spiegate loro le correzioni apportate nelle prove scritte. E così, alcuni studenti ripetono gli esami in una sorta di tentativo plurimo per raggiungere l'obiettivo del superamento dell'esame, con scarsi attenzione ed interesse allo studio e alla comprensione del programma di studio. Altri invece, mostrano uno studio approfondito del programma ma l'esito dell'esame talvolta viene inficiato o penalizzato da scorrettezze grammaticali e formali. Sono, questi, quelli che vivono la mortificazione del non superamento dell'esame nonostante il loro impegno nella preparazione dello stesso.

Cosa è successo nel loro precedente percorso?

Il non superamento dell'esame scritto non sempre corrisponde al "non studio"; le variabili sono rintracciabili in un ingresso all'università con un'alfabetizzazione culturale e strumentale talvolta troppo bassa, non sempre sufficiente per il nuovo percorso. E gli studenti possono accorgersi di ciò (se non lo sanno già, ma spesso ne sono consapevoli anche loro stessi) solo di fronte a prove in cui

viene chiesto loro di scrivere discorsivamente perché dai test per domande con risposte a scelta multipla, tali lacune non possono emergere, essendo le prove, di per sé di tipo nozionistico o contenutistico e che non richiedono di scrivere.

### 3. Seminari e laboratori

I seminari ed i laboratori, sono, a nostro avviso, non solo importanti per consolidare e migliorare le abilità di scrittura di base, ma anche per apprendere nuovi stili formali di scrittura, richiesti all'università e soprattutto per utilizzare lo strumento "scrittura" come veicolo di trasmissione del proprio pensiero, un pensiero che sia riflessivo, consapevole e sensibilizzato.

I seminari ed i laboratori che Mannucci ed io proponiamo permettono agli studenti, non solo di approfondire le proprie conoscenze, ma anche di sensibilizzarsi all'attenzione, all'accoglienza, all'alterità, attraverso l'incontro di persone e attraverso un ripensamento del proprio percorso scolastico svolto.

Agli studenti sono stati proposti, nel corso degli ultimi dieci anni accademici, seminari di approfondimento all'interno dell'insegnamento di Pedagogia di Comunità<sup>1</sup> nel Corso di Studi di Scienze dell'educazione sociale e laboratori nel Corso di Studi di Formazione Primaria<sup>2</sup>. Gli educatori hanno potuto seguire approfondimenti su problematiche adolescenziali, sui senza fissa dimora, sull'alfabetizzazione emozionale, sulle adozioni, sulla disabilità, sulla corporeità e su molte altre tematiche. A titolo esemplificativo, nell'ultimo seminario che ho condotto nel Corso di studi di Scienze dell'educazione sociale, per l'insegnamento di Pedagogia di Comunità di Andrea Mannucci, ho voluto proporre la lettura di *Lettera a una professoressa*: è stata l'occasione per comprendere che la conoscenza di don Lorenzo Milani non è assolutamente scontata, ma anzi non sono stati pochi gli studenti di quel Corso che non avevano mai incontrato "il priore di Barbiana" nel percorso formativo fino ad allora svolto e neppure per esperienze personali. Questo seminario è stato un'opportunità per riflettere su tematiche di scuola, di storia e di educazione ma soprattutto ha permesso loro di incontrare Adele Corradi, la professoressa che ha frequentato Barbiana per apprendere da don Milani un modo innovativo ed efficace per fare scuola. Adele Corradi, una novantenne di grande energia, passione e vitalità, quando viene all'università ad incontrare gli studenti, è sempre preziosa nel donare se stessa e nel trasmettere motivazione e indicazioni pratiche sull'educare. Il suo pensiero è di

- 1 Insegnamento del Professore Andrea Mannucci, che ogni anno propone una serie di seminari gestiti da alcuni suoi collaboratori. In tali seminari il mio impegno è stato quello di pensare ed attuare ogni anno un seminario tematico fra i vari proposti, presentando agli studenti anche alcune tipologie testuali e dando indicazioni per una scrittura formalmente corretta. Inoltre, al termine del seminario, è stata fatta una doppia correzione degli elaborati scritti, dal Prof e da me (come per gli altri seminari dal Prof e dagli altri suoi collaboratori).
- 2 Prima di avere la docenza di Pedagogia e Didattica speciale nel Corso di Studi di Scienze dell'Educazione Sociale, avevo l'insegnamento di Pedagogia speciale nel Corso di Studi di Formazione Primaria V.O. e, per un quadriennio ho avuto l'incarico di supervisore di tirocinio; in questi ruoli ho organizzato e gestito un elevato numero di laboratori, con affluenza elevatissima di studenti e con ritorni davvero interessanti in termini di sensibilizzazione all'inclusione e di alfabetizzazione emozionale.

grande attualità, esempio di curiosità, rispetto e accoglienza. Incontrarla ha un effetto professionalizzante, sensibilizzante, piacevole e decisamente motivante. La sua è una lezione di vita e di professionalità.

Nei laboratori invece, l'obiettivo è sempre quello di andare all'"essenziale che è invisibile agli occhi", per dirla con il piccolo principe. In tale ottica, lavoriamo sulle emozioni e sul Sé, su memoria e ricordo, soprattutto sui ricordi del percorso scolastico e ciò che emerge è di grande interesse, a partire dal fatto che il disagio scolastico è una variabile presente in tutti. Chi non si è mai sentito a disagio a scuola? Della scuola molti sono i ricordi gioiosi e che suscitano "malinconica gioia" (Demetrio, 2009), ma troppi, decisamente troppi, sono quelli che invece hanno mortificato e prodotto dolore, come "stigmati incancellabili" e "mai più rimarginabili (Ivi). Nei laboratori abbiamo lavorato con i colori, col corpo, con l'autobiografia. Gli studenti hanno riflettuto su di sé e hanno preso consapevolezza di una serie di emozioni e di stati d'animo a cui hanno attribuito un nuovo valore, grazie ad un'interpretazione diversa. I sensi di colpa e le mortificazioni vissute a scuola, che avevano portato studenti ad avere una bassa autostima e a pensare di sé di essere "incapaci" nello studio o in alcune discipline, o "inadatti" per alcune scuole secondarie di secondo grado, sono stati interpretati con una nuova luce: nuove prospettive, nuovi approcci relazionali, nuove visioni dell'educazione hanno permesso agli studenti di superare sensi di colpa, di scoprire la voglia di realizzarsi dove si sentono più motivati, nonostante il giudizio negativo dei prof della scuola secondaria. Molte le testimonianze in tal senso, che sentenziavano la non riuscita scolastica futura, come in una sorte di "preveggenza" pregiudizievole, inopportuna e ingiusta. Fra le molte voci, tutte simili nei contenuti, ne riporto qui una molto significativa, che scrive Stefania, durante un laboratorio: "Sono una donna di 36 anni, laureata in Scienze dell'Educazione, educatrice di professione, amante del mio lavoro e della vita, prossima alla seconda laurea: chissà cosa ne penserebbe il mio prof di disegno geometrico delle scuole superiori o la mia prof. di matematica delle scuole medie. Il prof. Rossi<sup>3</sup>, un giorno riconsegnandomi un disegno, mi disse: «Ma tu non continuerai mica dopo, a studiare, perché a disegno hai 5 e anche le altre materie sono così e così». Risposi: «No, Prof., non ho più voglia di studiare, andrò a fare la commessa». E lui: «Ah, meno male! ». Facevo la terza superiore e l'anno dopo non mi iscrissi alla quarta, insomma, mi ritirai. Avevo 16 anni e già ero in giro a cercare lavoro. Fortuna volle, che il prof. se ne andò in un'altra scuola e io l'anno successivo mi iscrissi di nuovo, finendo con successo la scuola superiore e anche l'università. Caro professore lei non sapeva forse, che i ragazzi durante l'adolescenza, possono avere delle crisi, possono avere, come si dice, «la testa da un'altra parte», ma questo non vuol dire che saranno adulti incapaci come lei, soprattutto incapaci davanti al ruolo delicato della formazione dei ragazzi".<sup>4</sup> (Collacchioni, 2012, p. 149).

3 Il nome è di fantasia. Nel rispetto della privacy il nome reale è stato cambiato.

4 Nell'ambito delle testimonianze raccolte per questo lavoro di ricerca, ho voluto indagare come i vissuti scolastici rimangono in memoria non solo in termini di apprendimento ma anche e soprattutto come condizionamenti per la vita. Con questa finalità, durante un laboratorio che gli studenti di Scienze della Formazione Primaria stavano frequentando, è stato chiesto loro di fermarsi a riflettere, a ri-pensare e a ricordare il proprio percorso scolastico per individuare figure particolarmente significative e che avessero "segnato" la propria formazione scolastica e di vita. Stefania ha così ricordato un suo professore delle scuole superiori. La sua testimonianza può essere strumento di riflessione.

Sia nei seminari, che nei laboratori ma anche a lezione, quando è stato possibile, gli studenti hanno sperimentato l'incontro con "altri": genitori di ragazzi disabili, persone disabili, autori di testi autobiografici sulla disabilità, autori di libri. E così, gli studenti, ascoltando, per esempio, Maria Teresa, la madre di Luca, hanno potuto capire l'importanza del rapporto scuola-famiglia e dell'utilizzo della Comunicazione Aumentativa Alternativa in situazioni dove il linguaggio è compromesso ma la facoltà e la voglia di comunicare sono presenti, anche se non sempre ciò è evidente quindi risulta di difficile comprensione; una madre non arrendevole scopre ogni modo pur di comunicare col figlio: la comunicazione è sentita come bisogno e come forma di amore ed è grazie alla CAA che Luca può comunicare e scrive: "Mano utilizzata senza successi. Decise a bocciarmi sono. Niente ritorno dal mio lavoro. Ho tanta difficoltà e ridono. Di niente capace mi vedono. La maestra dice che vado meglio o mi bocciano. Sì è importante l'autonomia ma non ci potrò mai riuscire. L'hanno detto le maestre" (Collacchioni, 2013, p. 157); analogamente gli studenti hanno potuto ascoltare la voce di Massimiliano Verga (2012), padre "arrabbiato" con una società che di fatto non è poi così includente come teoricamente si dice e/o come la normativa prevede ma anche padre totalmente innamorato di Moreno, il figlio con una grave disabilità fisica e cognitiva e, per di più, non vedente. In questi incontri seminariali (e lo stesso è avvenuto durante i laboratori) gli studenti hanno dichiarato di aver finalmente capito cosa stavano studiando sui libri, hanno dato un senso alle loro conoscenze teoriche e si sono sensibilizzati all'inclusione, ma soprattutto si sono messi in gioco, hanno ripensato se stessi e la scuola, hanno dichiarato sofferenze e sensi di colpa vissuti, assorbiti e ancora presenti come forme implicite e talvolta irriconoscibili di condizionamenti: nelle scelte, nell'autostima, nelle sofferenze, ma anche nelle soddisfazioni inaspettate e nei traguardi raggiunti. Tutto ciò ha permesso e permette loro di prendere coscienza di "colpe non loro", di mortificazioni vissute e demotivanti; consente loro di decentrarsi, di riflettere sul disagio, che a scuola può appartenere a tutti, come esperienza di vita e permette loro di "avvicinarsi" al sentire altrui, soprattutto quando è un "sentire sofferto".

Il percorso che in tal modo intraprendiamo all'università con gli studenti permette loro di formarsi anche all'autoriflessività, di sensibilizzarsi, di divenire accoglienti e... veri professionisti dell'educazione.

Ciò non vale per tutti perché, come sappiamo, gli studenti sono sempre connotati da variabili personali anche in termini di motivazione, impegno, desiderio di conoscenza ma è pur vero che, in tal modo, riusciamo a sostenere e motivare almeno gli studenti che, in tale percorso scoprono o ritrovano desiderio di conoscenza e di scoperta.

Ovviamente occorre precisare che l'impegno e la motivazione che gli studenti scoprono o ritrovano è proporzionale all'impegno e alla passione del docente, che ha un potere enorme, come sempre nei percorsi di apprendimento, sulla formazione *in fieri*. Viceversa, non sempre la motivazione del docente è condizione sufficiente per motivare tutti gli studenti e permettere loro di raggiungere adeguati livelli di formazione.

Metodologicamente ci si affida soprattutto al lavoro di Donald Schön (2006) sul *professionista riflessivo*, come cornice e finalità del percorso che svolgiamo durante le lezioni, nei seminari e nei laboratori, all'*autobiografia* come metodo formativo e di presa di coscienza del sé, attraverso il lavoro di Duccio Demetrio (1995, 1998, 2003, 2004, 2007, 2009) ma anche di Franco Cambi (2002, 2003, 2005), all'*alfabetizzazione emozionale*, con riferimento privilegiato ai lavori di Mariagrazia Contini (1995, 2002, 2009) per valorizzare l'intelligenza emotiva (Goleman, 1995), necessaria per allenarsi all'empatia. Tutto ciò per dare una direzione di senso, che

trova le sue radici nella progettualità esistenziale di Contini con Giovanni Maria Bertin (1983, 2004), indispensabile per ogni professionalità educante.

#### 4. Errori frequenti e testimonianze

Vediamo adesso, a titolo esemplificativo, quali sono gli errori più frequenti negli elaborati scritti degli studenti universitari e quali i pensieri esplicitati dagli studenti stessi.

Nelle risposte alle domande aperte possiamo classificare gli errori in alcuni ordini: grammaticali, formali, contenutistici e stilistici.

Tra gli errori grammaticali, che non dovrebbero essere presenti ad un livello formativo universitario, ancora troviamo errori sull'uso dell'apostrofo e degli accenti. Per quanto riguarda gli apostrofi, un errore che incontriamo non raramente è sull'utilizzo di "un'/un": tale articolo indeterminativo viene apostrofato anche al maschile o non apostrofato al femminile: "un educazione", "un'ambiente", "un opera", "un'ostacolo", "un'impegno", "un'arricchimento personale" oppure non usato dove necessario, come ad esempio: "nel ambiente", "nel individuarli". Per quanto riguarda gli accenti invece la variabilità è molto più ampia: si confondono le particelle biletterali, non discriminandone la correttezza attraverso l'uso dell'accento e quindi "dà" viene scritto senza l'apostrofo, così come la negazione "né", "sé" e altre. Ma errori di accenti li incontriamo anche su "è" come verbo essere, talvolta scritto senza accento, su congiunzioni come "cioè", "perché", ma anche su verbi coniugati al passato remoto nella terza persona singolare: "partì", "finì" e altre o in parole di uso comune: "difficolta", "identita". L'uso dell'"h" non sempre è corretto: o manca quando dovrebbe esserci o viene inserita dove invece non occorre: "e per questo a voluto intraprendere lui stesso...", "ed ha provato anche lei ha parlare di integrazione...".

Per quanto riguarda gli errori formali si rilevano alcuni aspetti degni di nota. Non si può più dire che la forma di scrittura utilizzata generalmente, tranne poche eccezioni, sia la grafia in corsivo: la maggior parte gli studenti scrive in corsivo ma un buon numero scrive in stampato maiuscolo, con non pochi casi in cui gli studenti usano alcune lettere in corsivo e altre in stampato maiuscolo, collegate tra loro fino a formare il termine desiderato; la/le lettera/e in stampato possono collocarsi indifferentemente all'inizio, alla fine o all'interno della parola. La "bella calligrafia" la troviamo raramente; di contro talvolta ci imbattiamo in compiti in cui la gran parte del tempo che dovrebbe essere destinato alla correzione dell'elaborato, in realtà viene utilizzato per tentare di discriminare le lettere e le parole. L'utilizzo della lettera maiuscola sembra quasi un optional e la punteggiatura non facilmente la troviamo utilizzata nel modo appropriato. Possiamo essere d'accordo sul fatto che è sempre aperto il dibattito sull'uso della virgola, ma la situazione appare più grave, o forse agita con "troppa superficialità" quando i periodi non terminano col punto. In alcuni elaborati appare evidente anche l'incapacità di usare il "punto a capo" e così abbiamo testi con periodi brevissimi ed un continuo andare a capo o, viceversa, periodi interminabili senza andare mai a capo. Non parliamo poi dell'uso dei due punti e del punto e virgola: raramente usati con cognizione di causa, ma anzi molto più spesso usati impropriamente o non usati affatto. Anche la divisione sillabica non sempre è corretta: "continuamente", "soddisf-azione". Si assiste all'aumento di un improprio utilizzo dei connettivi, non sempre usati con il loro significato di congiungimento interdipendente tra due proposizioni: "quindi" non sempre esprime la conseguenza, "infat-

ti” non spiega la proposizione precedente a cui consegue e così analogamente per gli altri connettivi, sorvolando sul “piuttosto” che nell’uso ha acquisito un significato analogo a “oppure”, quando invece dovrebbe esprimere, come connettivo di due proposizioni, il significato di una condizione estrema. Si legge, ad esempio, negli elaborati d’esame: “Il sentimento cosciente spiega quello emotivo, infatti le emozioni sono generate inconsciamente infatti esse influenzano il nostro comportamento”; “Il corpo è il primo canale di conoscenza ma è legato alla mente ed al cervello”. Non raramente incontriamo errori di concordanza genere/numero tra soggetto e predicato: “I BES si rivolge a tutti”, “Altre normative erano già state fatte ma escludeva ancora qualcuno”, “I genitori con un figlio con disabilità può essere di aiuto”.

Gli errori contenutistici sono dipendenti dallo studio e dalla comprensione dei testi studiati e, se frequentanti, delle lezioni seguite (e ascoltate?). Alcuni errori mostrano la non sicurezza conoscitiva per quanto riguarda i nomi di pedagogisti e studiosi noti affrontati nel programma d’esame, per cui si ignora che Pestalozzi sia di genere maschile o che Montessori invece sia una femmina; ciò emerge non come risposta a domanda precisa sul genere ma perché è lo studente stesso che a tali nomi attribuisce un erraneo genere, ad esempio: “Come sostiene il Montessori”. Analogamente avviene per la pronuncia di nomi di autori citati a lezione e comunque noti nell’ambito delle Scienze dell’educazione. Morin viene pronunciato all’inglese, e così vale per molti altri di cui, probabilmente ignorandone la provenienza (o non riflettendo su tale aspetto) il nome viene letto con pronuncia di altra lingua: i francesi possono essere pronunciati come se fossero inglesi, per i tedeschi vale la stessa cosa, ecc. Un altro errore di tipo contenutistico-riflessivo ma evidentemente più grave consiste nell’incapacità di contestualizzare fatti ed eventi nel luogo e nel tempo in cui essi sono accaduti. Ma sarà davvero un’incapacità o una “dis-abitudine mentale” a fare ciò? Se la storicità degli eventi non viene considerata importante, il senso stesso degli eventi perde il proprio significato, dato che ogni evento può essere compreso pienamente nella sua storicità, con cause e conseguenze. Nella storia niente è a sé stante e l’educazione non può essere astorica, essendo inevitabilmente collocata nel sociale. Infine ci sono i termini utilizzati con scrittura errata: “struttura celebrale”, “zona ipotalamica”, “avvolte” (per dire talvolta), “gabbia d’orata”, o frasi del tipo: “Parla della sua figlia con sindrome di down per scelta”.

La carenza di riflessività e di conoscenze si evince anche dalla modalità con cui gli studenti affrontano l’esame scritto: negli anni le risposte alle domande aperte sono diventate sempre più brevi, superficiali e non sempre pertinenti rispetto alla domanda. Talvolta scritte in modo schematico come fossero mappe concettuali o elenchi puntati. Possiamo leggere risposte ampie, corrette e ben strutturate ma che dicono altro rispetto alla richiesta e che sono del tutto “fuori dall’argomento”, quasi come se alcune tematiche fossero preparate in precedenza e poi, inserite come risposte a domande che invece chiedono altro. Sulla lunghezza delle domande, ricordo che circa dieci anni fa, quando io ho iniziato la mia collaborazione con il Prof., le quattro ore di tempo dato agli studenti per svolgere la prova non era per loro mai sufficiente e la correzione degli elaborati scritti era molto impegnativa perché la quasi totalità di loro scriveva moltissimo. Negli ultimi anni abbiamo diminuito il tempo a disposizione degli studenti per svolgere la prova scritta perché il tempo avanzava, quindi attualmente diamo loro tre ore di tempo e già dopo un’ora c’è chi consegna l’elaborato terminato: generalmente non è soltanto breve ma superficiale e insufficiente come riflessione e conoscenze. A niente servono i suggerimenti iniziali che diamo loro, esortan-

doli ad usare tutto il tempo per scrivere tutto ciò che sanno, almeno per coloro che decidono di consegnare presto sostenendo che a loro va bene così e che approfondiranno all'orale, sottovalutando la possibilità che tale scritto non consenta l'ammissione all'orale (o forse sostengono questo a parole ma di fatto hanno già scritto tutto ciò che potevano scrivere).

Per quanto riguarda lo stile di scrittura, la difficoltà che possiamo incontrare sta soprattutto nell'incapacità di argomentare in modo oggettivo, facendo riferimento a quanto studiato. C'è un ampio utilizzo del *si* impersonale che, pur non essendo un errore, rende l'elaborato più informale, rispetto ad uno stile formale e argomentativo che sarebbe preferibile. Ciò che invece non è stilisticamente adatto è l'uso del "tu" come a rivolgersi con qualcuno con cui si è in confidenza, per esempio: "così facendo, tu puoi capire...", oppure: "l'autore del libro ti dice...".

Negli elaborati scritti comunque ciò che è più carente e che invece dovrebbe appartenere agli studenti universitari, sia per età che per formazione *in fieri*, è la competenza riflessiva, la capacità critica di comprendere e argomentare su quanto appreso, esplicitando anche pareri personali e opinioni, frutto di una riflessione avvenuta sugli argomenti di studio. Lo stesso vale per la carente capacità di coniugare teoria e prassi: sui testi e anche a lezione, la vicendevolezza tra teoria e prassi è un aspetto importante del mio esame, ma in sede di esame, gli studenti sembrano soprattutto aver imparato/memorizzato quanto studiato, o sembrano aver letto forse parzialmente e superficialmente intesa in programma. Altre volte ancora appare evidente quanto alcune parti non siano frutto di studio personale ma di qualcosa ascoltato da altri. Di questo aspetto si ha conferma dalla voce degli studenti stessi.

La modalità, a mio avviso superficiale e/o difficoltosa, con cui alcuni studenti si avvicinano al mondo universitario, penalizza la riflessività che invece richiede tempi lunghi per apprendere e per riflettere sull'appreso. La leggerezza con cui alcuni si affidano alla preparazione, la rintracciamo anche quando, nel mostrare loro le correzioni, essi si giustificano sugli errori fatti dicendo: "Ma non ho avuto il tempo per rileggere". Concordo sull'importanza della rilettura, sempre fondamentale, ma se in un elaborato lo studente scrive per tre volte "da" invece che "dà", non può essere una svista ma una strumentalità acquisita con qualche incertezza. Non per "colpe loro" molto probabilmente, ma all'università, sarebbe importante almeno la presa di coscienza di alcune lacune su cui lavorare anche a livello personale invece di addurre semplicistiche giustificazioni.

La superficialità dell'approccio allo studio, o forse sarebbe più appropriato dire alla frequenza, universitario/a si manifesta anche negli esami orali dove possiamo incontrare nuovamente errori contenutistici e nello stile espositivo, ma tale aspetto appare in tutta la sua evidenza quando al termine dell'orale, qualora non venga superato, lo studente dichiara: "Mi basta diciotto". L'insistenza con cui a volte alcuni studenti "supplicano" il docente per la verbalizzazione dell'esame pur se con il voto minore, personalmente mi fa interrogare ogni volta sull'etica: non solo mia ma anche loro: quale senso etico e di responsabilità possono avere acquisito e/o stanno costruendo? Come potranno poi essere professionisti dell'educazione attenti e riflessivi con gli altri? Come potranno prendersi cura degli altri in modo autentico se la motivazione al percorso formativo professionalizzante li conduce ad assumere tali comportamenti? Quale serietà potranno poi agire nel mondo del lavoro?

Come docenti non possiamo lasciarci sfuggire l'occasione di sensibilizzare gli studenti anche all'etica e alla responsabilità. E quando lo facciamo i risultati possiamo coglierli.

Ricordo molti volti di studenti arrabbiati per non aver superato gli esami, osti-

nati nelle proprie posizioni mentre io mostravo loro le correzioni e davo loro suggerimenti su come preparare e prepararsi all'esame; ricordo volti arrabbiati di chi pensava di aver acquisito il diritto al superamento dell'esame perché era l'ultimo: come se essendo l'ultimo non fosse più un esame da preparare; ricordo studenti in lacrime per aver svolto male un esame a loro tanto caro, consapevoli dei loro limiti nella scrittura; studenti mortificati per non saper scrivere bene le proprie idee, da sempre; studenti consapevoli dei propri limiti nello scrivere ma che desiderano fortemente migliorarsi. Ricordo anche chi, nel ripetere un esame precedentemente non superato, si è preso enormi soddisfazioni e ha ringraziato nella consapevolezza che la volta precedente non era pronto come avrebbe dovuto essere, studenti che hanno considerato tali step come occasioni di apprendimento, studenti desiderosi di fare meglio e grati per essere nella condizione di potersi sentire meglio perché maggiormente consapevoli, accolti, rispettati e sostenuti.

Ma cosa pensano gli studenti dei docenti universitari e degli esami a cui sono sottoposti? Come si avvicinano agli esami? Come si preparano? Cosa pensano del loro percorso universitario?

Le testimonianze che di seguito riporto, a titolo esemplificativo, sono state raccolte durante i laboratori o i seminari, quindi da studenti consapevoli di scrivere qualcosa da consegnare ad un prof. oppure sono il frutto di pensieri degli studenti ascoltati in Dipartimento in colloqui tra studenti, nei corridoi o durante una pausa caffè. Questi ultimi momenti sono illuminanti perché spontanei non filtrati da un controllo razionale, a differenza di pensieri più riflessivi che si mettono in scrittura scegliendo accuratamente parola per parola.

Nei corridoi gli studenti si passano molte informazioni, indipendentemente dalla loro fondatezza. Si tratta di opinioni personali più che comunicazioni, come le seguenti: "In questo esame, il prof. fa l'orale soltanto a chi prende da 26 in su, senno verbalizza e basta. Se prendo meno, meglio, perché l'orale non lo voglio fare. Non so niente". Tra i commenti più ricorrenti, il seguente: "Facciamo questo esame perché le domande sono a crocette e si può copiare". Lo stesso vale per il contrario e cioè il suggerimento di evitare esami dove sia "impossibile copiare". Poi ci sono i commenti ed i suggerimenti sulle domande frequenti, sulle parti del programma non chieste e su quelle in cui occorre focalizzare l'attenzione ed infine, tra gruppi di studenti, l'organizzazione nel preparare l'esame suddividendosi i libri o i capitoli dei libri in modo che ognuno ne studia una parte che poi racconta agli altri. Tale aspetto emerge durante gli esami quando su alcuni contenuti si coglie la parzialità superficiale della preparazione.

Di altro tipo le testimonianze di sofferenza di quegli studenti che sono consapevoli dei loro limiti e che continuano a viverli con senso di colpa e di inadeguatezza, a causa delle percezioni di competenza o di incompetenza (Lucangeli, 2012) vissute a scuola nelle relazioni con i docenti, con i compagni e con i genitori. *Pennac docet*, con *Diario di scuola* (2012)! Quanti studenti, durante i laboratori sulle emozioni e sulla memoria, ricordano quando (e quante volte) a scuola si sono sentiti dire dal docente: "Non ce la farai mai", oppure. "Per questa materia non sei proprio portato", e anche: "Impegnati di più" o ancora: "Non stai mai attento". Ci sono poi ricordi molto più mortificanti e condizionanti per l'esistenza: "Ricordo quando ero alle elementari, avevo una maestra che era brava ma severa. Io non ero fra i bambini a lei più simpatici, ma mi trattava normalmente. Una volta avevo il raffreddore e continuamente mi soffiavo il naso che colava. Ricordo benissimo che lei, senza guardarmi, disse: 'Non ci si soffia il naso continuamente. Chi ha il raffreddore può soffiarselo una volta'. Me lo soffiai ancora una volta e poi ricordo la sofferenza di quella mattina per il bisogno di soffiarmi

il naso e non poterlo fare. Ancora oggi, quando ho il raffreddore, mi sento a disagio nel soffiarmi il naso (55 anni, femmina)” (Collacchioni, Pennazio, 2010, pp. 172-173). E ancora: Ricordo quando il mio prof. di matematica in quarta superiore, mi disse: ‘La matematica non la saprai mai!’ Ero stata brava fino all’anno prima, con un’altra professoressa, poi era arrivato lui ed io... non la sapevo più. Da allora non sono più riuscita a studiare matematica con serenità e non ricordo più niente di quello che comunque studiai in quell’anno, mentre so bene tutta la matematica degli anni precedenti. Che atroce sofferenza! (35 anni, femmina)” (Ivi, p. 173). E per finire: “Le materie che io odio sono storia e italiano. In particolare il docente delle superiori mi ha “insegnato” a “odiare” ancora di più queste materie dandomi dell’incapace e non gratificandomi mai quando io sentivo di essermi impegnata per fare bene” (Ivi, p. 177).

C’è il rischio di continuare a pensare la scuola staccata dal sociale in cui vive e dal relazionale attraverso il quale comunica con gli studenti condizionandoli, assorbita com’è dai suoi infiniti problemi e c’è un rischio ancora più deleterio che sta nell’incomprensione, da parte degli adulti educanti, dei bambini e degli adolescenti e nella carente attenzione ai vissuti di bambini e di ragazzi, assolutamente sensibili ai giudizi dell’adulto e di ogni altro, alle mortificazioni, alle gratificazioni, che inesorabilmente producono effetti negativi e talvolta devastanti sul piano personale, formativo e professionale.

Quanto spreco di emozioni e di benessere in queste situazioni che mettono in evidenza, in un passato recente e ancora attualissimo, i danni dell’educazione, o meglio di un’educazione mortificante e non rispettosa. Quale e quanto spreco di potenziale conoscitivo e personale. Quanti condizionamenti demotivanti per il percorso formativo ed esistenziale di ognuno.

L’insegnante motivato, appassionato, preparato e competente fa la differenza a scuola, ma grande importanza è attribuita anche al Dirigente scolastico, in termini di accoglienza costante e continua della persona, genericamente intesa ma poi osservata e compresa nella sua singolarità specifica.

All’università ci sono molti studenti motivati, coinvolti, responsabilmente impegnati ma in questo saggio il focus è orientato ad aspetti di problematicità. Anche tra coloro che si mostrano disinteressati o superficiali, giungono sorprese degne di nota: si tratta di cogliere un positivo cambiamento che si traduce in un rinnovato e grande interesse per la preparazione di un esame o la stesura della tesi, con l’esplicitazione del desiderio che l’elaborato conclusivo del percorso universitario possa essere approfondito, corretto, innovativo, interessante.

La scuola e l’università non devono perdere il loro primo valore di attenzione alla crescita e alla formazione delle persone, per non «produrre» una società senza capacità di pensiero e senza talenti. La scuola è dei bambini e dei ragazzi e pur nella situazione drammatica in cui versano scuola e università (e proprio per questo) occorre resistere!!! Resistere e saper leggere con spirito critico e concretezza la *Buona scuola* e... sapersi indignare per orizzonti prefigurati drammaticamente per alunni e docenti. Occorre ripensare la scuola, che potrebbe significare soprattutto, ripensarsi a scuola, ma anche impegnarsi in modo costante e con alto impegno (impegno etico e pedagogico-didattico), con rispetto verso l’altro da sé, affinché possa esprimersi, liberarsi, crescere in autonomia di pensiero e con un’identità salda in un orizzonte di senso significativo e verso orizzonti «scelti», in una scuola e in un’università in cui la politica è di sortirne tutti insieme, per dirla con don Milani e la Scuola di Barbiana (1967), e nella consapevolezza di essere responsabili per sempre di chi abbiamo “addomesticato” (de Saint-Exupéry 2001).

## Conclusioni

Se questa è una parzialità della realtà universitaria, relativa a due insegnamenti in due diversi Corsi di studi di un unico Dipartimento, sarebbe interessante riuscire a monitorare altre realtà accademiche e comparare i dati delle indagini effettuate. Si ipotizza una prevedibile difficoltà nel condividere tale sorta di sperimentazione perché, essendo fortemente collegata alla didattica, prevede una scelta non solo di senso ma di modalità di insegnamento inevitabilmente connesso con tale tipologia di indagine. Sarà comunque interessante comparare gli esiti degli esami svolti con domande aperte con gli esiti degli esami svolti con prove d'esame da svolgersi con domande e risposte a scelta multipla. Tale ricerca è iniziata, è in corso, ma il tempo di attuazione è lungo, sia in ottica sincronica che diacronica: infatti per raccogliere e elaborare i dati sincronicamente durante lo stesso anno accademico occorre un notevole impegno temporale ed inoltre tale raccolta dati non può essere prevista per un solo anno, ritenendo che per essere interessante, il campione, debba essere analizzato almeno per un triennio, prendendo in considerazione gli stessi studenti in modo longitudinale ma anche studenti dei nuovi corsi di studi. In sintesi, l'indagine verrà svolta in una più ampia gamma di studenti, presumibilmente allargata a tutto il Corso di Studi di Scienze dell'educazione sociale per poter incrociare, su un campione ridotto, gli esiti del percorso degli studenti con il vissuto autobiografico degli stessi, indagando sulle personali difficoltà, abilità, opinioni.

Per formare cittadini con pensiero libero e capacità critica, occorre investire sulla riflessività, sulle abilità interpretative, sulle conoscenze e sull'etica. I dati riportati sugli studenti universitari ci dicono che la scuola ha una serie di carenze sulla formazione di base, sull'orientamento, sulla capacità di autonomia di pensiero e di scelta e questo emerge dalle testimonianze degli studenti. Ciò permette e richiede di ri-pensare la scuola e la formazione degli insegnanti e degli educatori in un'ottica di maggior competenza ma soprattutto di una più puntuale e presente responsabilità etica, accompagnata inevitabilmente da una motivazione autenticamente e umanamente vissuta.

## Riferimenti bibliografici

- Bertin, G.M. & Contini, M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M. & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2003). *Una professione tra competenze e riflessività*, in: Cambi F. (a cura di). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2005). *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Tirrenia-Pisa: Del Cerro.
- Collacchioni, L. (2012). *L'essenziale è invisibile agli occhi. Sentire, pensare, promuovere l'integrazione scolastica e sociale*, Aracne, Roma.
- Collacchioni, L. (2013). *Educare nel disagio, nel rispetto, nell'amore. L'incontro-scontro tra scuola e famiglia*. Roma: Aracne.
- Collacchioni, L & Pennazio, V. (2010). *Emozioni in movimento. Teoria, attività didattiche, laboratori*. Genova: ECIg.
- Collacchioni, L. & Marchetti, A. (2013). *L'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali. Dalla normativa alla relazione educativa*. Roma: Aracne.
- Contini, M.(1995). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.

- Contini, M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Contini, M., Fabbri, M., Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Saint-Exupéry, A. (2001). *Il piccolo principe*. Milano: Fabbri.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*. Roma: Meltemi.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare la scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma.Bari: Laterza.
- Demetrio, D. (2004). *Introduzione. Le pratiche autobiografiche come orientamento ad una progettualità esistenziale*, in: L. Porta, *Autobiografie a scuola. Un metodo maieutico*. Milano: FrancoAngeli,
- Demetrio, D. (2007, a cura di). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goleman, D. (1995/2006). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, trad. it., Milano: BUR.
- Lucangeli, D. (2012). *La discalculia e le difficoltà in aritmetica*. Firenze: Giunti.
- Pennac, D. (2007). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Schön D.A. (1987/2006). *Formare il professionista riflessivo*, trad. it. Franco Angeli, Milano.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Verga, M. (2014). *Ziguli. La mia vita dolceamaro con un figlio disabile*. Milano: Mondadori.



# Promuovere la scrittura attraverso le nuove tecnologie

## Support writing through new technologies

---

Paola Cortiana

Università degli Studi di Padova

paola.cortiana@unipd.it

### ABSTRACT

Communication technologies are heavily utilized in the lives of students: Prensky (2001) says that the constant exposure to technological resources lead's today's students to develop hypertext mind that are physiologically different from the minds of students from previous generations. He argues that today's students are habituated to a graphic-first, multitasking way of getting information digitally that leads them to be frustrated with many of their teachers' approach of instruction: teachers indeed are often unprepared to use new technologies in their teachings

New technologies have changed also writing: digital writings are fluid, manipulated and easily allows the reorganization of working memory; it encourages interaction and the use of content, through the use of different modalities.

In that context it urges to reflect on pedagogical implications and elaborated didactics proposals: a production that involves different media could foster the ability to communicate and their motivation. That means for teachers to accept the challenge of new ways of expression. This article focuses on this research problem, proposing the trends emerging from the experimentation of two didactic methodologies.

Le nuove tecnologie sono centrali nella vita degli studenti: Prensky (2001) sostiene che la costante esposizione a risorse tecnologiche porta i giovani a sviluppare menti "ipertestuali" che sono differenti rispetto alle menti degli studenti di qualche anno fa. Gli studenti sono infatti abituati a considerare dapprima l'aspetto grafico e a ottenere informazioni da più fonti: questo rende molti approcci didattici obsoleti e frustanti, poiché gli insegnanti sono spesso non preparati a utilizzare efficacemente le nuove tecnologie.

Anche la scrittura ha risentito dei cambiamenti introdotti dalle nuove tecnologie: la scrittura digitale è fluida, manipolabile e permette facilmente la riorganizzazione della memoria di lavoro; favorisce l'interazione e la fruizione dei contenuti, attraverso l'utilizzo di molteplici modalità.

Nell'ottica di una riflessione pedagogica è opportuno soffermarsi sui cambiamenti che le scritture digitali possono produrre sull'insegnamento della scrittura a scuola: una produzione che coinvolge media diversi può favorire la capacità di comunicare degli studenti e la loro motivazione. Si apre per i docenti la sfida di accogliere nuove modalità espressive, di comprendere se e come queste possano essere intrecciate all'apprendimento della scrittura tradizionale. Il presente articolo si focalizza su tale problema di ricerca, proponendo le tendenze emerse dalla sperimentazione di due metodologie didattiche.

### KEYWORDS

Motivation, Writing, New Technologies, Secondary School, Multimodality, Blog. Motivazione, Scrittura, Nuove tecnologie, Scuola Secondaria, Multimodalità, Blog.

## 1. Il contesto

Le nuove scritte vengono apprezzate dai giovani perché sono immediate, comode, veloci e non implicano alcuni dei processi ad alto sforzo cognitivo richiesti dalla composizione tradizionale. Se con quest'ultima gli studenti devono comunque fare i conti, le nuove scritte rappresentano un'opportunità didattica preziosa: attraverso esse i docenti possono promuovere la fondamentale funzione comunicativa e espressiva della scrittura concepita come abilità e non più solo come materia.

La didattica della scrittura non può oggi prescindere da un'ampia riflessione sulla rivoluzione che l'utilizzo delle nuove tecnologie ha introdotto nella quotidianità: grazie alla facilità di accesso e alla diffusione delle strumentazioni scritte utilizzabili attraverso i media digitali, mai come ora l'interazione tramite scrittura è stata presente e significativa nelle relazioni umane. La facilità d'uso e l'immediatezza comunicativa a cui gli studenti sono abituati producono degli effetti sui prodotti della comunicazione e sulla natura stessa della scrittura: gli insegnanti non possono sottrarsi a questi cambiamenti, ma dovrebbero essere adeguatamente preparati ad affrontarli e a valorizzarli (Maragliano, 2014).

Numerosi studi vengono oggi condotti sugli effetti delle nuove tecnologie sui processi di apprendimento e sulla motivazione a scrivere (Jonassen, Howland, & Marra, 2013, Karchmer-Klein, 2013). Tali studi si focalizzano sull'apporto delle innovazioni tecnologiche con approcci differenti: la prospettiva cognitivista è interessata ai cambiamenti che le innovazioni possono produrre sui processi cognitivi implicati nella scrittura; la prospettiva socioculturale pone l'accento invece su come l'interazione digitale favorisce la creazione di pratiche e di comunità di dialogo.

L'apertura della scuola alle scritte digitali implica un ripensamento della scrittura accademica, che permetta di superare la dicotomia materia/abilità: non vi è quindi solo la "Scrittura", noiosa e lontana dalla quotidianità dei giovani, ma vi sono forme diverse di scrittura, legate alle esperienze vissute dentro e fuori la scuola. Insegnare a scrivere significa "rendere gli studenti in grado di esprimere pensieri e anche sentimenti senza il bisogno di farli conoscere a qualcuno che non sia l'insegnante" (Boscolo, 2014): in questo senso le scritte digitali offrono preziose opportunità, dal momento che favoriscono la produzione di testi scritti che non hanno a che fare solo con la scrittura "che conta" e la valutazione.

Un ripensamento della scrittura è secondo molti studi doveroso anche in virtù dei cambiamenti occorsi nel modo di pensare, discutere e socializzare degli studenti digitali: già nel 2001 Prensky sosteneva che la costante esposizione a risorse tecnologiche porta gli studenti a sviluppare menti "ipertestuali" che sono differenti rispetto alle menti degli studenti di qualche anno prima. Gli studenti sono abituati a considerare dapprima l'aspetto grafico e a ottenere informazioni contemporaneamente da più fonti di diversa natura: questo rende molti approcci didattici obsoleti e frustranti, poiché gli insegnanti sono spesso incapaci di utilizzare efficacemente le nuove tecnologie (Lawless & Pellegrino, 2007). La scrittura attraverso le nuove tecnologie presenta delle peculiarità semiotiche che devono essere considerate per i loro effetti sulla scrittura accademica: la scrittura digitale infatti è fluida, manipolabile e permette facilmente la riorganizzazione della memoria di lavoro; favorisce l'interazione e la fruizione dei contenuti; in essa il mezzo definisce il modo, che non è più solo verbale: scrivendo digitalmente si assembla, si collega, si mostra (Laneve, 2014).

Nell'ottica di una riflessione pedagogica è opportuno soffermarsi sui cambiamenti che le scritte digitali possono produrre sull'insegnamento della

produzione scritta: in particolare è interessante focalizzarsi sulle potenzialità offerte da un concetto flessibile di scrittura, che comporta assemblaggi, collegamenti e connessioni con codici semiotici diversi da quello verbale. Una produzione che coinvolge media diversi può favorire la capacità di comunicare degli studenti e la loro motivazione, dal momento che può assecondare e valorizzare le loro propensioni. I media stessi, così come erano vissuti e praticati, si sono profondamente modificati e si sono aperti a nuovi spazi di dialogo e all'interno dei quali la scrittura è presente in svariate forme, eliminando la distinzione tra spazi mediali di scrittura e spazi di vita quotidiana. Anche il modello gerarchico della relazione comunicativa è mutato: la nuova *audience* (Magnifico, 2010) non riceve più contenuti e prodotti in modo unilaterale, bensì sceglie come interagire e essere parte attiva del flusso di informazioni ed emozioni. E l'opportunità di interagire con lettori reali, può, sempre secondo Magnifico, costituire un elemento motivante, perché gli studenti si sentono scrittori. Utilizzando l'*istant messaging* o partecipando a una discussione *on line* il modo in cui si tiene conto dell'uditorio e ci si rivolge a chi leggerà è infatti diverso rispetto a quello che caratterizza la scrittura accademica, e diverse sono le aspettative che chi scrive ha rispetto alla risposta dei possibili destinatari.

Le nuove tecnologie ci pongono di fronte a un modo di comporre diverso, in cui processi di coordinamento e regolazione possono risultare più complessi: le *new literacies* non sono infatti scritture tradizionali realizzate per mezzo del computer, bensì sono forme di espressione che richiedono di utilizzare media diversi dai consueti (MacArthur & Karchmer-Klein, 2010), in cui i testi vengono affiancati o sostituiti da ipertesti. Il termine *literacy* comprende le azioni, i processi, le riflessioni con e su la lingua scritta: non esiste *una* sola lingua scritta, bensì la pluralità di modi in cui un individuo, anche in relazione con altri, usa la lingua scritta per imparare, riflettere, discutere, esprimersi (Boscolo, 2014). Nell'epoca "postmediale" è venuta meno la specificità di ciascun *medium* rispetto agli altri: le persone per comunicare possono scegliere facilmente diverse modalità, che convergono tutte in un concetto ampio e dinamico di composizione "multimodale", in cui attività di scrittura verbale, verbo-visiva, visuale e audiovisiva sono posti sullo stesso piano (Eugeni, 2014). Non solo parole scritte infatti, ma molteplici forme possono costituire un testo, e i testi possono essere multimodali (Thomas, 2011; Cope and Kalantzis 2009). Modalità diverse, come parole, audio, immagini, link, video, se integrate effettivamente, possono creare un insieme multimodale che esprime un significato unitario (Bezemer & Kress, 2008; Jewitt, 2011).

L'interscambiabilità e interconnessione dei mezzi di espressione richiedono un ripensamento anche della scrittura insegnata a scuola: quest'ultima infatti non può rimanere decontestualizzata e legata a un astratto registro accademico, ma deve cercare di rinnovarsi e aprirsi al concetto di *new literacies*. Insegnare a scrivere in questo contesto implica per gli insegnanti la capacità di avvicinare forme di espressione nuova, cercando di valorizzare l'abitudine degli studenti alla scrittura non istituzionalizzata. La possibilità di scegliere quale modalità utilizzare per comunicare le proprie idee permette agli studenti una libertà espressiva che favorisce la motivazione da un lato, e la generazione di idee dall'altro. Se obiettivo di una didattica rinnovata della scrittura è quello di motivare a comunicare ed esprimere contenuti ed emozioni, gli insegnanti dovrebbero mettere gli studenti nelle condizioni di farlo attraverso la modalità che ritengono più idonea: tutto ciò nella prospettiva di una scrittura elastica e motivante, in cui il compito di produzione non assume più solo la forma tardizionale del tema o saggio, ma viene ripensato in un ottica multimodale.

I docenti hanno la possibilità di aprirsi a nuove modalità espressive e di

ripensare la didattica della composizione: è opportuno però chiedersi in quale modo le nuove forme espressive possano fare ingresso nella quotidianità scolastica e come possano essere integrate all'apprendimento della scrittura tradizionale. Il presente studio propone delle riflessioni su esperienze di integrazione tra scrittura tradizionale e nuove forme espressive, soffermandosi sul ruolo della valutazione e sull'atteggiamento dei giovani: gli studenti sono pronti ad utilizzare, in ambito scolastico, le potenzialità dei nuovi mezzi espressivi, senza viverli come un "passatempo per non fare lezione"?

## 2. Esprimersi in forma multimodale: una proposta di metodologia

L'utilizzo delle nuove tecnologie in contesti extra-scolastici è massiccio, ma la sfida per gli insegnanti consiste nel rendere le nuove tecnologie non solo occasione per divertirsi, ma per scoprire un nuovo modo per esprimersi e comunicare.

Secondo la credenza *transazionale* (White e Bruning, 2005) le emozioni e gli obiettivi di chi scrive influenzano i processi di scrittura e i risultati ottenuti: tale credenza supera la convinzione *trasmissiva*, che concepisce la scrittura solo come trasmissione di informazioni, e si sostiene l'impegno emotivo e cognitivo durante il processo di scrittura; gli studenti, invitati a esprimere ciò che provano e a integrare attivamente il loro pensiero all'interno del processo di scrittura, supereranno la dicotomia tra processi generativi e regolativi e affronteranno così anche le pratiche di scrittura cognitivamente più impegnative. Attività di composizione con le nuove tecnologie e nuove modalità di comunicazione possono favorire l'espressione e l'integrazione attiva del pensiero in ottica transazionale: si ipotizza che gli studenti, messi nelle condizioni per comunicare ciò che provano attraverso i codici semiotici a loro più congeniali, si esprimano in maniera più libera e motivata.

Per indagare le potenzialità di nuove forme di espressione, e in particolare delle composizioni *multimodali*, è stato condotto uno studio esplorativo (Cortiana, 2016) con 30 studenti di un Liceo Scientifico di Padova, che ha previsto la sperimentazione di una metodologia didattica che avvicinasse due modalità comunicative, una di tipo tradizionale – scrittura di un saggio breve –, l'altra di tipo multimodale. Il saggio breve che viene richiesto agli studenti italiani all'Esame di Stato conclusivo del percorso di Istruzione Secondaria Superiore, è una tipologia di testo ampiamente diffusa e praticata a partire dal 3<sup>a</sup> anno della scuola secondaria e richiede la comprensione e rielaborazione, in diversi ambiti tematici (artistico-letterario, storico, economico-sociale, scientifico-tecnologico), di informazioni a partire da una pluralità di fonti di diversa natura: si tratta quindi, a tutti gli effetti, di un compito strettamente legato al concetto di multimodalità.

Nello studio esplorativo condotto, si è partiti da una traccia di ambito artistico-letterario, in cui è stato richiesto di rielaborare in maniera personale le informazioni provenienti da fonti di modalità diversa (verbale e visiva) sul tema dell'amore. Per realizzare il prodotto multimodale gli studenti hanno utilizzato "Glogster", un semplice software *open source* che permette la creazione di prodotti in cui le idee possono essere espresse con diversa modalità (video, immagini, testi, link, registrazioni audio) e collegate tra loro (Fig. 2).



Figura 2: esempio di composizione realizzata con la piattaforma Glogster.

La sperimentazione aveva l'obiettivo di far esprimere gli studenti, oltre che attraverso la scrittura tradizionale, anche attraverso un prodotto multimodale, e ha previsto un breve intervento in classe di complessive 8 ore, strutturato in tre incontri. Dopo una riflessione sulle caratteristiche del saggio breve di ambito artistico letterario e l'analisi e la comprensione delle fonti (primo incontro), il secondo incontro ha previsto una discussione sulle potenzialità offerte da diversi codici semiotici e sul concetto di multimodalità. Nel terzo incontro, è stata presentata la piattaforma "Glogster" e gli studenti hanno elaborato due composizioni, una di tipo multimodale, una di carattere tradizionale, sulla medesima traccia, riguardante il tema dell'amore. Al termine dell'intervento, sono state raccolte le impressioni sull'esperienza fatta attraverso due domande a risposta aperta:

1. "Ti è piaciuta l'esperienza con Glogster?"
2. "Perché?"

### 2.1. Analisi riflessiva dell'esperienza

Lo studio esplorativo ha permesso di tracciare delle interessanti riflessioni, che hanno però il carattere solo di tendenze, a causa del limitato tempo a disposizione per l'intervento in classe (Cortiana, 2016).

L'analisi delle risposte alle domande aperte ha evidenziato un generale apprezzamento dell'esperienza, che è risultata utile per esprimere le idee e trovare spunti per la composizione del saggio breve tradizionale. Si riportano alcune risposte gli alunni:

*“Ho apprezzato Glogster perché mi ha aiutato a sintetizzare gli argomenti per poi svilupparli meglio nel saggio breve.”*

*“Mi è piaciuto comporre un testo multimodale perché ti lascia libertà e ti permette di essere creativa.”*

*“Glogster mi ha fatto capire che le fonti possono essere collegate meglio, anche con le proprie conoscenze personali; è uno strumento che ti permette di spaziare.”*

*“Glogster è utile e divertente, ma lo troverei più adatto per trattare argomenti di ambito tecnico-scientifico.”*

*“Glogster mi ha aiutato a fare lo schema per poi impostare successivamente il saggio.”*

*“Comporre un testo multimodale mi è piaciuto perché riesco a esprimermi maggiormente con le immagini, soprattutto le riproduzioni di dipinti, che mi aiutano a esprimere la mia interpretazione personale.”*

*“Glogster mi è piaciuto perché è divertente e colorato e poi mi ha aiutato a trovare le idee per il saggio tradizionale.”*

*“Comporre un testo multimodale mi ha aiutato ad approfondire il tema dell'amore attraverso la ricerca delle immagini e dei video.”*

*“Ho apprezzato Glogster perché dopo avevo già le fonti organizzate.”*

*“Il lavoro è stato interessante perché mi ha aiutato ad amalgamare testi e video, permettendomi di esprimermi in modo più completo”.*

Dalle risposte emerge che Glogster piace e diverte e può essere funzionale alla produzione di un saggio breve. L'esercitazione è stata motivante, e ha in alcuni favorito la generazione e organizzazione delle idee in vista della composizione del saggio tradizionale; non è stata invece vissuta come attività di produzione con autonomia e valore propri.

Lo studio esplorativo è risultato nel complesso molto utile perchè permette di tracciare delle considerazioni sul rapporto tra le forme di composizione multimodale e tradizionale: il fatto che gli studenti abbiano elaborato le loro riflessioni sia in forma di saggio sia attraverso il Glogster, ha messo in evidenza diversità di approcci e atteggiamenti tra scrittura tradizionale e nuove forme espressive.

Le composizioni multimodali sono state analizzate facendo riferimento alle categorie dell'analisi multimodale (modi utilizzati, rilevanza delle risorse semiotiche, relazioni intersemiotiche – Jewitt, 2011) e sono state messe a confronto con i saggi tradizionali: questi ultimi non sono stati tanto considerati sulla base delle categorie tradizionali (struttura, coerenza, coesione), quanto piuttosto sull'utilizzo di fonti (intertestualità) in particolare di modalità diversa (intermodalità).

L'analisi dei 30 prodotti multimodali ha evidenziato una tendenza degli studenti a un utilizzo solo parziale delle potenzialità dello strumento, evidenziando un approccio cauto alle *new literacies*: gli studenti prediligono forme di espressione abbastanza tradizionali (l'unico modo che viene utilizzato significativamente oltre a quello verbale è quello visivo) e quando elaborano il saggio tradizionale non utilizzano (nel 92% dei casi) le medesime fonti utilizzate

nel prodotto multimodale, evidenziando che quest'ultimo viene vissuto come un prodotto diverso, estraneo alla scrittura tradizionale. Si ipotizza che la diffidenza verso i prodotti multimodali sia riconducibile innanzitutto al limitato tempo a disposizione per l'intervento, che non ha permesso agli studenti di familiarizzare con lo strumento e acquisire le conoscenze di base di codici semiotici differenti da quello verbale (Cortiana, 2016). L'esperienza è stata comunque significativa per evidenziare l'atteggiamento degli studenti verso l'espressione di emozioni e pensieri attraverso le *new literacies* in contesto scolastico. Pur manipolando forme espressive multimodali nel tempo libero, quando vengono posti di fronte alla possibilità di esprimersi in modo nuovo in contesto scolastico, gli studenti tendono a ricondurre il prodotto multimodale alle caratteristiche della composizione tradizionale. Questo può spiegare la predilezione per il modo verbale e il limitatissimo utilizzo di citazioni audio o audiovisive. Anche nell'inserimento di immagini si registra un uso tradizionale del codice visivo, a scopo esemplificativo o ornamentale. Gli studenti, giunti ormai al termine del percorso, sono abituati a utilizzare forme e tipologie di linguaggio che riconoscono come adatti al contesto scolastico; hanno quindi vissuto l'esperienza con Glogster come un gioco, in alcuni casi come un esercizio per la generazione di idee, che deve essere ricondotto però entro i binari delle scritture tradizionali, che magari piacciono meno ma sono le uniche ad essere "vera scrittura", che verrà valutata dall'insegnante.

Affinchè gli studenti imparino a comunicare attraverso nuove forme espressive, si dovrebbe promuovere a scuola la realizzazione di prodotti multimodali accanto a quella di testi tradizionali, riservando tempo e dignità di valutazione anche alle nuove forme espressive. Valutazione che dovrebbe essere a sua volta ripensata, andando oltre il concetto tradizionale che fa percepire la scrittura come materia da valutare rispetto a aspetti linguistico-letterari, a favore di usi diversi della scrittura da considerare in relazione all'obiettivo comunicativo o espressivo (Boscolo, 2014). Come osserva infatti Benson (2013), "Se scritture non convenzionali degli studenti stanno per modificare con successo lo *status quo* della composizione, allora deve essere consentito anche di sconvolgere, tanto la pedagogia della composizione, quanto il nostro sistema di valutazione" (p. 170).

### 3. Motivare alla scrittura attraverso il blog

Un ulteriore strumento digitale utilizzato per promuovere la motivazione e favorire il dialogo tra scritture digitali e scrittura tradizionale è quello dei blog. I blog prendono il nome dai diari di bordo e sono spazi virtuali dove condividere idee attraverso l'inserimento di parole, immagini, video e audio (Karchmer-Klein, 2013). Diffusissimi a partire dalla fine degli anni '90 per facilità di accesso ed economicità, sono stati soppiantati nell'ultimo quinquennio da altri applicativi internet, ma rimangono ancora una forma di espressione privilegiata in contesto scolastico e non solo (Tavosanis, 2011).

I blog riscuotono le simpatie degli insegnanti perché utilizzano una forma di scrittura che risulta essere, tra le scritture digitali, quella più facilmente conciliabile con la scrittura tradizionale. Tra i blog possono essere individuati tre sottogeneri: i blog letterari, caratterizzati da citazioni e da linguaggio ricercato, i blog tematici, che presentano una scrittura di tipo giornalistico, e infine i blog diaristici, caratterizzati da un linguaggio più informale (Tavosanis, 2011). Le diverse tipologie di blog sono comunque tutte accomunate da una scrittura rapida e a volte non revisionata, ma significativamente più curata rispetto alle altre scritture

della rete (Di Fraia, 2007). La scrittura dei blog infatti va oltre la provvisorietà dell'*istant messaging* e dei social network, e tende alla coerenza a e coesione. Proprio per queste caratteristiche la scrittura all'interno di blog rappresenta un'opportunità per avvicinare forme diverse di scrittura, attraverso pratiche motivanti e al contempo conciliabili con la scrittura tradizionalmente insegnata a scuola.

Per indagare la possibilità di promuovere la motivazione degli studenti attraverso questa forma di scrittura e per analizzarne le potenzialità di "dialogo" con la scrittura tradizionale, è stata condotta un'indagine nell'ambito del progetto *Team-Blogging*, promosso dalla rete Dialogues, dal MIUR e dalla Tony Blair Faith Foundation. Obiettivo del progetto, avviato nel 2014, è quello di promuovere il dialogo tra studenti, utilizzando le tecnologie digitali per comunicare le idee e per fare esperienza dell'altro. Il progetto si basa su un duplice assunto: il primo è che l'uso delle tecnologie digitali – in particolare del blog – possa favorire l'instaurarsi di un dialogo tra studenti appartenenti a scuole, regioni e paesi diversi; il secondo è che l'uso di tali tecnologie possa integrarsi con la scrittura scolastica (Barzanò, 2015).

L'esperienza del team blogging ha coinvolto nel primo anno 47 scuole (in prevalenza istituti secondari di 1<sup>a</sup> grado, ma anche Secondarie di 2<sup>a</sup> grado) di Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana, Lazio, Puglia, Sicilia, per un totale di 1245 alunni. L'esperienza era articolata in tre settimane: dopo la visione del docufilm "Aspettando il maestro" di Rachid Benhadj, girato con i ragazzi di una scuola Toscana nell'ambito dei progetti di Rete Dialogues, e la discussione in classe sulle tematiche proposte dal film, ciascuno studente della prima classe era invitato a postare nel blog riflessioni sulla prima domanda guida: "chi sono io?" Gli studenti delle altre due classi erano invitati a rispondere ai messaggi inseriti, avviando così un dialogo con coetanei fino a quel momento sconosciuti. Nella seconda settimana il dialogo veniva avviato dagli studenti del secondo team, stimolati dalla domanda guida: "Come mi esprimo?". Nella terza settimana i blog sono stati postati invece per primi dagli studenti della terza classe sul tema: "C'è libertà di espressione dove vivo?"

L'esperienza è stata apprezzata dagli studenti e dai docenti coinvolti, come evidenziato dai questionari raccolti al termine del progetto (messi a disposizione per gentile concessione da Giovanna Barzanò): per il 90% degli alunni l'esperienza è stata piacevole e utile per esprimere idee ed emozioni e per migliorare la propria scrittura. Se per i dati completi si rimanda al sito della rete Dialogues, è interessante in questa sede soffermarsi brevemente sulle risposte alle domande aperte: agli alunni è stato infatti chiesto quali differenze individuassero tra la scrittura tradizionale e quella dei blog e che cosa avessero apprezzato in quest'ultima. Tali risposte possono essere utili per una più ampia riflessione su generi di scrittura e approcci didattici con le nuove tecnologie.

Dall'analisi dei 161 questionari, emerge che: nel blog si riesce a esprimersi meglio (46); con la scrittura digitale si comunica di più, si esplora, si conoscono nuovi amici (35); nel blog si parla con i propri coetanei e ci si sente più compresi (23); nella scrittura digitale non si è valutati e ci si sente più liberi, mentre nella scrittura di scuola si scrive per la valutazione (22). Per comprendere meglio le motivazioni alla base della predilezione per la scrittura nel blog, vengono riportate alcune risposte date dagli alunni della scuola secondaria di 1<sup>a</sup> grado:

*"Quando scrivo a scuola voglio scrivere nei miei temi i miei sentimenti e le emozioni che provo in determinate situazioni.*

*Facendo questo io esprimo me stessa, ma il mio tema a scuola lo legge solo la professoressa se non quando lo vuole leggere davanti alla classe, quando io vorrei farmi conoscere da più persone. Questa opportunità me l'ha offerta il blog e poi trovo così bello non avere pressioni per il voto, così posso davvero scrivere ciò che voglio."*

*"Nella scrittura scolastica a volte i testi che scriviamo non vengono letti da nessuno, mentre nei blog i miei testi hanno la possibilità di essere letti da tutt'Italia. La seconda differenza è stata che nel blog non ho paura del giudizio, perché al contrario della scuola so che gli altri ragazzi non mi daranno un voto."*

*"Io con la scrittura scolastica mi sento sempre frenata anche se vorrei esprimermi molto di più nei temi che facciamo a scuola devo sottostare a regole ben precise dettate dalla professoressa e rispettare il tempo e l'argomento da trattare. Con il blog mi sento libera di scrivere quando voglio, come voglio (stando però alle regole date) e trattando il topic (argomento di avvio) che mi piace di più: me stessa. Sento di poter parlare di me senza limiti, racconto di ciò che amo fare nella vita, di quello che pratico nel tempo libero, dei miei interessi più grandi."*

*"La differenza principale è che nella scrittura del blog c'è qualcuno che legge con il cuore. Inoltre mi sono sentita libera di me e ho incontrato persone che hanno i miei stessi problemi."*

*"Che a scuola devi scrivere per la lezione, e non mi piace invece sul blog devi scrivere al computer alle persone che hanno scritto il blog e questa cosa mi piace."*

*"La scrittura scolastica è più complicata perché si possono commettere molti errori grammaticali che poi l'insegnante deve correggere. Mentre per quella digitale c'è il correttore che ti corregge e non ti rimprovera."*

*"La scrittura scolastica è più stancante di quella digitale, è bello muovere le dita sui tasti. Per quanto riguarda il contenuto mi viene più facile scrivere sul blog che sul foglio, perché mi sento più libero."*

*"Con la scrittura scolastica si possono commettere degli errori di ortografia, si possono fare delle cancellature e di conseguenza si possono incontrare delle difficoltà in base magari alla modalità di scrittura. Mentre scrivendo sul blog tutto ciò non succede o forse minimamente. Inoltre grazie al blog è stato possibile comunicare facilmente con coetanei che abitano in altri paesi d'Italia."*

### **3.1. Analisi riflessiva dell'esperienza**

Ciò che gli studenti apprezzano della scrittura all'interno del blog è la possibilità di esprimersi in libertà e di raccontarsi a un uditorio partecipe e amico: la collaborazione è un concetto chiave alla base della scrittura dei blog, in cui i messaggi secondari, e cioè inseriti in risposta a quello iniziale dell'autore, assumono altrettanta se non maggior rilevanza. Raccontare le proprie esperienze a un coetaneo attraverso un blog sembra essere un'attività più motivante che scriverne in una composizione tradizionale. Se poi il racconto è inserito in una cornice a più voci, in cui il docente è osservatore discreto, la scrittura diventa vero scambio e interazione.

Una considerazione va però fatta sul rapporto tra scrittura tradizionale e

scrittura all'interno dei blog: l'integrazione tra le due rimane critica. L'analisi dei messaggi inseriti dagli studenti (analisi che andrebbe approfondita, qui vengono proposte solo delle tendenze) evidenzia una scrittura poco consapevole su cui non vengono esercitati processi di autoregolazione: gli studenti appuntano idee e emozioni, scrivendo di getto senza preoccuparsi di comporre un testo. Le nuove scritture diventano in questo modo una "scorciatoia" per comunicare senza organizzare le proprie idee e senza considerare obiettivi comunicativi: per quanto motivanti, le attività con le nuove tecnologie non possono quindi sostituire l'apprendimento dei processi di scrittura tradizionale, ma devono integrarsi a esso. Per quanto la scrittura all'interno dei blog sia quella che, per caratteristiche intrinseche, si avvicina maggiormente alla scrittura tradizionale, questa seconda esperienza con le tecnologie digitali suggerisce nuovamente che un dialogo proficuo tra tradizione e innovazione è ancora da costruire.

Un'ulteriore considerazione da fare è sul ruolo della valutazione, che risulta essere una componente decisiva nel determinare l'atteggiamento verso l'attività di scrittura. Scrivere nei blog piace è motivante perché non determina ansia da valutazione: numerosi studi hanno mostrato che l'ansia da valutazione (*Text anxiety*, Zeidner, 1998) è negativamente correlata con l'attenzione, la memoria di lavoro e la motivazione intrinseca, soprattutto nelle femmine (Boscolo, 2012). Se questa non è la sede per entrare nel merito di una questione che da tempo occupa gli studi del settore, è importante sottolineare che i docenti dovrebbero considerare questo aspetto quando propongono e valutano attività di composizione, siano esse tradizionali o realizzate attraverso le new literacies. L'ansia da valutazione infatti è condizionata non solo da caratteristiche individuali (tratto di personalità), ma anche da situazioni che determinano preoccupazione, pensieri intrusivi, tensione: su questo i docenti possono intervenire.

#### 4. Considerazioni conclusive

Le esperienze condotte con Glogster e il blog hanno confermato le potenzialità delle nuove tecnologie, che permettono di valorizzare la funzione comunicativa della scrittura. Tali esperienze hanno però anche evidenziato che il richiamo alla scrittura tradizionale è forte e imprescindibile. Se infatti non vi è dubbio che, riservando tempo e dignità adeguati, gli studenti potranno imparare a esprimersi efficacemente in forma multimodale e diventare esperti blogger, è altrettanto certo che gli studenti dovranno sempre fare i conti con la scrittura tradizionale e con i processi cognitivi e metacognitivi implicati in essa. Il dialogo tra scrittura tradizionale e nuove scritture è possibile, ma richiede tempo e formazione e la coesistenza dell'insegnamento del processo di scrittura "tradizionale" accanto a quella delle new literacies: la sfida per la scuola è quella di creare un curriculum di scrittura rinnovato, che permetta di superare la dicotomia tra generi testuali, integrando diverse forme espressive e valorizzando la propensione dei giovani a comunicare in modo creativo con le nuove tecnologie. "Insegnare a scrivere non vuol dire solo far esercitare gli allievi in pochi generi (o uno solo) di tipo accademico-letterario, ma far loro cogliere le potenzialità della scrittura in relazione alle molteplici attività della vita dentro e fuori la scuola" ((Boscolo, 2002, p. 11). Ciò implica una maggiore integrazione della scrittura con le altre attività curricolari, che consenta la sperimentazione della sua funzione comunicativa ed elaborativa in situazioni e per usi differenti, concreti e reali, nella sua promozione come attività collaborativa all'interno di comunità di discorso, nelle quali lo scrivere può trovare supporti vari e molteplici (l'aiuto dei compagni, il ricorso a fonti e materiali diversi,

il contributo delle nuove tecnologie), nella valorizzazione del suo uso come attività significativa e utile nella vita. Questo significa proporre compiti interessanti e commisurati alle possibilità e all'età degli studenti, che acquisiranno così progressiva consapevolezza e sicurezza nelle pratiche di scrittura.

Per concludere, va ricordato il ruolo della valutazione, che in entrambe le esperienze di scrittura è risultata una componente decisiva nel determinare l'atteggiamento degli studenti. Di questo i docenti dovrebbero tener conto quando propongono e poi valutano attività di composizione, siano esse tradizionali o realizzate attraverso le new literacies: se infatti, come già accennato, molti elementi concorrono a determinare l'ansia da valutazione degli studenti, gli insegnanti possono favorire un atteggiamento positivo, prediligendo, a una valutazione quantitativa, un approccio valutativo di tipo olistico, che considera la composizione di un prodotto nei diversi aspetti e nelle fasi che la caratterizzano (Cisotto, 2015). Questo significa aiutare gli studenti a valutare sé stessi e i propri risultati in termini di persistenza nell'impegno più che di abilità; a non aver paura dell'insuccesso e a saperne ricavare stimolo per migliorare; a non temere il giudizio dei compagni e a sentirsi partecipi di un contesto di apprendimento (Boscolo, 2012).

Significa in ultima analisi cercare di fare ciò a cui gli insegnanti sono chiamati: aiutare gli studenti a crescere e a trovare la propria strada.

### Riferimenti bibliografici

- Barzanò, G. (2015). *I giovani e l'esperienza del Team Blogging* (pro manuscripto).
- Benson, R. (2013). We have always already been multimodal. *College English*, 77, 2, 171-185.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts: a Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication* 25, 166-196.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare* Torino: UTET.
- Boscolo, P. (2014). Motivare a scrivere nell'era digitale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 97-121.
- Cisotto, L. et al. (2015). *Scrivere un testo in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la Scuola Primaria e Secondaria di 1° grado*. Trento: Erickson.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning, *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195.
- Cortiana, P. (2016). Comparing Multimodality And Traditional Writing: An Experience In Secondary School. *TD Tecnologie Didattiche, Online first*. <http://dx.doi.org/10.17471/2499-4324/915>.
- Di Fraia, G. (2007). *Blog-grafie. Identità narrative in rete*. Milano: Guerini e Associati.
- Eugeni, R. (2014). Scrivere e apprendere nella condizione postmediale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 55-67.
- MacArthur, C. A., & Karchmer-Klein, R. A. (2010). Web 2.0: New opportunities for writing. In G. A. Troia, R. K. Shankland, & A. Heintz (a cura di), *Writing research in classroom practice* (pp. 45-69). New York: Guilford.
- Jewitt, C. (a cura di) (2011). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Jonassen, D., Howland, J., & Marra, R.M. (2013). *Meaningful Learning with technology*. Boston: Pearson New International Edition.
- Karchmer-Klein, R. A. (2013). Best practices in using technology to support writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (a cura di), *Best practices in writing instruction* (pp. 309-333). New York: Guilford.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Lawless, K. A, & Pellegrino, J.W. (2007). Professional Development in Integrating Technology Into Teaching and Learning: Knowns, Unknowns, and Ways to Pursue Better Questions and Answers. *Review of educational research*, 77, 575-614.

- Laneve, C. (2014). Le due ali della scrittura. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 7-17.
- Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, Motivation, and a writer's audience. *Educational Psychologist*, 45, 167-184.
- Maragliano, R. (2014). Scrittura volatile. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 38-52.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently? *On the Horizon* 9(6), 1-9.
- Tavosanis, M (2011). *L'italiano del web*. Roma: Carrocci Editore.
- Thomas, A. (2011). Children's writing goes 3D: a case study of one primary school's journey into multimodal authoring. *Learning, Media and Technology*, 37, 77-93.
- White, J. M. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.
- Zeidner (1998). *Text anxiety. The state of the art*. New York: Plenum.



# La *governance* capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico

## Enabling *governance* for the development of the school system

Massimiliano Costa

Università Ca' Foscari di Venezia

maxcosta@unive.it

### ABSTRACT

As pointed out by Delors, new globalisation poses the challenge of defining educational and training policies to promote critical awareness of the ways in which social values contribute to the extraction of men's knowledge and the participation in / sharing of the emerging opportunities from both human and social resources. From this is also derived the discovery of a link between the blossoming of both personal and communal intelligence as the driving force behind the extraction of values enabled by the active participation of citizens during the course of their lives. Expansion of substantive freedoms, firstly of students and subsequently of citizens in general, is equivalent to expanding their ability and freedom to put in place more varied life-styles. A person who is free to choose "living the life that they are able to value and to broaden the real choices that are available to them" is a person who is active, enterprising and proactive: these are all characteristics which contribute to the development of society. The essay will analyse the organizational, professional and geographical development of the school in light of the amendments to Law No. 107 with the aim of qualifying a new vision with regard to the enabling of *governance* (of enabling *governance*).

Come sottolinea Delors, la nuova globalizzazione apre la sfida alla definizione di politiche formative ed educative in grado di promuovere la consapevolezza critica dei modi con cui i valori sociali concorrono ad estrarre opportunità realizzativa dell'uomo dalla conoscenza e dalla partecipazione/condivisione, dalle opportunità emergenti dalle risorse umane e sociali. Da ciò ne deriva la riscoperta di un generativo legame tra intelligenza personale e comunitaria come motore di estrazione di valore capacitante per la partecipazione attiva dei cittadini nel corso della vita. Espandere le libertà sostanziali, degli studenti prima e dei cittadini poi, equivale ad ampliare la loro capacità/libertà di mettere in atto più stili di vita. Una persona che è libera di scegliere di "vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che ha a disposizione" è una persona attiva, intraprendente, propositiva: tutte caratteristiche che contribuiscono allo sviluppo della società. Il saggio analizzerà lo sviluppo organizzativo, professionale e territoriale della scuola alla luce dei cambiamenti della legge 107, al fine di qualificare una nuova visione di *governance* capacitante.

### KEYWORDS

Governance, Capability Approach, Leadership, Network, Teacher Development, Scolastic Management, Training and Educational Policies.

Governance, Capacitazione, Leadership, Network, Sviluppo Docenti, management scolastico, Politiche educative e formative.

## 1. Il monito di Delors per rifondare l'educazione

Il Documento di Delors (1997) "L'educazione un tesoro" segna un cambio di prospettiva da quei modelli fordisti dell'educazione che hanno piegato il valore della scuola, alle prerogative di quella cultura economicistica che intende formare lo studente come un produttore efficiente (Baldacci, 2014) piuttosto che un cittadino critico.

Delors delinea una visione per cui di educazione si deve parlare come fatto di *polis* e di società, in un percorso di apprendimento per tutto l'arco della vita, che sia capace di salvaguardare *in primis* il senso profondo dell'agire democratico (Frabboni, 2009). La scuola assume, di conseguenza, il compito fondamentale di qualificarsi come comunità democratica: istruire ed educare "attraverso l'istruzione", per "garantire un'alfabetizzazione forte" tenendo unito l'asse culturale umanistico con quello tecnologico-scientifico (Baldacci, 2014). L'obiettivo è di formare non solo il futuro lavoratore ma l'uomo completo, insieme cittadino e produttore. La scuola diventa luogo di vita, di costruzione di esperienze e non solo un luogo di passaggio verso il mondo del lavoro (Marescotti, 2013). Bisogna anche sottolineare come nel rapporto Delors, però, non vengono trascurate le richieste del mercato ma, il percorso educativo di chi frequenta la scuola, è al centro delle preoccupazioni dell'autore: la scuola deve contribuire a dare significato alle esperienze della persona, alle relazioni sociali, alla costruzione della personalità (Pavan, 2013).

La visione antropologica alla base al Rapporto Delors (1997) risulta in stretta continuità con il pensiero di Dewey (1984), in particolare quando si afferma che «la coesione di ogni società umana trova espressione in attività e obiettivi comuni [...] In tutto il mondo, uno degli obiettivi dell'educazione, nelle sue molteplici forme, è di creare legami sociali tra individui sulla base di punti comuni di riferimento. I mezzi usati sono diversi, come lo sono le culture e le circostanze, ma in ogni caso il fine centrale dell'educazione è la realizzazione dell'individuo come essere sociale» (Delors, 1997, p. 45); «il sistema educativo ha quindi il compito esplicito ed implicito di preparare ciascun individuo a questo ruolo sociale» (Delors, 1997, 53). Il valore democratico, oggi messo in crisi da nuove disegualianze e nuove povertà, risulta fondamentale nella società tanto da influenzare il fine dell'educazione: «l'ideale democratico ha bisogno, per così dire, di essere reinventato o, almeno, rivitalizzato. Esso deve rimanere in ogni caso al vertice della nostra lista delle priorità, poiché non vi è altro sistema di organizzazione, per l'insieme politico o per la società civile, che possa pretendere di sostituirsi alla democrazia e condurre nello stesso tempo un'azione congiunta in favore della libertà, della pace, di un autentico pluralismo e della giustizia sociale. La consapevolezza delle difficoltà esistenti non deve essere in alcun modo causa di scoraggiamento, né un pretesto per allontanarsi dalla strada che conduce alla democrazia. Si tratta di un processo di creazione continua, che richiede un contributo da tutti. Questo contributo sarà tanto più prezioso se l'educazione avrà alimentato, in ciascuno, sia l'ideale che la pratica della democrazia» (Delors, 1997, p. 47).

La globalizzazione (meglio intesa come *mondializzazione*), nota Delors nel documento, pur facendo leva su fattori ritenuti importanti e positivi come la tecnologia e la scienza, non possono essere considerati gli unici motivi dell'auspicato cambiamento a misura d'uomo, tanto da affermare che se «lo sviluppo dei servizi [...] rende di fondamentale importanza coltivare le qualità umane che non sono necessariamente inculcate dalla formazione tradizionale [...] Si può immaginare che, nelle organizzazioni ad alta tecnologia del futuro, le difficoltà relazionali potrebbero creare serie disfunzioni, con la sollecitazione di nuovi tipi di abilità, più

comportamentali che intellettuali» (Delors, 1997, 84). Nonostante quanto detto, «non è più possibile aspettarci, quindi, che i sistemi educativi formino una forza lavoro per impieghi industriali stabili: debbono invece formare gli individui in modo tale che siano innovativi, capaci di evolversi e di adattarsi ad un mondo in rapida trasformazione e di assimilarne i cambiamenti» (Delors, 1997, p. 63).

Se ne deduce che il modello educativo basato sulla teoria del capitale umano (Becker, 1964) non consente di creare benessere né per l'uomo, né per la società, tanto che Delors afferma che «la crescita economica da sola non è sufficiente a garantire lo sviluppo umano. Essa è stata criticata su due fronti, per così dire, non solo per la sua natura non egualitaria, ma anche per gli alti costi che richiede, particolarmente in termini d'ambiente e d'impiego [...] Il problema non è tanto l'esclusione di gruppi di individui scarsamente qualificati dall'impiego, o addirittura dalla società, quanto invece l'evoluzione che potrebbe cambiare il posto, anzi la stessa natura, del lavoro nelle società di domani [...], tenute insieme dal valore integrativo del lavoro» (Delors, 1997, p. 69).

Il futuro dei sistemi educativi e formativi, oggi, deve potere essere progettato per «coltivare le qualità umane che non sono necessariamente inculcate dalla formazione tradizionale [...] Si può immaginare che, nelle organizzazioni ad alta tecnologia del futuro, le difficoltà relazionali potrebbero creare serie disfunzioni, con la sollecitazione di nuovi tipi di abilità, più comportamentali che intellettuali» (Delors, 1997, p. 84); come afferma ancora Delors «non è più possibile aspettarci, quindi, che i sistemi educativi formino una forza lavoro per impieghi industriali stabili: debbono invece formare gli individui in modo tale che siano innovativi, capaci di evolversi e di adattarsi ad un mondo in rapida trasformazione e di assimilarne i cambiamenti» (Delors, 1997, p. 63).

Il monito finale nel documento risulta ancora più importante per il futuro dei sistemi educativi, soprattutto quando Delors sottolinea l'importanza del fatto che nessuno dei talenti che sono nascosti, come un tesoro nella nostra società, deve essere lasciato non valorizzato perché ognuno nel corso della vita dovrà continuamente affinare/cambiare conoscenze, esprimere/dominare stati affettivi, confermare/rivedere i propri stili di vita in sintesi sapere mettere in azione i propri talenti continuamente. Il processo educativo di tutti, da quando si è piccoli a quando si diventa adulti, deve pertanto divenire processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione. L'inclinazione a imparare dalla vita stessa, e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere, è il più bel prodotto della scuola (Dewey, 1984, p. 66): ovvero quello di formare delle personalità aperte, curiose intellettualmente e attente a partecipare come attori-autori ai processi decisionali della comunità e della vita sociale. L'educazione è una preparazione alla vita in quanto consente alla persona di sapere leggere la realtà, di comprenderla e, quindi, di saperla trasformare per scopi umani: «la crescita è la caratteristica della vita; l'educazione è tutt'uno con la crescita»; «il processo educativo è un continuo processo di sviluppo che ha come scopo ad ogni stadio una nuova capacità di crescita».

L'uomo si realizza nel mettere in azione capacitativa nell'arco della sua vita il suo sapere, potere e volere all'interno del processo di emancipazione dell'apprendimento; è l'incremento di tutte le facoltà, nella direzione di un maggiore potere di decisione e fioritura della propria esistenza. Questa visione si è tradotta nel documento Delors (Pavan, 2005), nel non vedere trascurata l'importanza dell'educazione formale di fronte a quella non formale o informale. Al contrario essa ritiene che proprio all'interno dei sistemi scolastici, si acquisiscano le abilità e le attitudini di cui gli individui avranno bisogno per proseguire la propria educazione. I ruoli dell'educazione formale e di quella informale, lungi dall'es-

sere in contrapposizione, sono tali da fecondarsi reciprocamente. A tale scopo, tuttavia, i sistemi scolastici «hanno bisogno di adattarsi a queste nuove esigenze: di conseguenza è necessario riconsiderare la successione, la connessione e la classificazione dei vari corsi scolastici, fornire la possibilità di passare da un corso all'altro e offrire una varietà di percorsi attraverso il sistema» (Delors, 1997, p.107).

Il concetto di educazione per tutta la vita conduce direttamente a quello di “società educante” (Delors, 1997, p. 145), ossia all'azione di lungo periodo in cui ogni iniziativa della società si svolge in favore della coesione sociale; «è tuttavia impossibile per l'educazione fare tutto [...] si debbono fare delle scelte [...]. Le strategie adottate, tuttavia, debbono essere coerenti, sia nelle strutture temporali che nel contesto sociale, con le scelte effettuate [per questo] è compito dell'autorità politica [...] assicurare sia la stabilità del sistema che la sua capacità di riformarsi, garantendo la coerenza dell'insieme pur stabilendo delle priorità» (Delors, 1997, p. 147). Sono questi i motivi per cui «lo stato deve assumersi certe responsabilità nei confronti dei suoi cittadini, compresa la creazione di un consenso nazionale sull'educazione» (Delors, 1997, p. 152). Per ottenere tale consenso, occorre prevedere che «le istituzioni che formano il sistema educativo debbono da parte loro essere effettivamente preparate ad adattarsi alle realtà locali e ad adottare un atteggiamento aperto verso il cambiamento» (Delors, 1997, p. 150); un modo con cui ottenere quel risultato consiste nel «coinvolgere i protagonisti nelle decisioni da prendere. Proprio in questo contesto la Commissione sottolinea l'importanza delle misure di decentramento in campo educativo» (Delors, 1997, p. 150). Questa prospettiva indebolisce la teoria, spesso dominante nelle teorie liberiste attuali, che vede la scuola come un pezzo del sistema socioeconomico e ritiene che il suo compito sia quello di preparare produttori capaci ed efficienti. In questa chiave di lettura il capitale umano consiste nel possesso di un certo *stock* di conoscenze e competenze che la scuola deve assicurare ai futuri lavoratori, così da garantire la competitività del sistema-Paese. In realtà nel rapporto educativo l'economia è soltanto un mezzo, il fine è l'uomo, la qualità della sua vita. Il compito della scuola è, perciò, quello di garantire lo sviluppo umano-concepito come sviluppo delle libertà sostanziali, ossia della capacità di ogni persona di essere soggetto autonomo, progettando e realizzando la propria vita secondo le proprie idee (Frabboni, 2005).

## 2. Il legame tra *governance* scolastica e comunità educante

Nella società attuale, ipotizzare lo sviluppo dei sistemi scolastici in chiave capacitativa, (Sen, 2002) si traduce in un nuovo legame tra la *governance* scolastica e la costituzione di una comunità educante fortemente connessa con le risorse umane e sociali del territorio (Costa, 2015).

Volendo dare una definizione di *governance* possiamo affermare che rappresenta uno stile di governo, distinto dal modello del controllo gerarchico dello stato (*government*) ed è caratterizzato da un maggior grado di cooperazione e dall'interazione tra Stato e attori non-statali, all'interno di reti decisionali miste pubblico/private (Mayntz, 1999, p. 3).

In altri termini, la *governance* si distingue dal governo per essere una modalità di cooperazione tra attori pubblici e privati che non si basa sull'esercizio prevalente della gerarchia istituzionale; essa costituisce pertanto una rete che vive di processi di co-decisione e di negoziazione diffusa tra enti, istituzioni, associa-

zioni, gruppi di interesse<sup>1</sup>. Questo modello di governo allargato e partecipato si è affermato, nel tempo, entro il sistema scolastico contro tutte le manifestazioni dell'autorità gerarchica, si trattasse di genitori, di insegnanti o dello stato. Nel tempo però la realtà ha reso evidente come la capacità di risoluzione dei problemi, espressa dalle reti pubbliche/private e dall'autoregolazione sociale, ha dei limiti: si impone il problema di come trovare un accordo su una soluzione efficace, senza scaricarne i costi su chi non ne è coinvolto (Scharpf, 1993). Il rischio è che dietro la *governance* si nasconda una forma di esclusione di chi è, e non è, rappresentato e di una perdita di capacità direttiva dello stato rispetto alle diverse istanze sociali. È stato infatti sottolineato come gli attori privati all'interno delle reti di *policy*, sono tipicamente privi di legittimazione democratica e la cooperazione orizzontale e il negoziato che avvengono nei *networks* non rappresentano certo un sostituto della democrazia, sebbene, considerando la difficoltà di rappresentare interessi molto specifici in un contesto elettorale, lo sviluppo di *policy networks*, che includano rappresentanti di interessi socio-politici opposti, viene talora ritenuto una forma moderna e più agevole di rappresentanza degli interessi.

Nella scuola l'istanza di partecipazione aperta al territorio assegna una responsabilità educativa dell'ambiente sociale; il contesto, anzi i diversi contesti a vari livelli, educano e formano gli individui fin dalla nascita. La famiglia, il gruppo sociale, il tipo di studio, l'appartenenza culturale, religiosa e politica sono tutti contesti che influenzano l'individuo che è insieme individuo collettivo e individuo individuale; la scuola ha il ruolo di essere connessa alla vita sociale e di formare gli individui ad esistere come soggetti pensanti, autonomi e responsabili. Mentre i processi educativi che si realizzano nello svolgimento dall'infanzia all'adolescenza nella famiglia prima e nei gruppi sociali di appartenenza originaria poi, avviene una formazione, un'educazione implicita mentre invece nell'azione pedagogica a scuola avviene una educazione esplicita e intenzionale. Queste due dimensioni del vivere sociale della persona umana s'integrano in un processo complesso. Il concetto di ambiente sociale è centrale poiché un individuo interagisce con un contesto e «ciò che fa e ciò che può fare dipendono da ciò che gli altri si aspettano, esigono, approvano o condannano. Un essere collegato con altri esseri non può esercitare le sue proprie attività senza tener conto delle attività degli altri» (Dewey, 1984, p. 15).

La *governance* rappresenta una scelta di politica educativa e formativa scolastica solidale e comunitaria, nella misura in cui diventa per una occasione di riscoperta dei modi con cui i valori sociali concorrono ad estrarre opportunità realizzativa dalla conoscenza alla base dello sviluppo umano; questo porta al centro del dibattito la riscoperta dell'intelligenza personale e comunitaria, come motore generativo di estrazione di valore, per la creazione di partecipazione attiva nel

1 A partire dalla pluralità di accezioni del lemma *governance* che la Mayntz (1999) ha ricostruito, è possibile mostrare come nel dibattito contemporaneo negli studi politici e sociali si intreccino almeno tre visioni differenti di essa. Nella prima la *governance* è descritta come una modalità di regolazione politica leggera (*soft*), distinta da quella rigida (*hard*) del potere esecutivo e delle procedure del diritto pubblico; la seconda la riconduce ad uno specifico modello organizzativo, ossia a formule organizzative di natura politica differenti da quelle gerarchiche e verticali proprie dell'amministrazione statale; la terza la collega ad una determinata struttura produttiva, ossia alla ricerca di forme organizzative e politiche di diretta espressione del contemporaneo neoliberalismo (Palumbo & Vaccaro, 2007).

corso della vita alle risorse di apprendimento non solo declinata alla logica produttiva, ma piuttosto, un'opportunità entro cui qualificare quell'agire portatore di emozioni e conoscenze, risorse e progettualità, autonomia e responsabilità, direzionalità e sviluppo umano, che possiamo definire apprendimento capacitativo (Margiotta, 2011; 2012).

### 3. Un modello capacitativo per il sistema scolastico

Il nostro *welfare* è stato caratterizzato, in passato, da una politica universalistica che ha assicurato a tutti di poter accedere al bene educativo. La consapevolezza che l'istruzione svolge un ruolo fondamentale nel futuro successo economico dell'individuo ha ingenerato la convinzione che tutti dovrebbero avere eguali opportunità di studio, indipendentemente da circostanze fortuite quali le origini sociali ed economiche. La teoria delle capacitazioni di Sen (Sen, 2005; 2000a) apre una prospettiva, che supera l'idea che equità si traduce solamente con la possibilità di accesso e quindi di dotazione di un bene. Lo "star bene" di una persona si riferisce ai vari modi di fare e di essere, funzionamenti che la persona ha acquisito (Sen, 2002). Legato al concetto di funzionamento è quello di capacità di funzionare, che identificano le concrete alternative che abbiamo nel poter compiere un'azione (Sen, 2000b). Le capacità, invece, rappresentano le varie combinazioni di funzionamenti (stati di essere e fare) che l'individuo può potenzialmente acquisire «nella misura in cui i funzionamenti costituiscono lo star bene, le capacità rappresentano la libertà individuale di acquisire lo star bene». La variabile rilevante non è la distribuzione di reddito individuale, come nel modello del welfarismo universale, ma il deficit di capacità, ovvero di libertà di scelta in un ambiente capacitante (Sen, 2005).

Lo stesso Dewey (1984) notava che l'ambiente sociale e culturale, nella sua articolazione, ha una forte influenza educativa sulle future generazioni: noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente. (...) Una società moderna è fatta di molte società collegate più o meno strettamente. Ogni famiglia con la sua cerchia immediata di amici forma una società; il gruppo di compagni di gioco di un villaggio o di una strada forma una comunità; ogni gruppo di affari, ogni circolo, ne forma un altro. (...) Ognuno di questi gruppi esercita un'influenza formativa sulle disposizioni attive dei suoi membri. (...) Ognuno di essi è un tipo di vita associata o di comunità proprio come lo sono una famiglia, una città, uno Stato (Dewey, 1984, p. 27). La possibilità di fruire di adeguate opportunità di vita richiede sia l'incremento della disponibilità di risorse socio-economiche, sia la crescita di diritti. Tuttavia, non serve a nulla disporre di diritti se non si hanno le capacità per avvalersene, trasformandoli in accesso alle risorse. E anche le risorse portano a poco se non si sanno usare per costruire propri progetti di vita. Risulta, allora, centrale il concetto di *capacitazione* (*capability*) (Sen, 1993). La capacitazione è costituita dall'integrazione tra opportunità esterne (risorse più diritti) e capacità interne di accedere ai diritti e utilizzare le risorse. In questo è cruciale il ruolo della formazione (e quindi della scuola). Perché se non si formano persone in grado di utilizzare i propri diritti per accedere alle risorse, e capaci di usare tali risorse per formare autonomi progetti di vita, qualsiasi tipo di politica sociale viene a mancare di un presupposto fondamentale. Le "capacitazioni" diventano quindi il fulcro di un nuovo progetto di sviluppo, di una crescita continua dell'uomo relativa alle sue libertà sostanziali (Nussbaum, 2003; 2006).

La nuova società educante, in chiave capacitativa, deve poter espandere le libertà sostanziali della persona e dell'allievo ampliandone la sua capacità di mettere in atto più stili di vita (Nussbaum, 2012). Una persona che è libera di scegliere di «vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che ha a disposizione» è una persona attiva, intraprendente, propositiva: tutte caratteristiche che contribuiscono allo sviluppo della società. Le politiche educative e scolastiche sono chiamate a potenziare la capacità del soggetto, nelle diverse fasi della vita, di combinare potenzialità (da qui la dimensione della plasticità/evolutività), partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (sapere, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performance controllabili in termini di occupabilità, ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e sociali che noi connettiamo. Questo processo di cambiamento richiede una visione pedagogica multi-prospettica della scuola, che le consenta di farsi ambiente costruttivo, conversazionale e relazionale (Ellerani, 2013) in grado di equipaggiare lo studente di valori culturali, civili ed etico-sociali (Frabboni, 2008) che sono alla base del suo potenziale agentivo. Il problema centrale diventa, pertanto, quello di chiarire come possa essere messo in azione un progetto culturale teso a qualificare la tensione verso un modello di *governance* e di autonomia scolastica capace di sorreggere il cambio di paradigma proprio del modello capacitativo (Margiotta, 2015).

#### 4. Autonomia, Organizzazione e modelli di *governance* scolastica: la prospettiva europea

Il modello organizzativo scolastico è spesso collegato al modello di autonomia e di *governance* che esprime. Nella maggior parte dei paesi europei, l'autonomia scolastica (Eurydice, 2009) è stata accompagnata dalla creazione in seno agli istituti di nuove istanze di governo che intervengono a titolo decisionale o consultativo. Così, per esempio, paesi come la Bulgaria, la Danimarca, l'Estonia, la Francia, la Lituania e la Slovenia prevedono l'organizzazione obbligatoria di consigli scolastici nei propri istituti. Nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), gli organi di governo a livello delle scuole esistono da tempo, ma le autorità educative locali (LEA) dispongono di un ampio diritto di controllo sul loro funzionamento e la loro composizione (Eurydice, 2009).

In Europa i consigli scolastici sono spesso aperti ad una rappresentanza ampia che comprende: la direzione della scuola, il gruppo degli insegnanti, i genitori degli studenti, gli studenti stessi, i rappresentanti delle autorità politiche locali e quelli della società civile in senso lato (imprese, attività sociali, culturali, ecc.). Nella maggior parte dei casi, tuttavia, la composizione riflette la volontà di assegnare un ruolo decisionale più marcato ad uno dei gruppi. Analizzando la composizione dei comitati direttivi, è possibile inferire come viene pensata la *governance* a livello scolastico, ovvero chi ne detiene maggiormente il potere di indirizzo. Le ricerche danno evidenza del fatto che abbiamo modelli partitari di *governance* come nella Repubblica Ceca, dove il consiglio scolastico è composto da un terzo di rappresentanti della collettività locale incaricata della scuola, un terzo di rappresentanti del personale scolastico e un terzo di rappresentanti degli utenti (genitori e studenti); a controllo interno quando il potere sembra essere piuttosto nelle mani del personale scolastico nei paesi come la Francia o il Lussemburgo, o al contrario esterno quando a prevalere sono i rappresentanti esterni alla scuola (genitori o rappresentanti della società civile) come negli organi

formali creati nella Comunità fiamminga del Belgio, in Estonia o in Lettonia (Eurydice, 2009).

L'autonomia scolastica nei paesi europei consolida una visione organizzativa in cui emerge un forte legame di attivazione tra gli attori che la compongono e la animano e i processi di apprendimento e decisione che la caratterizzano (Franzoni, 2012). L'apprendimento organizzativo e le capacità di visione strategica rappresentano così due facce di una stessa medaglia: la prima enfatizza la dimensione organizzativa, la seconda quella culturale e di visione, che risulta complementare all'altra.

Mutuando la visione di Dewey (1985) la scuola diventa così una comunità che, attraverso la partecipazione alla vita scolastica e una modalità cooperativa di costruire i processi decisionali, favorisce la pratica democratica e permette di superare e abolire ogni logica di tipo oligarchico. La vita di comunità a scuola svolge una funzione sociale e formativa, implica l'associazione umana e la sua esperienza e attiva i valori pratici della socializzazione.

## 5. La Legge 107: prospettive di *governance* e la centralità della *leadership* del dirigente

La legge 107 nelle sue linee di indirizzo, sottolinea il potenziamento della autonomia scolastica attraverso l'affermazione di una cultura scolastica fondata sui processi di responsabilizzazione e coinvolgimento attivo di tutti i soggetti coinvolti, a partire da quello dirigenziale. La finalità della scuola secondo la legge 107 punta infatti alla «valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese».

La *governance* connette reti e risorse, attori e opportunità di sviluppo mediando posizioni e aspirazioni differenti, o individualistiche, verso un obiettivo comune (come quello educativo) di ricaduta collettiva (Ellerani, 2010). Mutuando il modello delle capacitazioni di Marta Nussbaum (2006)<sup>2</sup>, è possibile individuare due tipi di fattori che sono alla base dello sviluppo scolastico inteso come funzionamento: il primo sono le capacità "interne", che rappresentano le competen-

2 Per la Nussbaum (2012), le capacità assumono diverse forme. Esse possono essere "capacità interne", definite come caratteristiche e abilità, capacità intellettuali ed emotive, stato di salute e tonicità del corpo, insegnamenti interiorizzati, capacità di percezione acquisite o sviluppate, nella maggior parte dei casi, in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico (ivi, p. 28). Le capacità interne non sono quindi un bagaglio innato, ma formato e sviluppato nei contesti di vita. Poi la Nussbaum individua le "capacità innate" o "capacità di base" (Nussbaum, 2012, p. 31) che sono le facoltà innate della persona, che rendono possibili lo sviluppo e la formazione successiva. L'ultima tipologia individuata dall'autrice sono le "capacità combinate", le quali sono definite dalla somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche-economiche in cui possono essere scelti effettivamente i funzionamenti (Nussbaum, 2012, 29). Rispetto a queste tipologie di capacità, il contesto assume rilievo soprattutto nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne compiute possono esprimersi se le condizioni esterne lo permettono. È, cioè, il contesto che dovrebbe divenire "capacitante" affinché possa fare esprimere – e produrre – capacità interne.

ze o le dotazioni scolastiche in termini di risorse; in seconda istanza ci sono le capacità “combinare” in quanto «combinare con condizioni esterne adatte a esercitare quella funzione» (Nussbaum, 2003, p. 101). Le capacità interne all’organizzazione scolastica non sono sufficienti a creare innovazione, sviluppo e cambiamento se, parallelamente, non viene assicurato un ambiente sociale/organizzativo/culturale/politico che ne promuova la conversione sistematica in funzionamenti (Binanti, 2014).

Coerentemente con queste finalità, le strategie di azione della scuola devono partire dai quei valori e quelle progettualità educative espresse tanto a livello individuale quanto a livello collegiale (Burns, Köster, & Fuster, 2016). L’agency professionale di docenti e dirigenti (Costa, 2012) retroagisce sulla stessa comunità scolastica, aumentandone le opportunità di funzionamento e favorendo l’incremento di quella capacitazione funzionale allo sviluppo (Urbani, 2014).

L’azione di sviluppo organizzativo scolastico perde, così, la mera azione finalizzata al soddisfacimento di un semplice obiettivo di adeguamento normativo, per diventare espressione di scelta di realizzazione progettuale educativa collegiale (Costa, 2014). La capacitazione per l’organizzazione scolastica diventa, pertanto, la risultante della possibilità di intraprendere un corso di azione, di progettazione e di realizzazione del proprio P.T.O.F. (Piano Triennale dell’Offerta Formativa) nel pieno delle proprie opportunità e delle risorse umane coinvolte tanto che la legge 107 afferma che “ogni istituzione scolastica predisporre, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il piano triennale dell’offerta formativa” (comma 1, art. 3).

A regolamentare la attuazione del PTOF è il comma 14, che regola chi sono gli attori che concorrono alla determinazione del Piano: “il piano è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico. Il piano è approvato dal consiglio d’istituto”. Precedentemente era il consiglio di istituto a definire gli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione.

A rafforzare la visione collegiale alla base dell’autonomia, secondo la legge 107, è il comma 2 che afferma che sono le istituzioni scolastiche a dover garantire la partecipazione alle decisioni degli organi collegiali; la partecipazione è affermata come principio generale. Di conseguenza, per effetto di tale asserzione, le istituzioni scolastiche, intese come espressione di tutte le sue componenti, concorrono alle decisioni<sup>3</sup>. La comunità scolastica con tutte le sue componenti

- 3 Le istituzioni scolastiche intervengono in molte materie indicate nella legge e rinvenibili nei vari commi:
- effettuano la programmazione triennale dell’offerta formativa (comma 2) e le proprie scelte in merito agli insegnamenti e alle attività curricolari, extracurricolari, educative e organizzative e individuano il proprio fabbisogno di attrezzature e di infrastrutture materiali, nonché di posti dell’organico dell’autonomia (comma 6);
  - individuano il fabbisogno di posti dell’organico dell’autonomia, in relazione all’offerta formativa che intendono realizzare, nel rispetto del monte orario degli insegnamenti e tenuto conto della quota di autonomia dei curricoli e degli spazi di flessibilità, nonché in riferimento a iniziative di potenziamento dell’offerta formativa e delle attività progettuali, per il raggiungimento degli obiettivi formativi (comma 7)
  - predispongono il piano triennale dell’offerta formativa (comma 12) con la partecipazione di tutte le componenti dell’istituzione scolastica (comma 14), salvo quindi seppur modificato per certi aspetti il ruolo del consiglio di istituto.

assume, secondo la legge 107, un ruolo pienamente “partecipativo” tanto da affermare, al comma 78, che il dirigente scolastico, per dare piena attuazione all’autonomia scolastica e alla riorganizzazione del sistema di istruzione, agisce nel “rispetto delle competenze degli organi collegiali”. La legge afferma come la dimensione strategica propria di ogni singola scuola sia il frutto di una concorrenza collegiale, benché al dirigente scolastico spetti definire gli indirizzi<sup>4</sup> per lo meno a livello di ipotesi culturale e di linee operative di indirizzo, si muove con più chiarezza all’interno di un equilibrio tra *governance* e didattica tutto da costruire. Il ruolo del dirigente (Costa, 2015) risulta così sempre discriminante nel favorire o meno una *governance* partecipata: nelle decisioni degli insegnanti di rimanere in una determinata scuola oppure di cambiare scuola (Boyd, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2013); nel costruire cultura organizzativa e fiducia nella (e intorno alla) scuola (Bryk, Schneider, Greenberg, & Kochanek, 2002); nell’influenzare la capacità di una scuola di gestire il cambiamento. Il dirigente inoltre aiuta ad interpretare le riforme influenzando il “se” e il “come” le politiche dell’istruzione vengono implementate (Paletta, Vidoni, 2006).

La visione capacitante della *governance* scolastica risulta così virtuosamente connessa ad una visione consapevole e critica del ruolo del dirigente scolastico. Quest’ultimo è chiamato ad una *leadership* trasformativa che esprime la capacità: a) di co-generare un ambiente organizzativo capacitante (strutture, processi, cultura); b) di far leva sul talento degli insegnanti (competenze, autonomia professionale, motivazione); c) di attivazione e partecipazione tanto consapevole che responsabile del tessuto sociale territoriale. Si tratta di spostare la prospettiva della leadership dall’ottica dei contenuti a quella del processo di gestione, qualificando così la scuola come “luogo pedagogico”, generatore di apprendimento qualificato, che si estende ai contesti esterni per diventare il fulcro di una rete di servizi aperta al quartiere e alla comunità. Lo stesso Dewey notava che l’ambiente sociale e culturale nelle sue articolazioni ha una forte influenza educativa sulle future generazioni: noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell’ambiente. (...) Una società moderna è fatta di molte società, collegate più o meno strettamente. Ogni famiglia con la sua cerchia immediata di amici, forma una società; il gruppo di compagni di gioco di un villaggio o di una strada, forma una comunità; ogni gruppo di affari, ogni circolo, ne forma un altro. (...) Ognuno di questi gruppi esercita un’influenza formativa sulle disposizioni attive dei suoi membri. (...) Ognuno di essi è un tipo di vita associata o di comunità proprio come lo sono una famiglia, una città, uno Stato (Dewey, 1984, p. 27).

La *governance* assume in sé le tre dimensioni di processo e di azione strategica che sono alla base della progettualità educativa della scuola: quella politica (che esprime il partenariato), quella organizzativa (che proceduralizza gli accordi di rete) e quella formativa (che qualifica la plasticità dell’organizzazione in termini di attivazione e agency). Il partenariato consiste, infatti, nell’intesa più o meno formalizzata tra *partner* appartenenti a diversi sistemi e nella partecipazione degli attori sociali appartenenti a differenti territori. Le reti consistono in strutture rela-

4 La legge 107 ha previsto una sorta di depotenziamento del collegio come organo di indirizzo anche se rimane vigente quanto indicato nel comma 6 del D.Lgs. n.165 del 2001: “il dirigente presenta periodicamente al consiglio di circolo o al consiglio di istituto motivata relazione sulla direzione e il coordinamento dell’attività formativa, organizzativa e amministrativa al fine di garantire la più ampia informazione e un efficace raccordo per l’esercizio delle competenze degli organi della istituzione scolastica”.

zionali fondate su nodi interconnessi; esse rappresentano l'aspetto organizzativo della *governance*, poiché sono lo strumento principale per realizzare una collaborazione tra diversi soggetti istituzionali (non solo *partner*, ossia dirigenti con ruoli di rappresentanza, ma anche tutti gli operatori dei sistemi coinvolti) in chiave non gerarchica, ma sulla base di un patto paritario che permette un'interazione continuativa e sistematica. Dalla dimensione formativa della *governance* deriva infine la plasticità dell'organizzazione scolastica, ovvero la sua capacità di condivisione e di negoziazione dei significati tale da modificarne la struttura orientandola, di volta in volta, in senso inclusivo e partecipativo (Ellerani, 2010). In questa prospettiva l'ambiente è capacitativo non solo per chi abita e interagisce la scuola, ma anche per lo stesso territorio: l'accoppiamento strutturale tra scuola e il suo *milieu* genera, infatti, trame di opportunità che integrano risorse e reti (*integrators of learning resources and networks*), rilancia la costituzione di piattaforme per l'apprendimento globale (*platforms for life-wide and life-long learning*), mentre gli spazi diventano un insieme complesso su scala globale (*multifaceted learning environments*). La visione generativa della *governance* fornisce alle diverse comunità, scolastica e territoriale, l'opportunità di affrontare le sfide poste dalla globalizzazione e di porre in essere azioni di autoriflessione sulle proprie esigenze di sviluppo endogeno e attento alle esigenze di tutti. I momenti concertativi alla base della *governance* scolastica devono pertanto alimentare processi di autoanalisi in grado di innescare al fine di giungere ad una completa valorizzazione di tutte le risorse presenti in ogni territorio, attraverso un nuovo patto sociale capace di ridistribuire il rischio/opportunità per i soggetti che non sono in grado di accedere ai loro potenziali funzionamenti (Belle, 2016).

La legge 107 ha il pregio, pertanto, di qualificare il sistema educativo puntando sulla partecipazione e responsabilità educativa e sociale condivisa tra scuola e territorio e quindi su una maggiore partecipazione pubblica dei cittadini (cittadinanza attiva) al patto sociale fondato sul diritto all'apprendimento per tutta la vita. Per fare questo risulta centrale che la *governance* scuola territorio possa assumere "forme" precise, capaci di guidare e dare forma ai *network* esistenti attraverso un'interazione riflessiva e una *leadership* dirigenziale a valenza interattiva e partecipativa. Progettualità educativa e di governo che esprime un indirizzo strategico della scuola legato, prima che all'allineamento delle competenze ai bisogni del sistema economico, a quelle doti vocazionali delle persone connesse a fattori di conversione presenti nel sistema territoriali (Alessandrini & D'Agnese, 2013) che consentono di trasformare il talento di ogni ragazzo in un progetto di vita partendo da valori comunitari.

## Conclusioni

Il lascito più importante del documento Delors ci dice che la valorizzazione del talento di ogni uomo è la base della promozione dello stesso processo di democrazia. Tale visione va oggi ridiscussa su un nuovo senso di equità e partecipazione basato sulla capacitazione che parte dal principio per cui il talento di una persona, come sottolinea Sen (Sen, 1999), non è mai assoluto in quanto «la posizione di una persona all'interno di un assetto sociale può essere giudicata da due diverse prospettive, e cioè 1) le effettive acquisizioni e 2) la libertà di acquisire [...]: le acquisizioni hanno a che fare con ciò che riusciamo a mettere in atto, e la libertà con la concreta opportunità che abbiamo di mettere in atto ciò che apprezziamo» (Sen, 1992, p. 53). Il futuro della nostra educazione deve così mirare

a garantire «la libertà che vale la pena di praticare include la libertà di agire come cittadini che contano e di cui conta la voce, piuttosto che vivere come vassalli benvestiti, ben pasciuti e intrattenuti» (Sen, 1999, 288).

Tale visione abbandona la prospettiva teorica del capitale umano (Becker, 1946), che assegnava al sistema scolastico il ruolo di “produttore” di competenze lavorative funzionali alla crescita economica di un paese e ne rilanciava la missione e il ruolo educativo, come promotore di un patto sociale basato «sulle opportunità effettive degli esseri umani operano vari fattori: le opportunità economiche, le libertà politiche, i poteri sociali e le condizioni abilitanti [...]. Ma nello stesso tempo sugli assetti istituzionali che rendono possibili queste condizioni agisce l'esercizio delle libertà individuali, mediato dalla libera partecipazione alle scelte sociali e alla formazione di decisioni pubbliche che portino le condizioni in questione a progredire» (Sen, 2001a, p. 11).

La crisi del fordismo apre la sfida per la costruzione di politiche educative e formative correlate ai processi di autorealizzazione delle comunità (non solo degli individui) che siano certo efficienti, ma soprattutto creative e volte al potenziamento della realizzabilità umana. Come spiega Sen: «gli assetti sociali possono avere un'importanza decisiva nel garantire ed estendere la libertà del singolo. Sulle libertà individuali agiscono da un lato la società, salvaguardando diritti, tolleranza e possibilità di scambi e transazioni, ma dall'altro anche l'intervento concreto delle autorità per assicurare quegli strumenti (come l'assistenza sanitaria di base o l'istruzione primaria) che sono cruciali per la formazione e l'uso delle capacità umane» (Sen, 1999, p. 46).

Il processo innescato dalla legge 107 segna una maggiore qualificazione dell'autonomia e della *governance* scolastica, prevedendo e supportando nuove responsabilità educative diffuse e connesse con il sistema territoriale (Jasek-Rysdahl, 2001, p. 325). La responsabilità individuale da parte dei docenti, dei dirigenti, degli studenti, delle famiglie, degli attori sociali diventa in ugual tempo responsabilità sociale: definire e attuare il Piano Triennale dell'Offerta Formativa significa selezionare le opzioni d'apprendimento caratterizzanti il curriculum come basi delle capacità in grado di garantire funzionamenti in grado di animare lo sviluppo umano di un territorio (Alsop, Bertelsen, & Holland 2006, p. 10) formando non le competenze del produrre ma:

- La *capability for voice*, ovvero la capacità che ognuno ha di esprimere la propria opinione e il proprio pensiero e di farsi ascoltare nell'ambito di una discussione pubblica (Bonvin & Thelen, 2003);
- La *capability for choice*, ovvero la capacità di effettuare scelte libere e consapevoli, facendo della situazione, delle risorse e delle potenzialità oggetto di scelta, azione e discorso.

La *governance* della scuola diventa la base per un nuovo patto sociale basato sul diritto dell'apprendimento, garantito attraverso la «liberazione delle capacità individuali in un progressivo sviluppo rivolto a scopi sociali», «in una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata è democratica. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano introdurre cambiamenti sociali senza provocare disordini» (Dewey, 1984, p. 126). Individualità e socialità risultano parti integranti di quel processo unico di capacità scolastica, dove gli studenti, prima che essere dei bravi

produttori, immaginano, disegnano e progettano le proprie trame di realizzazione umana (Sen, 2005).

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G., & D'Agnesse, V. (2013). *L'apprendimento permanente e lo sviluppo del territorio*. Lecce: La Pensata.
- Alsop, R., Bertelsen, M., & Holland, J. (2006). Empowerment in Practice: From Analysis to Implementation. In *Poverty Reduction Group*, Washington DC: World Bank.
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. In *UNESCO 2009 World Conference on higher education*. Parigi: Unesco.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola- Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Belle, S. (2016). Organizational learning? Look again. *The Learning Organization* (Vol. 23, Iss. 5, pp.332 – 341). USA: Emerald Group Publishing.
- Becker, G., S. (1964, 1975, 1993). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.
- Bonvin, J., M., & Thelen, L. (2003). *Deliberative democracy and capabilities, the impact and significance of capability for voice, paper presented at the Third Conference on Capabilities*. 7-9 September 2003, Pavia.
- Binanti, L. (2014). La dimensione epistemologica: la capacitazione nella prospettiva socio economica e pedagogica. In Bryk, A., Schneider, B., Greenberg, S., & Kochanek, J. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Washington, DC: American Sociological Association.
- Burns, T., Köster, F., & Fuster, M. (2016). *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Binanti, L. (a cura di) (2014). *La capacitazione in prospettiva pedagogica* (pp.79-100). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cedefop (2012b). Future skills supply and demand in Europe. *Research paper*, 26. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Chapnick, S., & Meloy, J. (2005). *Renaissance e-learning: creating dramatic and unconventional learning experiences*. San Francisco: Pfeiffer.
- CNEL-ISTAT (2013). *Rapporto BES Benessere Equo e Sostenibile in Italia*. Roma.
- Costa, M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico. *IPedagogia Oggi*, 2, 181-199.
- Costa, M. (2012). Agency Formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, X, 2, 83-107.
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione* (trad. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1985). *Scuola e società* (trad. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1987). *Il mio credo pedagogico* (trad. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- 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.
- Ellerani, P. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Eurydice (2009). *Quaderno: Livelli di responsabilità e autonomia delle scuole in Europa*, <[http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=7057](http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=7057)>
- Frabboni, F.(2005). *Società della conoscenza e scuola*. Trento: Erickson.
- Frabboni, F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo: Sellerio.
- Franzoni, F. (2012). *Governance scolastica e comunità di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Jasek-Rysdahl, K. (2001). Applying Sen's Capabilities Framework to Neighborhoods: Using Local Asset Maps to Deepen Our Understanding of Well-being. *Review of Social Economy* 59, 313-32.

- Mayntz, R. (1999). La teoria della "governance": sfide e prospettive. *Rivista italiana di scienza politica*, XXIX, Aprile 1999, 3-21.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della Formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U., (2012). Educazione e formazione dopo la crisi del welfare. In Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U., *Longlife/Longwide Learning: Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U., (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al lernfare. *Metis*, 2 <<http://www.metis.progedit.com/home/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html>>.
- Marescotti, E. (2013). A quale ruolo "adulto" formerà la scuola? Riflessioni a partire dalla strategia europea Rethinking Education. *Studi sulla Formazione*, 2, 155-170.
- Mezirow, J., (2009). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nella apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M., C. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M., C. (2006). *Coltivare l'umanità: i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M., C. (2003). *Diventare persone: donne e universalità dei diritti*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M., C. (2011). *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Paletta, A., & Vidoni, D. (a cura di) (2006). *Scuola e creazione di valore pubblico. Problemi di governance, accountability e management*. Roma: Armando.
- Pavan, A. (2013). *Ripensare nella crisi la cultura della formazione*. Roma: Armando.
- Pavan, A. (2005). *Cultura della formazione e politiche dell'apprendimento* (Lifelong Learning Culture and Learning Policies). Roma: Armando.
- OECD (2013). *Trends shaping education 2013*. Paris: OECD.
- Punie, Y., & Cabrera, M. (2005). The future of ICT and learning in the knowledge society. *Report on a Joint DG JRC/IPTS-DG EAC Workshop held in Sevilla, 20-21 October 2005*. JRC-IPTS, European Commission.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S., & Hoogveld, B. (2011). *The future of learning: Preparing for change*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sen, A. (2005). *Razionalità e libertà*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A. (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2001a). *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Oscar Mondadori.
- Sen, A. (2001b). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A. (2000). *La Ricchezza Della Ragione. Denaro, Valori, Identità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: il Mulino.
- Urbani, C. (2014). La Riflessività nei contesti prescolastici. Un dispositivo di ricerca sulla professionalità insegnante. *Educational Reflective Practices*, 1, 182-195.
- Vaccaro, S., Palumbo, A. (a cura di) (2007). *Governance. Teorie, principi, modelli, pratiche nell'era globale*. Milano: Mimesis.

# La Philosophy for Community per i lifelong learners

## Philosophy for Community for lifelong learners

Annalisa Decarli

Libera Università di Bolzano  
annalisa.decarli@education.unibz.it

### ABSTRACT

This contribution aims to take stock of the state of adult education, having noticed a number of contradictions inherent in the lifelong student model: we are expected to be critical, aware, flexible, responsible and proactive in the face of existential conditions of perpetual uncertainty so that perceptions of inadequacy and/or worthlessness are evoked within us. Foucault's "knowledge/power" binomial provides us with an interpretation of the possibilities and inseparable duties involved in lifelong learning. I propose to explain – with Lipman – why the acquisition of newer and newer skills is not sufficient for our professionalisation, or even for our personal development.

The cultivation of thought practices is a cross-sectional instrument applicable to all knowledge and all skills that enable people to navigate the world. My proposal, therefore, is that emancipatory growth can be promoted by philosophical dialogue practiced in the Inquiry Community using the Philosophy for Community methodology. A pilot study carried out by myself at an adult education center has confirmed the validity of this approach, raising new questions with respect to how it might be extended. The participants' feedback of the experience is extremely encouraging, and, it is to be hoped that philosophical dialogue may penetrate educational contexts to foster personal development in its many aspects.

Il presente contributo intende fare il punto sullo stato dell'educazione in età adulta, ravvisando alcune contraddizioni insite nel modello di lifelong learner, preteso critico, consapevole, flessibile, responsabile e attivo, a fronte di condizioni esistenziali di perenne incertezza che spesso restituiscono alle persone una percezione di inadeguatezza e/o inutilità. Rinvenendo nel foucaultiano binomio "sapere-potere" una chiave di lettura delle possibilità e degli inseparabili doveri che il lifelong learning comporta, mi propongo di spiegare – con Lipman – perché l'introiezione di sempre nuove competenze non sia sufficiente né alla professionalizzazione né, tanto meno, alla formazione personale.

La coltivazione di pratiche di pensiero è quello strumento trasversale a tutti i saperi e a tutte le competenze, capace di abilitare le persone a orientarsi nel mondo. La mia proposta è quindi che una crescita di tipo emancipativo possa essere promossa dal dialogo filosofico praticato nella comunità di ricerca con la metodologia della Philosophy for Community. Uno studio-pilota realizzato presso un Centro Educazione Adulti ha confermato la validità di questo approccio, suscitando nuovi interrogativi rispetto alla sua possibile estensione. I feedback molto confortanti dei partecipanti all'esperienza sostengono però la speranza che il dialogo filosofico possa penetrare nei contesti educativi per favorire la formazione di una persona realizzata nei suoi molteplici aspetti.

### KEYWORDS

Self-awareness, lifelong learning, competence, Philosophy for Community, Philosophical Community of Inquiry.

Autoconsapevolezza, lifelong learning, competenza, Philosophy for Community, comunità di ricerca filosofica.

*Apprendere un'abilità significa insegnare a se stessi una competenza attraverso un'autocorrezione costante. [...] Acquisire semplicemente un insieme di abilità, come quelle di ricerca o di ragionamento, non è sufficiente: occorre sapere come, quando e dove utilizzarle.*

M. Lipman

*Uno dei nuovi aforismi dell'educazione degli adulti è che il primo compito del facilitatore di apprendimento è aiutare i discenti a diventare consapevoli del loro bisogno di sapere.*

M. Knowles

## 1. Introduzione

Se fino a qualche decennio fa l'educazione era un processo mirante a "dare forma" a bambini e adolescenti per traghettarli nell'età adulta, considerata una condizione di compiutezza e stabilità, nell'ultimo scorcio del secolo scorso è invalsa la tendenza a concepire l'adulthood come idea regolativa (apparentemente) priva di modelli predefiniti, una condizione esistenziale di continua progettazione e ri-definizione attraverso un'auspicabile capacità di rinnovamento – frequentemente solo di adattamento –, dilatando la formazione lungo l'arco dell'intera vita. Si parla, quindi, di *lifelong learning*.

Inizierei richiamando alcune considerazioni di Michel Foucault, quali premesse all'analisi che intendo proporre. Nel saggio *Sorvegliare e punire*, Foucault ci dice che «L'individuo è senza dubbio l'atomo fittizio di una rappresentazione "ideologica" della società, ma è anche una realtà fabbricata da quella tecnologia specifica del potere che si chiama "la disciplina"». Il filosofo ci metteva in guardia rispetto alla tendenza a «descrivere sempre e solo gli effetti del potere in termini negativi: "esclude", "reprime", "respinge", "astrae", "maschera", "nasconde", "censura". In effetti il potere produce: produce il reale: produce campi di oggetti e rituali di verità. L'individuo e la conoscenza che possiamo assumere derivano da questa produzione» (Foucault, 1976, p. 212).

L'inscindibilità del binomio sapere-potere era stata chiaramente esplicitata da Foucault, quale dato di fatto di cui tenere conto: «Forse bisogna rinunciare a credere che il potere rende pazzi e che la rinuncia al potere è una delle condizioni per diventare saggi. Bisogna piuttosto ammettere che il potere produce sapere (e non semplicemente favorendolo perché lo serve, o applicandolo perché è utile); che potere e sapere si implicano direttamente l'un l'altro; che non esiste relazione di potere senza correlativa costituzione di un campo di sapere, né di sapere che non supponga e non costituisca nello stesso tempo relazioni di potere» (Foucault, 1976, p. 31).

E dobbiamo anche avere ben presente il fatto che il soggetto della conoscenza è interrelato con il sistema di potere e quindi «il soggetto che conosce, gli oggetti da conoscere e le modalità della conoscenza sono altrettanti effetti di queste implicazioni fondamentali del potere-sapere e delle loro trasformazioni storiche» (Foucault, 1976, p. 31).

Nella nostra società si richiede a ogni sapere di essere "utile", ciò che si apprende deve "servire a qualcosa". «Con la vittoria assoluta del neoliberalismo, infatti, l'economicismo è diventato, nel mondo odierno, una specie di seconda natura. L'economia è», scrivevano Benasayag e Schmit (2004, p. 44). Nel frattempo la crisi economica ha scosso il mondo occidentale e, come avviene in ogni crisi,

dopo un certo periodo di dissesto e disorientamento, dovrà essere generativa e produrre qualche trasformazione.

## 2. Il lifelong learning

Per capire dove siamo ora, sarà forse utile vedere come siamo giunti all'attuale concezione della formazione permanente, il *lifelong learning*, con tutto il bagaglio terminologico correlato: *knowledge* (conoscenza), *skills* (abilità), attitudini – realizzati attraverso obiettivi, risultati, prodotto, patrimonio –; crediti formativi, certificazione di competenze, bilancio di competenze, e così via, impiegati per la “gestione delle risorse umane”. Appare evidente l'estrapolazione di queste parole dal lessico economico, quasi a voler sottolineare il carattere utilitaristico che l'acquisizione di saperi e abilità deve possedere.

Di 'educazione degli adulti', in Italia, si parla soprattutto nell'ultimo trentennio, in seguito alle sollecitazioni dell'UNESCO, che ha prodotto leggi finalizzate alla promozione dell'educazione permanente degli adulti, declinata nelle tre dimensioni di formale, non-formale o informale (Dozza, 2012, pp. 16-20), e intesa soprattutto come “diritto di cittadinanza”. Basata sul principio che «solo uno sviluppo fondato sulla partecipazione e il pieno rispetto dei diritti umani può sostenere l'avanzamento corretto della società» (dove il *focus* risiede nella “società”), la formazione permanente si pone gli obiettivi di «sviluppare negli individui autonomia di pensiero e di comportamento e di maturare il loro senso di responsabilità, in modo che essi possano decidere consapevolmente del proprio futuro e affrontarne le sfide con successo», come leggiamo nella “Dichiarazione finale della quinta conferenza internazionale sull'educazione degli adulti”, tenutasi ad Amburgo dal 14 al 18 luglio 1997.

Oltre al «diritto alle pari opportunità», i saggi di Amburgo intendevano promuovere la «cultura della pace e l'educazione alla democrazia» valorizzando la «diversità culturale» quale «ricchezza», attraverso la diffusione di «un'istruzione interculturale che sia il fondamento della pace, del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, della democrazia, della giustizia, della libertà, della coesistenza e della diversità», rivendicando persino il diritto alla salute umana e ambientale.

A partire dalla Conferenza di Amburgo, dunque, l'Educazione degli adulti viene intesa «dinamicamente espressa nel quadro dell'educazione permanente», in quanto «le esigenze attuali e del mondo del lavoro costringono l'individuo ad aggiornare di continuo le proprie conoscenze e migliorare le proprie abilità»: anche in questo caso, al centro dell'interesse non sono i bisogni della persona, ma le esigenze del mondo del lavoro! È avvenuto il passaggio dalla centralità del concetto di educazione (*lifelong education*) a quello di formazione (*lifelong learning*). Ovvero, se precedentemente l'obiettivo era quello di compensare le numerose lacune a livello di istruzione – di base o specialistica –, ora l'individuo è chiamato ad essere artefice della propria auto-costruzione, a diventare “manager di se stesso”, per mantenersi al passo coi tempi. Opportuno sottolineare che questo orizzonte, promosso come *diritto*, di fatto implica un *dovere*, che va ad incrementare l'ansia da prestazione, inducendo quel senso di inadeguatezza responsabile di tante sindromi depressive.

Non solo i modelli proposti sono spesso calibrati su un individuo ideale, assai distante dall'uomo e dalla donna medi, ma gli stessi processi formativi, pretesi funzionali alla “consapevolizzazione” (Freire, 2002), ignorano l'importanza del riconoscimento dei propri limiti e della conseguente capacità di accettarli,

*conditio sine qua non* dell'accettazione di sé: «Per gli educatori, l'educazione comincia con il riconoscimento dei limiti, di ciò che è possibile e di ciò che è realizzabile», ci dicono Benasayag e Schmit, contestando l'idea dominante che in una società in cui «la sola cosa ancora sacra è la merce», [...] niente e nessuno, meno che mai l'educazione, deve frenare lo sviluppo economico» (Benasayag et al., 2004, p. 97).

Quella nota come “Strategia di Lisbona” (marzo 2000, rinnovata nel 2005) segna un'altra tappa decisiva per l'orientamento della politica dell'Unione europea, e, di conseguenza, ai sistemi educativi. Essa definì e adottò l'ambizioso progetto di «fare dell'Europa l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale». In questa prospettiva, i sistemi formativi acquisirono un ruolo strategico, anche attraverso la valorizzazione e lo sviluppo del settore del *lifelong learning*.

Al fine di fornire agli Stati membri un riferimento comune per le politiche di settore il Consiglio definì tre obiettivi strategici: (1) migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unione europea; (2) facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e di formazione; (3) aprire i sistemi di istruzione e formazione al mondo esterno.

Questi tre obiettivi strategici vennero formalizzati nel programma di lavoro “Istruzione e formazione 2010” e nella successiva Comunicazione della Commissione europea “Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere”, con la quale furono indicate agli Stati membri le tre sfide da affrontare:

1. La competitività economica, che implica la necessità di aumentare il livello generale delle competenze;
2. I mutamenti demografici senza precedenti: invecchiamento della popolazione autoctona, compensato dall'arrivo di stranieri immigrati che necessitano di formazione quanto meno per quanto attiene alle conoscenze linguistiche e all'integrazione culturale;
3. La coesione sociale, messa in crisi da nuove forme di analfabetismo e di emarginazione culturale.

Da ciò il richiamo insistito sull'urgenza di investire nell'educazione degli adulti: «Gli Stati membri non possono più permettersi di non avere un sistema di istruzione per gli adulti efficace, integrato nella strategia dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, che permetta ai partecipanti un migliore accesso al mercato del lavoro, una migliore integrazione sociale e che li prepari ad un invecchiamento attivo per il futuro» (Europarl.Eu. 2010).

Le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, che erano state fissate fin dal 2006<sup>1</sup>, sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto di riferimento. In particolare, sono necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Le competenze chiave sono essenziali in una società basata sulla

1 Le competenze-chiave erano state determinate, in seguito a discussioni e mediazioni fra gli Stati membri, nella “Raccomandazione 2000/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio” del 18 dicembre 2006, pubblicata in “Gazzetta ufficiale” L 394 del 30.12.2006, p. 10.

conoscenza e modellano cittadini dotati della flessibilità necessaria per adattarsi agevolmente a un mondo globalizzato e in rapida trasformazione, nel quale la velocità di comunicazione e interconnessione fanno la differenza. Tali competenze, pensate come un fattore di primaria importanza per l'innovazione, la produttività e la competitività, sono presunte funzionali alla motivazione e alla soddisfazione dei lavoratori, oltre che alla qualità del lavoro.

Le competenze chiave, fra loro interdipendenti, pongono l'accento sul pensiero critico, sulla creatività, sull'iniziativa personale e sull'abilità di problem-solving, sulla capacità di valutazione del rischio con conseguente assunzione di decisioni appropriate, presupponendo la gestione costruttiva delle emozioni.

Il focus dei modelli di *lifelong learning* è, dunque, sempre più centrato sulle *competenze*, che sono ritenute strutturanti non solo una professionalità, ma ancor più una soggettività orientata alla crescita incessante e trasformativa, all'autonomia, alla responsabilità dei risultati, alla qualità delle relazioni. Non sarà forse inutile una disamina del termine e concetto di competenza.

### 3. La competenza

La radice etimologica del termine *competenza* si trova nel verbo latino *competo* (*is*); un verbo che ha molti significati, tra i quali: *convergere*, *accordarsi*, *essere all'altezza di...*, *padroneggiare*. Solo le ultime due accezioni si avvicinano al significato che diamo oggi a questo termine; un significato che, ovviamente, si discosta molto da quello etimologico: quello corrente, infatti, ha un'origine recentissima, un costrutto complesso e una connotazione sociale molto marcata come si desume soprattutto dalla letteratura specializzata sulle risorse umane, sulla formazione e sull'orientamento professionale.

Il sostantivo "competenza" rinvia all'aggettivo "competente", il cui significato, riferito a colui che ha autorità in un certo ambito, deriva dal diritto romano (dal latino *competens*, *-entis*) ed è ancora oggi in uso nel diritto, dove sta ad indicare la prerogativa di un individuo che è responsabile, autorizzato, qualificato e quindi abilitato.

"Competente" significa inoltre, secondo il *Dizionario etimologico della lingua italiana* di Cortellazzo e Zolli (1994), essere *conveniente*, *congruo* e *appropriato*. Competente è dunque chi agisce in maniera intenzionalmente responsabile, secondo criteri adeguati al contesto, variabili e adattabili alle esigenze più disparate, adottando comportamenti socialmente e politicamente riconosciuti nella attuazione di una prestazione tecnicamente valida, eticamente corretta e coerente con i valori del gruppo professionale di riferimento.

Guy Le Boterf ritiene la competenza un «insieme, riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato» (Le Boterf, 1994, p. 20). L'orizzonte epistemologico fenomenologico-interpretativo cui lo studioso fa riferimento, intende la competenza come la capacità di un individuo di «orchestrare» e di «mobilitare» sia le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi, ecc.) sia le risorse esterne (tecnologie, organizzazione del lavoro, istituzioni, mercato del lavoro, ecc.) dando luogo, così, ad una prestazione efficace e a un agire socialmente riconosciuto. Tutto ciò presuppone la capacità di agire con competenza di un soggetto in grado di attribuire significato alle proprie azioni, al mondo ed a se stesso nel mondo.

In questa prospettiva, la competenza non è un attributo in sé, ma esprime la

capacità combinatoria dell'individuo di connettere risorse personali (conoscenze, esperienze, capacità relazionale e di confronto con l'altro, motivazioni, significati) con il contesto e la situazione specifica nella quale è chiamato ad agire. Attribuendo alla competenza una natura eminentemente prassica, questa concezione presupporrebbe quella capacità riflessiva e autoriflessiva chiamata da Schön (2006) "pensiero in azione", che consente tale combinatoria contestualizzata, e implica un processo di soggettivazione mirante a realizzarsi attraverso l'autoconsapevolezza.

Ma nei programmi delle proposte formative non si rinvergono momenti specificamente dedicati allo sviluppo del pensiero complesso e della riflessione. A una lettura filosofica e antropologica dei processi formativi, non può sfuggire la contraddizione insita nella pretesa (e sacrosanta) responsabilizzazione dell'individuo, a fronte di una struttura sociale che induce, da un lato sempre più incertezza e precarietà oggettive, ed è, d'altra parte, orientata all'infantilizzazione del cittadino, invitato a ricorrere all'esperto per ogni sorta di difficoltà esistenziale. La società ne risulta così medicalizzata, psicologizzata, pedagogizzata (Furedi, 2004).

#### 4. Il lifelong learner

Promuovendo il ruolo insostituibile dell'autonarrazione nella crescita personale, Duccio Demetrio (1996) sottolineava l'inadeguatezza di una formazione sostenuta da risorse tecnologiche, economiche e materiali, in assenza di un parallelo sviluppo di riferimenti simbolici e immateriali, di educatori e docenti, di ambienti di apprendimento favorevoli alla comunicazione e, aggiungerei, la relazione interpersonale.

Se, infatti, l'invito alla formazione permanente costituisce sicuramente un'opportunità di crescita, dobbiamo però chiederci quanto sia realmente finalizzato ad una consapevolezza personale di tipo emancipativo e quanto, invece, sia funzionale al sistema economico. La richiesta di sempre ulteriori conoscenze e competenze pone le persone nella condizione di apprendistato perenne, inducendo senso di inadeguatezza e la continua reiterazione dei meccanismi di infantilizzazione, ottenendo cittadini docili, flessibili e disposti alla mobilità, spesso disorientati da un'offerta formativa vastissima e diversificata, onerosa e difficilmente valutabile. La carenza di politiche educative coerenti e la sostanziale assenza di regole chiare lascia infatti ampi margini all'"improvvisazione" nel campo della formazione.

L'obbligo all'aggiornamento continuo della propria formazione non necessita neppure di essere sancito: una volta comprese le regole del gioco, il soggetto cercherà di acquisire/acquistare ciò che viene richiesto. È così che il regime di "autosorveglianza" descritto da Foucault attiva il desiderio ad essere come il modello proposto, piuttosto che ricorrere alla prescrizione e all'esercizio del controllo. Desiderio mai colmabile, del resto, come l'apparato pubblicitario ci mostra quotidianamente.

Lo stesso accesso alla formazione permanente costituisce un discrimine fra "integrati" e "marginalizzati", cioè fra le persone capaci di muoversi nei meandri del mercato e della burocrazia e coloro che sono privi dei prerequisiti necessari all'apprendimento e di punti di riferimento, e magari non sono nemmeno in grado di individuare le proprie risorse e riconoscere i propri bisogni, ancora prima che le legittime aspirazioni. Rinveniamo qui un altro snodo del rapporto tra potere e

sapere: un potere che genera la necessità di formazione costante attraverso i suoi dispositivi e gli ordini discorsivi che li veicolano, a fronte di un sapere parcellizzato in micro-saperi, sfuggente e spesso inaccessibile per le categorie più deboli, paradossalmente proprio per coloro che sarebbero maggiormente bisognosi di formazione supplementare.

La “governamentalità” – ci insegna ancora Foucault – si struttura attraverso dispositivi e saperi specialistici, istituendone discorsi e retoriche, e abilitando gli specialisti (e le corporazioni) a esercitarli. I saperi specialistici divengono micro-poteri discriminanti rispetto alla possibilità stessa di appartenenza. E qui la domanda cruciale è: la pretesa flessibilità individuale consente una reale mobilità sociale, o l’accesso ai saperi specialistici è comunque riservato alle categorie “privilegiate”, a coloro che sono già garantiti in quanto adeguati e funzionali allo sviluppo economico e al mantenimento dello status-quo?

Così inteso, il *lifelong learning* può essere considerato un dispositivo perfetto del “bio-potere”, funzionale alla gestione di quel “capitale umano” di cui il sistema necessita per mantenere lo standard richiesto dalla competizione mondiale. A tal fine si devono forgiare soggettività docili, flessibili, motivate all’apprendimento, collaborative e inclini alla cittadinanza attiva, quindi probabilmente destinate alla soddisfazione di sé, con grande beneficio per la società. Ma a fronte di una modellizzazione tanto efficace e puntuale, è appropriato parlare di soggettivazione o non dobbiamo pensare piuttosto a un processo di omologazione de-soggettivante, che ci riconduce alle considerazioni fatte in merito all’infantilizzazione e alla medicalizzazione? E questo soggetto preteso competente non coincide forse con l’individuo in perenne competizione per la propria affermazione?

Il “Rapporto sul futuro della formazione in Italia” (Roma, 10 novembre 2009) si riferisce al *lifelong learner* (apprendista perenne, appunto), come a un soggetto motivato all’apprendimento dal desiderio di “crescita costante” e perciò impegnato a lavorare su se stesso, tesaurizzando ogni nuova acquisizione, anche di tipo informale, che sarà rigorosamente misurata, valutata, convertita in “credito”. Si assume, quindi, l’avvenuta interiorizzazione del modello richiesto e la pronta disponibilità alla sua attuazione da parte di un soggetto animato dal desiderio individualistico di essere vincente nella competizione della vita, ovvero che si considererà realizzato se sarà riconosciuto tale dal contesto sociale di appartenenza.

La fragilità assoluta di questa dimensione individualistica sfrenata, che lotta per l’affermazione di sé in condizioni di instabilità e precarietà perenni, sarà sostenuta, all’occorrenza, dall’esperto di turno, unico referente al quale, sembra, ancora sappiamo affidarci. Il disagio esistenziale, le “passioni tristi”, sono – per Benasayag e Schmit (2004, p. 103) – la disgregazione sociale derivante da questo centrarsi su se stessi, l’assenza di solidarietà indotta dalla lotta per il dominio, la dissoluzione del “legame” fra noi e gli altri, e dentro ciascuno di noi. Se la visione del mondo imperante concepisce la libertà in termini di forza, «libero è colui che domina», istituendo il binomio «autonomia-potere» la cura non può essere che una paziente ricostruzione dei legami. Una formazione attenta alla dimensione intersoggettiva opporrà l’inutilità della poesia all’utilitarismo del tecnicismo, suggeriscono i due psicoterapeuti.

## 5. La consapevolezza personale

«L'alternativa filosofica a questa tendenza dominante – ci dice ancora Benasayag – ritiene che la libertà consista nell'*assumere il proprio destino*», intendendo con destino «quell'insieme complesso di condizioni, di storie e di desideri che si incrociano e si intrecciano determinando una singolarità, una persona» che, in questo modo, si assume anche la propria fragilità. Entrare in una dimensione di fragilità «significa vivere in un rapporto di interdipendenza, in una rete di legami con altri. Legami che non devono essere visti come fallimenti o successi, ma come possibilità di una vita condivisa» (Benasayag et al., 2004, pp. 104-105).

Ponendo la distinzione tra *individuo*, prodotto sociale separato dagli altri con cui stabilisce eventualmente contatti o relazioni, e *persona*, essere molteplice, che ha «un rapporto di apertura con il mondo», Benasayag e Schmit (2004, p. 107) avanzano la proposta di una educazione della persona, piuttosto che una terapia, in quanto i disagi esistenziali non possono essere classificati in una sintomatologia codificata da curare, ma le persone possono essere ri-motivate risvegliando le potenzialità individuali attraverso *legami fondati su affinità elettive*. Perché «la vita non è da "guarire", ma da vivere, semplicemente», accettando anche il «"non-sapere" riguardo all'altro». Ne deriva che «Riconoscere di ignorare ciò di cui il corpo è capace significa ammettere che il sapere, quello accademico e professionale, è necessario, ma non è mai sufficiente» (2004, pp. 115-116).

La filosofia è la disciplina che, per eccellenza, offre strumenti per pensare meglio. Ritengo il filoso-fare un'attività insostituibile per dotare le persone di quegli strumenti ermeneutici, critici e argomentativi indispensabili alla comprensione di sé e dell'altro e all'orientamento della propria vita. La possibilità di sottoporre a vaglio critico e riflessivo il proprio pensiero, poi, ha una ricaduta diretta sull'azione, nella misura in cui rende le persone consapevoli delle premesse e delle conseguenze delle proprie scelte e delle azioni che ne derivano.

Le pratiche filosofiche, recuperando la funzione sociale dei filosofi dell'antica Grecia, la cui ricerca si dipanava a partire dai contesti esistenziali contingenti, offrono ancora oggi strumenti e criteri che ci consentono di interpretare il mondo nel quale viviamo e le nostre esperienze, promuovendo la crescita personale attraverso una migliore conoscenza di sé, l'acquisizione di consapevolezza sul proprio percorso esistenziale, l'individuazione del proprio posto nel mondo, il miglioramento della sfera relazionale, la capacità di traduzione del pensiero in azione.

L'approccio che qui propongo non è finalizzato ad aggiungere nuove competenze, e neppure a porsi in competizione con esse, ma intende offrire strumenti trasversali agli insegnamenti/apprendimenti disciplinari e professionali. A tal fine, accanto ai classici corsi di aggiornamento professionale e ai percorsi di formazione nell'età adulta, reputo opportuno promuovere la crescita e l'emancipazione di ciascun individuo per mezzo del dialogo filosofico, pratica che comporterebbe, di conseguenza, una crescita dell'intera società. E credo che tale ottica di promozione della persona dovrebbe improntare ogni concezione del *lifelong learning*, recuperando il modello processuale emancipativo teorizzato da Knowles (Knowles et al., 2008)<sup>2</sup>.

2 Gli studi sull'apprendimento in età adulta portarono Knowles alla definizione di un modello "andragogico", che postula il carattere processuale dell'apprendimento. L'adulto, per imparare, deve essere animato da una motivazione consapevole e non può

## 6. La Philosophy for Community

Ritengo, quindi, che la proposta di un percorso di “educazione al pensiero” rientri a pieno titolo nel quadro dell’offerta formativa in età adulta. La costituzione di una comunità di ricerca filosofica (CdRF), condotta con la metodologia della *Philosophy for Community* (l’evoluzione del programma educativo della *Philosophy for Children*, ideato da Matthew Lipman, rivolta agli adulti), si configura allora come un «dispositivo educativo-politico» attraverso la «riappropriazione pragmatista di Socrate e della sua pedagogia» filtrata dalla «influenza del Dewey che ripensa l’operazionismo di Bridgman». La partecipazione al dialogo è, secondo le parole di Lipman, «esplorare possibilità, scoprire alternative, riconoscere altre prospettive e stabilire una comunità di ricerca. Quando i membri della comunità riflettono sulla processione delle idee e sulla logica del loro emergere, ciascuno di essi replica la conversazione originaria, ma con nuove accentuazioni, perché l’angolo di visione di ciascun individuo è differente» (Cosentino, Oliverio, 2011, pp. 261-264).

Seguendo l’analisi di Stefano Oliverio (2011, p. 265),

Rappresentare in questo modo le potenzialità educative della pratica dialogica e il suo procedere significa ritradurla in termini peirceiani (per l’accento sulla comunità di ricerca) e attingere alla riflessione di George Herbert Mead, che enfatizza come la mente e il Sé emergano dall’interazione simbolica all’interno di un processo sociale, attraverso l’interiorizzazione del ruolo e delle risposte dell’altro, e sottolinea la dialettica fra il “Me” – ossia la parte del Sé nata dalla interiorizzazione dell’altro generalizzato – e dell’“Io”, la parte di innovatività individuale.

Il dialogo filosofico praticato all’interno della comunità di ricerca favorisce, quindi, lo sviluppo dell’autoconsapevolezza, *conditio sine qua non* di quella capacità di autodeterminazione, che permetterà a ciascun soggetto di individuare le proprie inclinazioni, i punti di forza ed i limiti personali, nonché l’acquisizione della coscienza critica necessaria alla formulazione di giudizi di valore e alla conseguente capacità di operare scelte responsabili. Promuove, inoltre, lo sviluppo di quelle abilità argomentative e relazionali che migliorano l’integrazione nell’ambiente sociale e l’esercizio di una cittadinanza attiva. Una persona così formata al pensiero complesso avrà, infine, la capacità fondamentale di “apprendere ad apprendere”.

Imparare a pensare mobilita una molteplicità di abilità, ascrivibili non solo ai saperi sui quali è basato il nostro canone culturale o alle conoscenze settoriali necessarie all’esercizio di una determinata attività, ma soprattutto alla possibilità di attribuire significato e valore alle esperienze esistenziali. Ciò implica che il

scindere l’acquisizione di nuove conoscenze dalla crescita personale e dalla propria esperienza di vita. La motivazione più forte è costituita dal desiderio di avanzamento professionale e di incremento dell’autostima, fattori capaci di realizzare un miglioramento della qualità della vita. Ma per sentirsi impegnato l’adulto deve essere direttamente coinvolto nella progettazione della propria formazione e assumere la responsabilità delle scelte e delle decisioni necessarie alla realizzazione del percorso di crescita. Deve cioè sviluppare innanzitutto consapevolezza personale e apprendere ad apprendere.

pensiero logico-critico si coniughi opportunamente al pensiero creativo e a quello *caring* in un soggetto che abbia riunificato le sue dimensioni razionale, creativo-emozionale e valoriale-affettiva, sviluppando nel contempo la capacità autoriflessiva e metacognitiva.

Il progetto da me realizzato presso il Centro EdA (Educazione degli Adulti) di Trento da novembre 2015 a febbraio 2016 al fine di effettuare uno “Studio di caso”, era presentato come un corso: «La consapevolezza personale come strumento di crescita: il sapere dell’esperienza», con la specificazione «Percorso riflessivo per l’Educazione nella vita Adulta».

Il percorso si articolò in 10 incontri della durata di due ore ciascuno, così suddivise: un’ora e mezzo per la sessione di *Philosophy for Community*, mezz’ora per l’autovalutazione, che di incontro in incontro divenne sempre più simile a un *Focus-Group*, prezioso per la restituzione di riflessioni interessanti sul lavoro svolto.

Secondo la metodologia lipmaniana, le sessioni prendono avvio da un testo-pretesto presentato dal facilitatore allo scopo di promuovere il dialogo successivo. Mutuando dalla “pedagogia degli oppressi” di Paulo Freire il concetto che la “coscientizzazione” «deve essere forgiata *con* lui [il formando] e non *per* lui» (Freire 2002, p. 30), anziché predisporre io i testi, chiesi ai partecipanti di presentare a turno una lettura scelta sulla base dei propri interessi. Il coinvolgimento attivo, oltre a costituire il primo passo verso l’autonomia, implicando i costrutti mentali, mette in gioco il soggetto. Devo riconoscere che rimasi piacevolmente sorpresa dalla qualità e dalla pertinenza dei testi proposti e delle riflessioni che ne scaturirono.

Impossibile ripercorrere qui l’evoluzione dell’esperienza formativa; posso solo confermare che i risultati attesi si sono prodotti puntualmente. Al fine di operare un riscontro più oggettivo dell’osservazione personale e dell’autovalutazione basata sui parametri canonici adottati dalla comunità internazionale degli esperti in P4C, ho effettuato rilevazioni basate sulle “prospettive di significato” definite da Jack Mezirow (2003) in relazione all’apprendimento trasformativo, che hanno monitorato e confermato l’evoluzione della comunità e dei suoi membri.

L’esperienza convalida, seppure a livello di studio-pilota, le ipotesi di ricerca: l’incremento di consapevolezza personale, lo sviluppo della capacità di ascolto attivo, la migliorata abilità argomentativa e di co-costruzione del pensiero, congiunte a una maggiore attitudine alla focalizzazione delle questioni da esplorare e a un ravvivato spirito indagativo, come più volte testimoniato dai partecipanti alla comunità di ricerca filosofica, mostrano ricadute benefiche non solo sulle loro vite personali e relazionali, ma anche sulla capacità di orientamento professionale e quindi formativo.

Intendo piuttosto soffermarmi su alcune domande ancora aperte che la ricerca ha generato, riassumibili nella perplessità rispetto alla modalità di offerta del percorso, alla possibilità di una sua estensione su larga scala e alla sua compatibilità istituzionale.

## 7. Questioni aperte

La prima questione consiste nel fatto che hanno partecipato al percorso (ad iscrizione libera) persone dotate di una cultura medio-alta che avevano precedentemente sviluppato una certa consapevolezza di sé. Paradossalmente, coloro che a mio giudizio avrebbero potuto trarne maggiore beneficio si sono

semplicemente disinteressati alla proposta. I partecipanti hanno spiegato la selezione che si è operata spontaneamente evocando inconsapevolmente uno dei principi basilari dell'apprendimento: per provare interesse a qualche cosa l'adulto deve essere motivato (Knowles, 2008). Difficile quindi che la proposta raggiunga coloro che non hanno mai pensato la formazione in questi termini.

Ora, un percorso che richiede la messa in gioco di sé non può essere imposto, una persona deve essere motivata a scegliere volontariamente la propria partecipazione. Ma chi ha scarsa consapevolezza di sé, difficilmente sente il desiderio di impegnarsi per svilupparla, forse si ritiene pure inadeguato, e, come abbiamo visto, il contesto socio-culturale non offre stimoli in questo senso. La prima difficoltà sta quindi nella possibilità di raggiungere proprio i soggetti più a rischio di marginalizzazione sociale.

Questa considerazione mi porta alla seconda riflessione, di ordine politico. Se il *lifelong learning* è un dispositivo sociale con le caratteristiche e le finalità sopra descritte, difficilmente sarà incentivata una "coscientizzazione", (in senso freireano) delle persone cui è richiesta solo flessibilità nei termini di capacità di adattamento alle richieste del mercato del lavoro. Nessun potere ha mai abdicato a se stesso, tanto meno il sistema economico!

## Conclusioni

Il filosofare nella comunità di ricerca filosofica attiva, come ho cercato di evidenziare, le risorse migliori e le inclinazioni più autentiche delle persone, oltre a quel sentimento *caring* che mi permette di concludere con una nota di speranza. In sede di *Focus-Group* di *follow up*, alla domanda «Che cosa vi ha lasciato il percorso di dialogo filosofico?», la prima parola che uscì spontaneamente, condivisa da tutta la comunità, fu *amicizia*. Ed emerse la sorpresa per la nascita di un sentimento autentico fra persone tanto diverse, in un gruppo molto eterogeneo per carattere e personalità, esperienze e provenienza culturale e geografica (dal Venezuela all'India). Se le differenze, infatti, da sempre erano state considerate come una grande risorsa rispetto alle possibilità di confronto, l'intesa profonda (che non significa necessariamente convergenza) sviluppatasi non era prevista da nessuno dei partecipanti.

Questo processo di avvicinamento reciproco, implicando la dimensione affettiva, richiama immediatamente il concetto di *philia* (amicizia), sentimento che gli Antichi postulavano immanente al filosofare. Come scrive Giorgio Agamben (2007, p. 4),

L'amicizia è così strettamente legata alla definizione stessa della filosofia, che si può dire che senza di essa la filosofia non sarebbe propriamente possibile. L'intimità fra amicizia e filosofia è così profonda che questa include il *philos*, l'amico, nel suo stesso nome e, come spesso avviene per ogni prossimità eccessiva, rischia di non riuscire a venirne a capo...

Se, dunque, filosofia significa amore per la sapienza, quell'amore che nel *Simposio* (Platone) è alimentato dal desiderio inappagato, la *philia* insita nell'amicizia è l'esperienza del con-sentire che per Agamben è «condivisione che precede ogni divisione, perché ciò che ha da spartire è il fatto stesso di esistere, la vita stessa» (2007, p. 7).

Già Aristotele, in un passo famoso dell'*Etica Nicomachea* (Libro IX, 1171b-1172a), aveva chiarito che l'amicizia è "comunione di vita":

L'amicizia, infatti, è una comunione, ed il sentimento che si ha per se stessi, si ha anche per l'amico: la coscienza della propria esistenza è desiderabile, e lo è, per conseguenza anche quella dell'amico; ma questa coscienza è in atto nel vivere insieme, cosicché è naturale che a questo si tenda. E per ciascun tipo di uomini, qualunque sia per loro il senso dell'esistenza, ovvero ciò per cui per loro la vita è desiderabile, è in questo che essi vogliono trascorrere il tempo in compagnia degli amici. È per questo che alcuni bevono insieme, altri giocano insieme ai dadi, altri fanno ginnastica e cacciano insieme o fanno filosofia insieme, e che trascorrono insieme le giornate, ciascuno dedito a ciò che ama più di tutto nella vita: volendo, infatti, vivere insieme con gli amici, fanno e mettono in comune le cose in cui, secondo loro, consiste la vita.

Mi piace concludere con il pensiero aristotelico, sviluppato quando ancora la filosofia non aveva consumato la scissione fra teoria e prassi, ravvisando nella *phronesis* quella sapienza pratica implicata nel sapere dell'esperienza che attraverso il dialogo filosofico cerchiamo di ricomporre con i saperi necessari all'uomo del XXI Secolo.

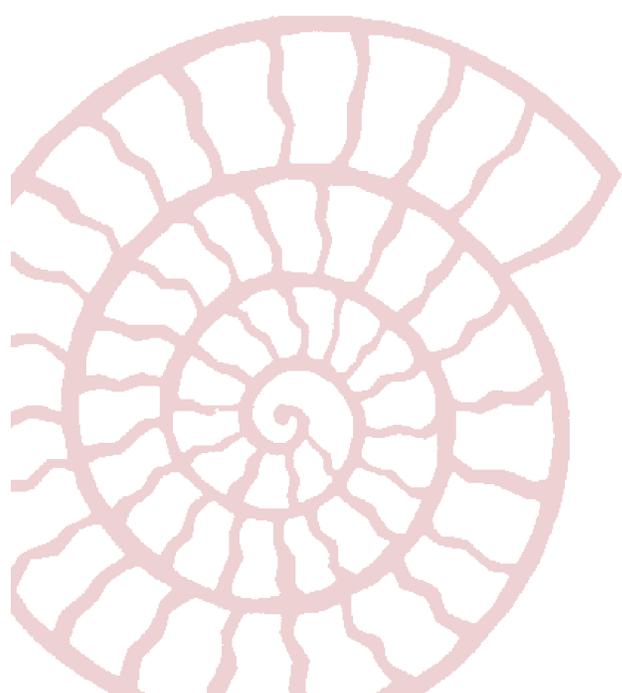
### Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2007). *L'amico*. Roma: Nottetempo.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro IX, 1171b-1172a.
- Benasayag, M., Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Cortellazzo, M., Zolli, P. (1994). *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Cosentino, A., Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dozza, L. (2012). Una promessa di futuro. In Dozza, L. (a c. di), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione Permanente nei differenti contesti ed età della vita* (pp. 15-30). Milano: FrancoAngeli.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Furedi, F. (2004). *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*. Milano: Feltrinelli.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: FrancoAngeli.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön, D., A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Platone, *Simposio*.

### Sitografia

- "Dichiarazione finale della quinta conferenza internazionale sull'educazione degli adulti" (Amburgo 14-18 luglio 1997) from  
<[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/Ida/Dichiarazione%20quinta%20conferenza%201997.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Ida/Dichiarazione%20quinta%20conferenza%201997.pdf)>.
- "Strategia di Lisbona" (Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, from  
<[http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/lisbona.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml)>
- "Strategia di Lisbona rinnovata" (2005), from  
<[http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/community\\_empl](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_empl)

oyment\_policies/c11325\_it.htm>.  
"Istruzione e formazione 2010" from  
<[http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/allegati/relazione\\_intermedia.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/relazione_intermedia.pdf)  
> e  
<[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/scuola\\_lavoro/sintesi\\_tappe\\_cooperazione\\_UE.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/sintesi_tappe_cooperazione_UE.pdf)>  
.  
Comunicazione della Commissione europea "Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere" from  
<<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2007-0502+0+DOC+XML+V0//IT>>.  
"Raccomandazione 2000/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio" del 18 dicembre 2006, in "Gazzetta ufficiale" L 394 del 30.12.2006, from  
<<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>>  
"Rapporto sul futuro della formazione in Italia" (Roma, 10 novembre 2009) from  
<[http://www.aicanet.it/documents/10776/156118/All.+8b+++Rapporto++formazione++MLPS++\(10+nov+09\)/5fe6f4de-d488-4540-becd-1facafd6a70d](http://www.aicanet.it/documents/10776/156118/All.+8b+++Rapporto++formazione++MLPS++(10+nov+09)/5fe6f4de-d488-4540-becd-1facafd6a70d)>.





# Questioni metodologiche, *soft skill* e integrazione delle ICT

## Methodological demands, *soft skill* and ICT integration

Marina De Rossi

Università degli Studi di Padova

marina.derossi@unipd.it

### ABSTRACT

The attention for university didactics and its innovative and qualifying issues, is nowadays at the forefront of the educational discourse and strengthens more and more the opportunity to consider as linked the following complex constructs: methodological demands, ICT integration, and conjunct development of both hard skills (disciplinary) and soft skills (cross-disciplinary). This contribution wants to offer some reflections about methodologies for academic education from a learner-centred perspective considering, among the other factors, ICT usage as a crucial issue. As it is widely acknowledged, it is not enough to act on the level of instrumental equipment or isolated dimensions of teachers' knowledge. Instead, there is the need to foster advanced models aimed at realizing ICT integration in didactics in operative and procedural ways. Moreover, these models should go beyond the link among fundamental knowledge types (disciplinary, pedagogical, technological), to consider students' characteristics (in terms of knowledges, hard and soft skills already owned and the ones to be enhanced), and also educational context (Angeli & Valanides, 2009).

Nell'ambito della diffusa attenzione verso la didattica universitaria, in termini innovativi e qualificanti, è ormai consolidata l'opportunità di considerare tra loro collegati tre nodi complessi: la questione metodologica, l'integrazione delle ICT, lo sviluppo congiunto di hard skill (disciplinari) e di soft skill (trasversali). Il presente contributo intende offrire alcune riflessioni metodologiche sulla formazione accademica in prospettiva learner-centered considerando, tra altri fattori, l'utilizzo delle ICT questione cruciale. Il cambiamento, com'è ben noto, non dovrebbe riguardare solo dotazioni strumentali o dimensioni isolate di conoscenza dei docenti, ma andare verso modelli avanzati per realizzare anche in termini operativi e procedurali l'integrazione delle tecnologie nella didattica, dove, oltre alla coniugazione dei saperi di base (disciplinari, pedagogico-didattici, tecnologici), siano considerati gli studenti (le conoscenze e le abilità hard e soft che possiedono e che s'intende promuovere) e, non da ultimo, il contesto formativo (Angeli & Valanides, 2009)

### KEYWORDS

ICT, Higher Education, Instructional design, Active Learning, Soft Skill.  
ICT, Didattica Universitaria, Progettazione, Apprendimento Attivo, Competenze Trasversali.

## Introduzione

Nell'ambito della diffusa riflessione politica e scientifica, a livello internazionale e nazionale, sull'innovazione della didattica universitaria (*High Level Group on the Modernisation of Higher Education*, 2013) è ormai evidente l'opportunità di considerare tra loro collegati tre nodi complessi: la qualità progettuale e metodologica, l'integrazione delle tecnologie, lo sviluppo congiunto di *hard skill* o disciplinari, di *soft skill* o trasversali, tra cui rientrano le abilità per il 21° secolo richieste dal mondo del lavoro: creatività e innovazione; comunicazione; collaborazione/lavoro di squadra; pensiero critico, *problem solving* e presa di decisione; cittadinanza (locale e globale); alfabetizzazione alle ICT; competenze per la vita e la carriera; apprendere ad apprendere/metacognizione; responsabilità personale e sociale (compresa la competenza culturale).

La vasta letteratura sull'argomento, oltre alle competenze tecnico-contenutistiche, definite *knowing-how* da Jones e Lichtenstein (2000), riconosce l'importanza di valorizzare nei processi formativi altre competenze trasversali, generalmente conosciute come *soft*, che, se sviluppate in modo adeguato, sono in grado di determinare miglioramento nelle *performance* ed *empowerment* personale. Definite da Allen, Remaekers e Van Der Velden (2005) anche come *general competency*, rimandano ad abilità di carattere generale raggruppabili in macrocategorie riferite alla gestione delle informazioni, al presidio dei processi di pensiero critico e del comportamento interpersonale, ossia intese come prerequisiti per sviluppare un significativo collegamento tra formazione iniziale e sviluppo dei differenti saperi richiesti dai contesti lavorativi.

I *cluster* delle competenze trasversali che incidono maggiormente sono di tipo cognitivo (pensiero sistemico e riconoscimento di pattern); emotivo, *emotional intelligence*, (consapevolezza e gestione del sé in relazione al contesto, orientamento al risultato); sociale (*teamworking*, negoziazione e gestione dei conflitti) (Boyatzis, Gaad & Massa, 2012).

La loro sinergia rappresenta una sfida che richiede di saper andare oltre la semplice somma di risorse e legami lineari tra contenuti e acquisizioni, considerando l'attivazione di processi d'integrazione volti a sviluppare un apprendimento di ordine più complesso, possibile solamente ripensando in profondità ai modi e ai contesti dell'agire didattico traducibili in molteplici forme di conoscenza.

Solo la consapevolezza della "potenzialità eversiva" contenuta nel costrutto di competenza, nell'intersezione tra *hard* e *soft*, può consentire di affrontare le implicazioni operative progettuali, metodologiche, valutative e tecnologiche della formazione (De Rossi, 2015).

### 1. Sviluppare *soft skill* in *Higher Education*

Negli studenti la trasformazione di conoscenze e meta-cognizioni da "naturali" a "esperte" contempla l'attivazione di una sinergica relazione tra insegnamento e apprendimento, esplicitata sotto forma di atti mentali e costituita da processi non solo razionali, ma anche relazionali, emozionali, corporei (Rossi, 2011), non disgiungibili dalla sfera motivazionale.

Si evidenzia la necessità di mettere in atto una didattica in grado di mobilitare tutte le risorse favorendo il "saper agire" come *habitus mentale*, ossia lavorando intorno ai saperi in modo da "consentire allo studente di riconoscerli ed impiegarli come strumenti utili per attribuire senso alla realtà, per affrontare sfide, per rispondere a interrogativi di carattere conoscitivo ed esperienziale"

(Maccario, 2012, p. 13).

Dal punto di vista didattico la questione è ancora aperta, a tutt'oggi oggetto di studio, e probabilmente lo sarà sempre nella convinzione che l'apprendimento significativo, superando il mero meccanicismo istruzionale, possa svilupparsi mediante scelte metodologiche in ragione di direzioni formative ben chiare, mettendo in connessione ricerca e didattica a partire dai processi di progettazione (Jonassen, 1999).

In ambito di *Higher Education*, dal processo di Bologna alle Strategie Europa 2020, le raccomandazioni fanno riferimento alla considerazione dei modelli definiti *learner-centered* nella direzione socio-costruttivista dell'allestimento di ambienti d'apprendimento integrati per lo sviluppo di comunità di «creazione di conoscenza» (Jonassen, Peck & Wilson, 1999; Samuelowicz & Bain, 2001; Pozzi *et al.*, 2007; Kember, 2009; Trentin, 2006).

L'interesse della ricerca volge verso modelli *context-oriented*, i cui quadri teorici di sfondo sono soprattutto il paradigma ecologico e quello costruttivista, dove il focus è costituito dall'organizzazione dei contesti e degli ambienti d'apprendimento contemplando format, tecniche e strumenti di sviluppo attivo del potenziale formativo di conoscenze, abilità e competenze.

Infatti, secondo l'approccio metodologico dei modelli volti a enfatizzare l'apprendimento, piuttosto che l'insegnamento, lo studente è incoraggiato a "situarsi", cioè ad assumere una posizione consapevole e responsabile rispetto al proprio apprendimento, armonizzando e facendo convergere tutte le risorse interne ed esterne disponibili, cioè mettendo in campo partecipazione, riflessione e collaborazione.

Le possibili risposte al bisogno di sviluppo delle competenze trasversali sono la distribuzione di conoscenze, la flessibilità e la personalizzazione, l'intelligenza concepita in forme multiple.

Molte sono le ragioni che spingono a rivedere i percorsi universitari in questa direzione, prima fra tutte l'inadeguatezza dell'approccio formativo prevalentemente teorico e passivo, caratteristico della didattica tradizionale, nell'elaborare strategie efficaci per lo sviluppo di *soft skill* tra cui, ad esempio, la capacità di lavorare in *team*, di pensare in maniera sistemica, di comunicare e interagire in modo efficace. L'ambiente formativo accademico dovrebbe rappresentare il fornitore d'eccellenza del capitale intellettuale impiegabile nell'economia moderna e il luogo dove armonizzare quell'insieme di competenze che permettano a chi apprende di risultare *employable*.

Formare connettendo *hard* e *soft skill* implica anche realizzare un sistema per valutare in questa direzione, è ben nota, infatti, l'inscindibilità dei tre passaggi progettazione-azione-valutazione, tuttavia in questa sede non entreremo nel merito dell'*assessment*, altra importante e delicata questione, ma estremamente vasta e complessa per essere affrontata in poco spazio; ci limiteremo a considerare in ottica *competency-based* alcuni elementi metodologico-tecnologici.

Lo studio di modelli e la realizzazione di esperienze è già realtà effettiva in alcuni casi eccellenti come, ad esempio, solo per citarne alcuni, quello dell'University of the Pacific, California, che dal 2008 supporta gli studenti del primo anno di corso nel processo di conoscenza di se applicando i modelli dell'Intentional Change e della Leadership Identity Development Theory (Komives *et al.*, 2005); dell'University of Illinois che attraverso il Leadership Centre promuove la creazione di occasioni per lo sviluppo delle *skill* associate alla *leadership* per tutti gli studenti mediante la predisposizione di alcuni programmi ed iniziative specifiche; o, in Europa, il centro di ricerca-formazione GLEAD-Leadership Development Research Centre (Universitat Ramon Llull, Barcellona), che mira alla

diffusione delle competenze emotive e sociali nei percorsi di studio offerti dall'università, in quanto essenziali per la costruzione di relazioni efficaci nel contesto lavorativo, mediante una molteplicità di metodi didattici che spaziano dal *coaching* alle discussioni tra *peer* per lo sviluppo delle competenze di *emotional intelligence* utili per il percorso di crescita personale e professionale degli studenti.

Tuttavia, non è solamente questione specifica di appositi corsi ma anche, e soprattutto, l'adozione in *Higher Education* di un differente modo di pensare e gestire l'offerta didattica in generale dove, accanto a lezioni frontali, anzi spesso superando tale format, siano di prassi laboratori e momenti formativi secondo l'approccio *active learning* con relative tecniche (ad esempio *case study*, *role playing*, *gamification*, *teamworking*, *game simulation*, *problem solving*).

Anche a livello nazionale è in corso, da oltre un decennio, un'attenta disamina delle criticità per il cambiamento sintetizzabile nell'individuazione di tre questioni di base per una nuova didattica: a) l'organizzazione di strutture e l'erogazione di servizi di supporto in grado di rendere effettivo e inclusivo l'accesso allo studio universitario; b) la costruzione di un'offerta formativa caratterizzata da percorsi curriculari diversificati per rispondere alle nuove esigenze formative di utenti giovani e adulti, anche già inseriti nel mondo del lavoro; c) la qualità dell'istruzione superiore, intesa come ottimizzazione dei processi di insegnamento per favorire e sviluppare i processi di apprendimento (Galliani, 2007).

Emerge, così, la necessità di continuare a operare verso una rinnovata cultura della progettazione, che non è solamente data dalla pertinenza degli obiettivi formativi rispetto alla rilevanza dei bisogni negoziati con il mondo del lavoro e le parti sociali sui profili in uscita e coerenti con i risultati attesi in termini di conoscenze-abilità-competenze, ma è anche ripensamento epistemologico sui contenuti offerti dalle discipline, sulle loro finalità formative e professionalizzanti che sempre più richiedono allo studente non solo capacità recettive, ma soprattutto *skill* trasversali critiche e creative.

Naturalmente questo mette al centro la competenza didattica del docente, le sue conoscenze e abilità nell'esercitare un adeguato e qualificato ruolo nel compito formativo.

Se si considera l'approccio didattico centrato sul docente (*teacher-centered*) e quello centrato sullo studente (*student-centered*) si possono evidenziare elementi organizzativi, procedurali, metodologici e valutativi che caratterizzano i processi d'insegnamento-apprendimento vs apprendimento-insegnamento in modo diversificato a seconda dei contesti, della disciplina e della cultura accademica di riferimento, ma fondamentalmente polarizzati in direzioni opposte (Felsatti & Serbati, 2014). L'approccio centrato sull'insegnamento, infatti, si concentra principalmente sulla trasmissione di contenuti, tanto che la capacità di renderne effettiva la conoscenza, aggiornata e basata su dati di ricerca, poco o nulla considera l'elemento metodologico come variabile incidente. Al contrario, il secondo approccio si concentra sull'apprendimento degli studenti tenendo conto della dimensione didattica come mezzo comunicativo-tecnologico per attivare interpretazione dei saperi e riflessione su di essi, sulla loro connessione e contestualizzazione considerandone la dimensione complessa, non riducibile a oggetti trasmissibili.

Da ciò ne consegue che nel primo caso la scelta di metodi, tecniche e strumenti sia questione piuttosto marginale, evidenziando solo la disciplina come corpo di conoscenza dei docenti, mentre, nel secondo, richiami a vere e proprie competenze, costituite senz'altro dalle conoscenze e abilità di contenuto, ma an-

che da quelle pedagogico-didattiche (organizzative, comunicative e tecnologiche, valutative).

Ormai da un decennio, come sottolineato anche dall'*European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA, 2007), il dibattito sul tema ha reso chiaro che il miglioramento non possa avvenire se non attraverso la qualificazione di chi insegna, cui dovrebbe essere offerta l'opportunità di apprendere, consolidare e, al tempo stesso, innovare le proprie strategie didattiche

Ciò richiede al docente di diventare *designer*, progettista attivo di percorsi mirati alla risoluzione di problemi autentici in grado di mettere in campo scelte adeguate per rispondere alle istanze della società attuale tratteggiate nel precedente paragrafo. Il *design* è un'operazione complessa, euristica e creativa la quale, pur non sottraendosi a regole di fondo, sottende l'apertura al "dialogo tra le idee e il mondo, tra la teoria e la sua applicazione, tra un concetto e la sua realizzazione, tra gli strumenti e gli obiettivi" (Mishra & Koheler, 2003, p. 106).

La formazione universitaria può rispondere a tali richieste sviluppando modelli che consentano ai docenti di operare coniugando le loro ovvie conoscenze disciplinari-specialistiche, con altre necessarie conoscenze: pedagogico-progettuali per organizzare ambienti integrati di apprendimento (connessione tra modalità in presenza e a distanza, *blended*); metodologico-didattiche per offrire e gestire percorsi coerenti con i traguardi di apprendimento; tecnologico-linguistiche per produrre materiali multimediali-interattivi in specifici ambiti del sapere (Messina & Tabone, 2014).

Si tratta di trovare procedure volte a conciliare i due modelli prevalenti che caratterizzano la formazione universitaria, riferibili, l'uno alla "metafora dell'acquisizione" – "l'apprendimento consiste nel diventare possessore di qualcosa" (ad esempio conoscenze, concetti, abilità) – e l'altro alla "metafora della partecipazione" – l'apprendimento consiste nel "diventare un abile partecipante a ben definite e ricorrenti forme dell'attività umana (pratica, discorso, cultura avanzata)" (Enkenberg, 2001, p. 496).

Nell'interazione progettuale tra approcci metodologici, format, tecniche e strumenti gioca un ruolo imprescindibile la comunicazione come presupposto fondamentale e struttura portante dell'azione didattica. Essa è connaturata ai processi d'insegnamento-apprendimento attraverso specificità contingenti e tecnologiche che ne caratterizzano l'essenza formativa nella prospettiva della coniugazione richiesta per lo sviluppo equilibrato di *hard* e *soft skill*.

Tale agire complesso, infatti, non coinvolge solo mente e corpo degli attori nel fine ultimo dell'apprendimento, ma acquista valenze differenti in relazione a tecniche, strumenti e tecnologie che concorrono a dare forma ad ambienti stimolanti e significativi.

Secondo Laurillard (2012), al docente è richiesto di saper costruire la propria azione e di saperla regolare nel suo svolgimento proprio in base ad un ampio repertorio di attività, dispositivi e mediatori messi in campo nello specifico contesto curricolare.

## 2. Il contributo dell'integrazione delle ICT nell'innovazione metodologica

L'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) nella didattica, oltre allo sviluppo della *digital literacy* (Ala-Mutka, 2011), investe le strutture profonde, cognitivo-progettuali dei docenti, impegnandoli nella coniugazione di saperi disciplinari, metodologici e tecnologici, come evidenziano

le recenti ricerche sul TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) (Mishra & Koehler, 2006; Angeli & Valanides 2005, 2009; Messina & Tabone, 2014; Messina & De Rossi, 2015).

In particolare le riflessioni sull'uso delle ICT in ambito educativo e formativo hanno sviluppato studi teorici e analisi metodologiche volti a ripensare percorsi d'innovazione e qualificazione didattica finalizzati alla loro integrazione nelle pratiche didattiche. L'attenzione va al loro impiego come strumenti utili sia sul piano cognitivo (per ricercare, produrre, rielaborare e far interagire il sistema dei saperi), sia socio-culturale (per favorire processi di comunicazione, sviluppo, condivisione e scambio).

È importante, quindi, riflettere sulle dimensioni educative date dalle caratteristiche di *Multimediality*, *Interactivity*, *Virtuality*, proprie di questi strumenti, pensando alle loro potenzialità in termini di fruizione e di produzione, superando del tutto il punto di vista che guarda soltanto a un uso veicolare e tecnicistico delle ICT, per aprire a un modo diverso di pensare e vivere la loro integrazione trasversalmente ai saperi in prospettiva di competenza.

Nel panorama attuale per ogni docente diviene cruciale saper inquadrare il rilievo assunto dalle cosiddette nuove tecnologie nella modificazione dell'assetto comunicativo e strategico della propria azione didattica, tanto più efficace se consapevole e progettata considerando tutti gli elementi che la costituiscono.

La scelta in cui si cimentano, infatti, non è ininfluente; un sapere non esiste come contenuto dato in sé indipendentemente dalla forma in cui è assunto. La sua forma didattica, trasposta e mediata a partire dall'originale, assume caratteristiche differenti e seconda del tipo di media e strumenti che la veicolano.

In questo scenario le ICT determinano una fattiva ri-mediazione del sapere e, allo stesso tempo, consentono che la conoscenza diventi fattore produttivo-culturale per la società. Così, pensando all'*Higher Education* come presunto luogo di ri-mediazione del sapere, è innegabile una reciproca influenza tra saperi e tecnologie, le quali non assumono semplicemente un ruolo di veicolatori di contenuti, ma li caratterizzano in un'essenza fruibile e interpretabile mettendoli in grado i discenti di divenire essi stessi produttori di conoscenza (Scardamalia & Bereiter, 2008). Infatti, poiché tra contenuto del sapere e mezzo per comunicarlo non c'è rapporto neutro, usare o non usare le ICT per e nella didattica, saperle integrare o meno, costituisce un importante fattore incidente non solo nella qualità della didattica stessa e negli esiti formativi, ma nella competenza del docente.

Tuttavia, occorre ricordare come non sia sufficiente dotarsi di "nuove macchine", riempire le aule di strumentazione sofisticata per intraprendere i passi del cambiamento e dell'innovazione; è necessario, piuttosto, entrare nel quadro interpretativo del rapporto *didattica-comunicazione-tecnologia* sapendo "riportare anche la tecnologia entro l'orizzonte pedagogico e didattico, essendo rispettivamente collegati i *processi di integrazione multimediale dei saperi* (rappresentativo, simbolico, ipertestuale) ai *processi di costruzione della conoscenza* e i *processi di interazione comunicativa* tra i soggetti (sensoriale, conversativo, formativo) ai *processi di interiorizzazione* dei rapporti interpersonali e sociali" (Galliani, 1998, p. 658).

Di fatto, dagli anni '80 in poi, la diffusione di strumenti dotati d'interfacce sempre più accessibili hanno variato radicalmente l'atteggiamento dei mondi della formazione verso l'introduzione crescente delle tecnologie nella didattica affermando "l'idea di "tecnologie aperte" cioè tecnologie che favorendo l'uso flessibile, esplorativo, attivo, partecipativo e creativo, permettono all'utente di introdurre elementi personali nella conoscenza" (Falcinelli, 2012, p. 81).

L'attenzione non può più essere rivolta ai singoli elementi (spazio, tempo, *setting*, metodologie, strategie, tecniche e strumenti), considerati separatamente, ma all'ambiente di apprendimento e alla sua progettazione.

Per tentare realmente l'integrazione delle tecnologie nella didattica non è sufficiente solamente la conoscenza delle stesse da parte del docente, il suo ruolo sarebbe altrimenti ridotto in termini tecnicistici; accanto a "che cosa sapere" degli strumenti, dev'esserci "come usarli e perché", ossia in termini formativi è necessario "riconsiderare il loro modo di pensare la tecnologia e la loro relazione con essa [...] come relazione complessa, dinamica, in continua evoluzione" (Mishra & Koehler, 2003, p. 102).

Si tratta di mettere i docenti nella condizione di provare realmente a "usare *hardware* e *software* esistenti in modi nuovi, creativi e specifici rispetto a una determinata situazione [di apprendimento] per realizzare i loro obiettivi didattici" (Koehler & Mishra, 2005, p. 95) in modo che insieme allo sviluppo di familiarità nell'uso si costruisca la capacità di inserirle in una cornice pedagogico-didattica in accordo con i diversi domini della conoscenza.

Il cambiamento, quindi, non dovrebbe riguardare solo dotazioni strumentali o dimensioni isolate di conoscenza, ma le strutture profonde cognitivo-progettuali, implicate nei processi di formazione superiore, volgendo lo sguardo verso modelli avanzati per operationalizzare l'integrazione delle tecnologie nella didattica, dove, oltre alla coniugazione dei saperi di base (disciplinari, pedagogico-didattici, tecnologici), siano considerati gli studenti – le conoscenze e le abilità *hard* e *soft* che possiedono e che si intende promuovere – e, non da ultimo, il contesto formativo, compresi i valori e le finalità educative, assieme alle credenze dei docenti stessi sull'insegnamento e l'apprendimento (Angeli & Valanides, 2009, p. 158).

Studi recenti di Angeli e Valanides (2013) – che considerano cinque tipi di conoscenza per l'insegnamento: contenuti, ICT, pedagogia e didattica, discenti e contesto educativo – individuano un distinto corpo di conoscenza, denominato ICT-TPCK, derivato dalla loro trasformazione se integrate in fase di progettazione didattica.

Quest'ultima rappresenta un elemento cruciale nella professionalità docente: è lo spazio in cui si agiscono le proprie conoscenze ed è il terreno in cui si pianificano le conoscenze e le abilità volte alle competenze disciplinari e trasversali che s'intendono formare negli studenti.

In un recente studio è stata definita una procedura di progettazione integrata (Messina, De Rossi, 2015) attraverso la quale, accanto agli elementi classici – contenuti, obiettivi, strategie, valutazione – sono contemplate le componenti principali, spesso implicite, del costrutto "approccio didattico" – scelta critica di modelli, metodi, format, tecniche – e sono considerati nuovi elementi: le tecnologie, secondo il modello ICT-TPCK; le attività di apprendimento con le tecnologie e le forme di conoscenza che esse sollecitano (Harris & Hofer, 2009); le molteplici modalità di rappresentazione di significato consentite dalle tecnologie (Cope & Kalantzis, 2000). Questo consentirebbe di pensare e costruire un'azione didattica ragionata, non avulsa dai bisogni e dalle complessità emergenti dal quadro contestuale, comprensiva del potenziale offerto dalle ICT anche verso la valorizzazione delle *soft skill*.

### 3. Progettare per integrare: l'esperienza *Briefing for design*

Ma, operativamente, attraverso quali procedure può realizzarsi la dimensione trasformativa? Ossia, come abbiamo visto, rimane cruciale il fatto che l'introduzione delle ICT nella didattica, seppur corredata da buone conoscenze tecniche, non esuli dal saperle incorporare flessibilmente nei contenuti della disciplina, a loro volta trasposti con adeguati approcci metodologici per valorizzare effettivamente l'apprendimento degli studenti.

In questa prospettiva Mishra & Koehler (2006, p. 1028) chiariscono che "gli insegnanti hanno bisogno non solo di padroneggiare la disciplina che insegnano, ma devono anche avere una profonda comprensione del modo in cui la disciplina (o i tipi di rappresentazione che possono essere elaborati) può essere modificata attraverso l'applicazione della tecnologia [...] hanno bisogno di capire quali tecnologie specifiche sono più adatte per affrontare un argomento di apprendimento nei loro domini o come l'argomento determina o magari cambia anche la tecnologia – e viceversa-".

Le ICT nella didattica offrono la possibilità di arricchire strategie e format mediante multimodalità, flessibilità e personalizzazioni consone allo sviluppo di *soft skill*; è, infatti, noto dagli studi degli anni '90 come la creazione di ambienti d'apprendimento integrati, in particolare nel *blended learning*, favorisca processi collaborativi, riflessivi e costruttivi.

Possono divenire effettiva risorsa di qualificazione della didattica, purché, come configurato nell'ICT-TPCK, oltre alle tre componenti di base (conoscenza disciplinare, pedagogico-didattica e tecnologica riferendola alle ICT) vengano considerati altri due importanti elementi di grande incidenza nella progettazione: la conoscenza degli discenti (*learners*) e la conoscenza del contesto (*context*).

L'ICT-TPCK, infatti, costituisce "un corpo unico di conoscenza che rende un insegnante competente per progettare un apprendimento potenziato dalla tecnologia" (Angeli & Valanides, 2009, pp. 158-159).

Ispirato al modello descritto, si è da poco concluso un progetto di ricerca d'interesse per l'Ateneo di Padova sull'integrazione delle ICT nella didattica (coinvolgimento di 25 docenti di differenti macro-aree, altrettanti e-tutor e 1615 studenti) i cui risultati sono ancora in fase di elaborazione, ma che in questo spazio ben si presta a descrivere il tentativo di mettere in campo una procedura di operazionalizzazione progettuale, metodologica e organizzativa. Lo studio empirico, infatti, è stato guidato dall'ipotesi che la progettazione didattica integrata, costruita mediante processi riflessivi, partendo dall'individuazione di complessità didattiche percepite dai docenti, sia un terreno fertile per pensare e ri-pensare all'uso mirato delle ICT, assumendo la tecnologia come "partner cognitivo" in grado di amplificare, facilitare e personalizzare l'apprendimento degli studenti (Angeli & Valanides, 2009).

Il programma ha perseguito l'obiettivo immediato di supportare i docenti, dopo opportuna formazione metodologico-tecnologica, a riorganizzare i programmi degli insegnamenti individuando obiettivi percepiti complessi da realizzare esclusivamente in presenza o implicanti processi che evidenziavano a loro parere l'inadeguatezza di format e metodologie trasmissive.

Per la progettazione è stata studiata una procedura integrativa e riflessiva, denominata "*Briefing for Design*" (BF), che ha costituito lo spazio di condivisione dialogica tra differenti expertise (disciplinare, metodologica, tecnologica) considerando tutti gli elementi di conoscenza del docente per la ri-progettazione di alcune attività integrando presenza e distanza e tenendo conto delle scelte relativa-

mente alla coerenza tra: obiettivi formativi; contenuti/argomenti; tempi; metodologie e tecniche; tecnologie; tipi di attività; forme di conoscenza; valutazione.

I BF, organizzati in forma di colloquio, hanno favorito l'apporto sinergico tra diverse figure: il docente considerato esperto dei contenuti di una certa disciplina, l'esperto metodologico (docente di metodologie didattiche e tecnologie per la didattica, di area pedagogica) e il *learning technologist*<sup>1</sup> (Flynn, 2015). Ci si è avvalsi di uno specifico strumento denominato "*document for design*", con la funzione di guidare e documentare il processo e azioni di progettazione per rilevare le trasformazioni ipotizzate considerando: criticità/bisogni generativi; strategie e metodologie didattiche; tecniche; tool tecnologici (interni ed esterni alla piattaforma Moodle).

Dall'analisi dei dati qualitativi emersi nei BF in relazione alla considerazione delle *soft skill*, che in questa sede verranno utilizzate solo a scopo esemplificativo per sostenere la riflessione sui temi proposti, i più sentiti bisogni, che hanno avuto un ruolo generativo nella progettazione dell'attività mediata da ICT, possono essere così riassunti: favorire la dimensione collaborativa dell'apprendimento attraverso il lavoro di gruppo in piattaforma, difficile da organizzare in presenza per tempi e numerosità della platea; utilizzare metodologie come il *problem solving* e i *case study* per lo sviluppo di processi analitico-interpretativi e critico-riflessivi; personalizzare i tempi, tra attività in presenza e a distanza, per favorire processi di *work life balance* e auto-regolativi; stimolare la partecipazione mediante la continuità tra lezioni frontali in presenza e attività in piattaforma offerte secondo metodologie, tecniche e strategie *active learning*; invertire la modalità d'impiego tra presenza e distanza (*flipped classroom*) usando la piattaforma come spazio per lo studio di contenuti offerti con appositi materiali, trasformando le lezioni in presenza in forma laboratoriale (ad esempio lavoro di gruppo, *peer tutoring*); incentivare la graduale e progressiva produzione autonoma di materiali e artefatti; favorire la proposta di compiti autentici; il bisogno di enfatizzare dialogo e scambio tra studenti e tra docente e studenti, soprattutto a fronte di "classi" numerose e con molti lavoratori-studenti o studenti-lavoratori. Un ulteriore bisogno diffuso, sottolineato dalla quasi totalità dei docenti, è stato poter individuare strumenti e metodologie adatte a creare un contesto di apprendimento che puntasse allo sviluppo di competenze, anche in prospettiva professionalizzante. Un buon numero di docenti, in particolare dei CdS magistrali, ha definito critico conciliare la tradizionale lezione frontale con la sollecitazione e lo sviluppo di competenze che spesso richiedono implicazioni autentiche (di ricerca, di analisi, di applicazione in contesti simulati e altro). In questo caso le attività *blended* si sono rivelate spazio per rendere rielaborabili le conoscenze acquisite stimolando due elementi fondanti l'approccio per competenze: la problematizzazione della conoscenza, la responsabilità e l'autonomia.

## Conclusioni

Mediante l'integrazione delle ICT cambia il modo di fare lezione; di gestire l'azione didattica, i suoi luoghi e i tempi; di rapportarsi con i saperi e la conoscenza; di intendere il gruppo e le possibili interazioni tra studenti, studenti e docenti, stu-

1 Figura di supporto con competenze di tecnologie per la didattica; profilo specifico per *Teaching Learning Center* o *Teaching Learning Service*.

denti e comunità. E cambia per l'avvento della "multimedialità interattiva di rete", come la definisce Jenkins (2010), in cui sempre maggior ruolo è attribuito al soggetto protagonista della sua crescita culturale, "cerniera" tra apprendimenti formali, non formali e informali, attore sociale entro la cornice del Web 2.0.

S'innovano profondamente i processi quando si trasforma l'apprendimento in scoperta, secondo il paradigma interazionista, che considera la comunicazione didattica come sistema tecnologico di relazioni interpersonali significative che, a loro volta, valorizzano le "formae mentis" individuali. "L'oggetto della conoscenza non è più il "sapere cosa" ma il "sapere come" e quindi si tratta di esplorare-osservare la realtà in laboratorio e sul campo, di intervenire nei fenomeni ponendo i problemi e ricercando le procedure di soluzione, di utilizzare strategie analogiche e simulative di produzione-organizzazione-rappresentazione delle conoscenze" (Galliani, 2007, p. 4).

Sostanzialmente in *Higher Education* non sembra più essere sufficiente solamente la preparazione disciplinare, non sempre coadiuvata da conoscenze metodologico-didattiche, spesso apprese e usate frammentariamente, ma la messa in campo di nuovi modelli rivolti all'integrazione delle tecnologie attraverso cui si determini un corpus di conoscenze che deve essere capitalizzato in forma integrata nella conoscenza del docente nel suo ruolo più autentico d'insegnante.

La sfida è riuscire a focalizzare la progettazione didattica mettendo in relazione i processi d'informazione (organizzazione scientifico-disciplinare dei saperi e abilità *hard*) con i processi di conoscenza (ricezione, esplorazione, produzione e abilità *soft*) e con i processi dell'apprendimento (secondo i paradigmi cognitivista, interazionista, socio-costruttivista).

L'esigenza è quindi sapersi attrezzare anche a livello istituzionale e organizzativo per pilotare questo cambiamento e creare *know how* diffuso affinché il processo innovativo non sia fine a se stesso, ma risponda a standard qualitativi elevati e, soprattutto, ad obiettivi formativi ben delineati a priori. In assenza di un investimento nella formazione dei docenti e nella creazione di una rete di supporto, il rischio è di perdere la sfida dell'innovazione con la conseguente perdita di competitività rispetto a sistemi universitari europei ed extra-europei che, con maggiore vigore, hanno già intrapreso questa strada.

### Riferimenti bibliografici

- Allen, J., Ramaekers, G. e Van Der Velden, R., 2005. Measuring competencies of higher education graduates. In D.J. Weerts e J. Vidal (eds.). *Enhancing alumni research: European and American perspectives*. New directions for institutional research, 126 (summer). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 49-59.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2005). Preservice Elementary Teachers as Information And Communication Technology Designers: an Instructional Systems Design Model Based on an Expanded View of Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (4), 292-302.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and Methodological Issues for the Conceptualization, Development, and Assessment of ICT-TPCK: Advances in Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52 (1), 154-168.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2013). Technology mapping: An approach for developing technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 48(2), 199-221.
- Boyatzis, R.E., Good, D., Massa, R. (2012). Emotional, social, and cognitive intelligence and personality as predictor of sales leadership performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19 (2), 191-201.

- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- De Rossi, M. (2015). Saperi pedagogici-metodologici-didattici. In L. Messina & M. De Rossi, *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci, 117-140.
- Enkenberg, J. (2001). Instructional Design and Emerging Teaching Models in Higher Education. *Computers in Human Behavior*, 17 (5-6): 495-506.
- European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2007), *European Standards and Guidelines for Internal Quality Assurance Within Higher Education Institutions*. Helsinki: ENQA.
- Falcinelli, F. (Ed.) (2012). ICT in the Classroom. *Rem-Research on Education and Media*, 4 (2), special issue.
- Felisatti, E & Serbati, A. (2014), Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 12, 1, 137-153.
- Flynn, S. (2015). Learning Technologists – changing a culture or preaching to the converted?. In D. Hopkins. *The Really Useful #EdTech*, 199-217. <http://www.dontwasteyourtime.co.uk/books/the-really-useful-edtechbook/> verificato in data 4/02/2017
- Galliani, L. (1998). Didattica e comunicazione. *Studium Educationis*, 4, 626-662.
- Galliani, L. (2007 ). *Le nuove forme della didattica in una Università cambiata*. [http://web.unicam.it/archivio/eventi/incontri\\_convegni/UniltaEu\\_010207/documenti/Galliani.pdf](http://web.unicam.it/archivio/eventi/incontri_convegni/UniltaEu_010207/documenti/Galliani.pdf). verificato in data 16/02/2017
- European Commission (2013), *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Harris, J., & Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. In C. D. Maddux (Ed.), *Research highlights in technology and teacher education 2009* (pp. 99-108). Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education (SITE).
- Jonassen, D. H., Peck, K., & Wilson, B. G. (1999), *Learning with Technology: A constructivist Approach*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 215–239.
- Jones, C., Lichtenstein, B., (2000). The “architecture” of careers: how career competencies reveal firm dominant logic in professional services. In M. Peiperl, M. Arthur, R. Goffee e T. Morris (eds.). *Career frontiers: new conceptions of working lives*. Oxford, England: Oxford University Press, 153-176.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipativa e competenze digitali. Media education per il XX secolo*. Milano: Guerini & Associati.
- Kember, D. (2009). Promoting Student-Centred Forms of Learning Across an Entire University. *Higher Education*, 58(1), 1-13.
- Koehler, M.J., & Mishra, P. (2005). What Happens when Teachers Design Educational Technology? The development Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 3 2(2), 131-152.
- Komives, S.R., Owen, J.O., Longerbeam, S., Mainella, F.C. & Osteen, L. (2005). Developing leadership identity: a grounded theory. *Journal of College Student Development*, 6, 593- 611.
- Laurillard, D. (2012), *Teaching as a Design Science*. London: Routledge.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Torino: SEI.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015), *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Messina, L., & Tabone, S. (2014). Technology in University Teaching: an Exploratory Research into TPACK, Proficiency, and Beliefs of Education Faculty. *Cadmo*, XXII (1), 89-110.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2003), *Not “What” but “How”*: *Becoming Design-Wise about Educational Technology*. In Y. Zhao (Ed.), *What should teacher know about technology: Perspectives and practices*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 99-122.

- Mishra P., & Koehler M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a Framework for Integrating Technology in Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- Pozzi, F., Manca, S., Persico, D., & Sarti, L. (2007), A General Framework for Tracking and Analysing Learning Processes In Computer Supported Collaborative Learning Environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(2), 169-179.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano: Franco Angeli.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. D. (2001), Revisiting Academics' Beliefs About Teaching and Learning. *Higher education*, 41(3), 299-325.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2008). Pedagogical Biases In Educational Technologies. *Educational Technology*, 48 (3), 3-11.
- Trentin, G. (2006), The Xanadu Project: Training Faculty in the Use of Information and Communication Technology for University Teaching. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(3), 182-196.



# Il nuovo sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore (ITS) tra luci ed ombre

## The new system of Higher Technical Education and Training in Italy

---

Luca Dordit

Università degli Studi di Padova

luca.dordit@phd.unipd.it

### ABSTRACT

The analysis focuses on positive and negative aspects related to the new system of Technical Higher Institutes (Istituti Tecnici Superiori: ITSs) that introduced in Italy the third level of Vocational Education and Training. In the first part the study provides an updated overview of the legal framework for ITSs and some key quantitative data on the sector. Subsequently, the analysis takes into consideration the findings of a recent research conducted by Associazione TreEIlle and Fondazione Rocca. On the basis of interviews with a panel of key informants, findings highlight main critical issues concerning the new ITS implementation process.

Lo studio intende fare il punto sulle luci ed ombre del nuovo sistema degli Istituti Tecnici Superiori (ITS), che ha accompagnato l'introduzione anche nel nostro Paese dell'istruzione e formazione tecnica di terzo livello, presente in altri contesti europei da molti decenni. A tale scopo l'analisi prende le mosse dal quadro normativo aggiornato di settore e dai principali dati quantitativi di scenario. Successivamente, sulla base dei risultati cui ha dato luogo una recente indagine promossa da Associazione TreEIlle e Fondazione Rocca, l'analisi si concentra sulle principali criticità che a detta di un panel di testimoni privilegiati, stanno caratterizzando i processi di evoluzione degli ITS, sia a livello nazionale che presso i differenti sistemi regionali. Gli elementi conoscitivi che emergono dallo studio si auspica possano risultare utili in vista di un ulteriore sviluppo delle policy di settore.

### KEYWORDS

Higher Technical Vocational and Educational Training, ITS, Focus group, Higher Education, Technical Education.

Istruzione e Formazione tecnica superiore, ITS, Focus group, Istruzione terziaria, Istruzione tecnica.

## Premessa

Nel settore della formazione superiore non accademica l'ultimo decennio ha visto la nascita e l'implementazione nel nostro Paese del sistema degli Istituti Tecnici superiori (ITS), con l'obiettivo di colmare il vuoto registrato tradizionalmente dall'Italia rispetto alla gran parte dei Paesi maggiormente industrializzati. In particolare, circa i processi di sviluppo del settore nei principali Paesi europei e più in generale in area OCSE la letteratura presenta un quadro assai ricco e documentato (OECD, 2012; OECD, 2014).

Nel maggio del 2015 l'Associazione TreElle e la Fondazione Rocca, con il concorso di Confindustria nazionale, hanno curato un'indagine sullo stato e prospettive del sistema ITS. Il gruppo di lavoro, coordinato dall'autore del presente articolo, ha proposto ad un'ampia quota di dirigenti degli istituti tecnici superiori attivi nel nostro paese (20 fondazioni sulle allora 75) un'intervista di gruppo focalizzata, allo scopo di raccogliere utili elementi di analisi e di riflessione sul processo di implementazione del nuovo modello di istruzione tecnica superiore. Il fuoco dell'analisi ha preso in considerazione le principali coordinate del segmento formativo recentemente introdotto, scandagliandone i punti di forza e le aree di criticità, insieme ad alcuni snodi problematici ed alle principali ulteriori linee di sviluppo auspiccate. L'intervista di gruppo si è accompagnata alla somministrazione di un questionario semi-strutturato, predisposto al fine di integrare le osservazioni raccolte nel corso della sessione di lavoro. Pur se va rimarcato come il gruppo di dirigenti non rappresenti in alcun modo un campione rappresentativo dell'universo degli ITS, ciononostante il loro contributo va interpretato come un apporto estremamente significativo, da parte di coloro che si trovano ad operare direttamente sul campo con responsabilità manageriali.

Lo studio che di seguito si presenta prende le mosse dal quadro normativo aggiornato di settore e dai principali dati quantitativi di scenario. Successivamente, sulla base dei risultati cui ha dato luogo l'indagine precedentemente richiamata, l'analisi si concentra sulle principali criticità che a detta di un panel di testimoni privilegiati stanno caratterizzando i processi di evoluzione degli ITS e ne mettono in discussione la capacità di articolare un sistema alternativo, se pur complementare, a quello dell'istruzione superiore di tipo accademico.

## 1. L'istruzione tecnica superiore in Italia: una periodizzazione per fasi principali

### 1.1. La nascita del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore in Italia: gli IFTS (1999)

Il primo stadio verso la costruzione di un sistema di istruzione e formazione tecnica superiore in Italia è collocabile a partire dal 1999, anno della nascita del sistema FIS (Formazione superiore integrata), istituito con la *legge sul lavoro e l'occupazione n.144/1999, art.69*. Fu' allora che venne introdotto un primo elemento, rappresentato dai percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), per rispondere alla pressante necessità di formare tecnici specializzati, muniti delle competenze richieste dalle imprese, a supporto dei processi di sviluppo locale. Il modello adottato per gli IFTS eserciterà un effetto indiretto anche sulla conformazione dei successivi ITS. In particolare, con l'IFTS si è inteso rispondere alle sollecitazioni provenienti dal mondo del lavoro pubblico e privato, con particolare riguardo al sistema dei servizi, degli Enti locali e dei settori produttivi interessati da innovazioni tecnologiche e dall'internazionalizzazione dei mercati, in stretta relazione con le priorità indicate dalla programmazione economi-

ca regionale. Il sistema dei percorsi IFTS è tutt'ora operante presso le regioni, nell'ambito delle loro competenze esclusive in materia di programmazione dell'offerta formativa. Attualmente il Certificato di specializzazione tecnica superiore risulta inquadrato al quarto livello del Quadro europeo delle qualificazioni (EQF) e quindi viene ad essere di fatto equiparato al diploma di scuola secondaria di secondo grado.

## 1.2. Introduzione e configurazione degli istituti tecnici superiori (2008-2011)

A partire dal 2008 si assiste alla messa a punto, sotto il profilo normativo, di un nuovo sistema di offerta formativa che si connota come canale privilegiato per l'ottenimento di un diploma di livello post secondario non accademico, rilasciato al termine di un percorso di durata biennale. Il provvedimento fa seguito alle disposizioni contenute nel *comma 631 della legge 27 dicembre 2006*, n. 296, che ha previsto la riorganizzazione del sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore. Nel dettato normativo vengono introdotti gli istituti tecnici superiori (ITS), accolti nell'ordinamento nazionale mediante il *Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 25 gennaio 2008*, recante "linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori", dopo essere stati prefigurati, l'anno precedente, nell'art. 13, comma 2, della *Legge 2 aprile 2007*, n. 40.

Le finalità perseguite dal nuovo segmento formativo sono orientate a rendere più stabile e articolata l'offerta dei percorsi finalizzati a far conseguire una specializzazione tecnica superiore a giovani e adulti, in modo da corrispondere organicamente alla richiesta di tecnici superiori, con più specifiche conoscenze culturali coniugate con una formazione tecnica e professionale approfondita e mirata, proveniente dal mondo del lavoro pubblico e privato, con particolare riferimento alle PMI e ai settori interessati da innovazioni tecnologiche e dalla internazionalizzazione dei mercati. Inoltre, si punta a rafforzare la collaborazione con il territorio, il mondo del lavoro, le sedi della ricerca scientifica e tecnologica, il sistema della formazione professionale nell'ambito dei poli tecnico-professionali. Oltre a ciò, l'intento è quello di promuovere l'orientamento permanente dei giovani verso le professioni tecniche ed a supportare l'aggiornamento e la formazione in servizio dei docenti della scuola e della formazione professionale nelle discipline scientifiche, tecnologiche e tecnico-professionali. Infine, gli ITS sono intesi come fattore cruciale per la transizione dei giovani nel mondo del lavoro e per promuovere organici raccordi con la formazione continua dei lavoratori.

Il DPCM del gennaio 2008 specifica come i percorsi ITS vengano promossi da Fondazioni di partecipazione, ai sensi dell'articolo 14 e seguenti del Codice Civile, dotati di personalità giuridica. La Fondazione di partecipazione rappresenta un'istituzione di diritto privato, pur prevedendo che tra i suoi membri figurino enti pubblici, e la sua costituzione è vincolata a requisiti di solidità finanziaria, sulla base di un fondo patrimoniale. Le fondazioni sono composte in parte da istituzioni scolastiche di ordine tecnico e professionale, in parte da strutture formative accreditate dalla Regione per l'alta formazione. Inoltre, nella compagine devono figurare almeno un'impresa del settore produttivo cui si riferisce l'istituto tecnico superiore, uno o più dipartimenti universitari o altri organismi appartenente al sistema della ricerca scientifica e tecnologica, ed infine un Ente locale, nella fattispecie un comune, provincia, città metropolitana, o comunità montana. In tal modo si è data maggiore centralità alla partecipazione territoriale, promuovendo un protagonismo diretto del sistema formativo allo sviluppo

regionale e al tempo stesso si è previsto un consolidamento dell'impegno degli attori locali alla corresponsabilità sull'offerta formativa di alta formazione tecnica. Attualmente sul territorio nazionale si contano 93 fondazioni<sup>1</sup> di partecipazione, la maggior parte delle quali è concentrata nel Nord e nel Centro Italia, che realizzano percorsi articolati entro sei distinte aree tecnologiche, considerate altrettanti settori prioritari per lo sviluppo del paese: efficienza energetica, mobilità sostenibile, nuove tecnologie della vita, nuove tecnologie per il *made in Italy* (articolato negli ambiti: servizi alle imprese, sistema agro-alimentare, sistema casa, sistema meccanica, sistema moda), tecnologie per l'informazione e la comunicazione, tecnologie innovative per i beni e le attività culturali-turismo. Quanto alle caratteristiche dei percorsi formativi, le attività, articolati in forma modulare, hanno una durata di quattro semestri, per un totale medio di 1800/2000 ore. I docenti provengono per non meno del 50% dal mondo del lavoro con una specifica esperienza professionale maturata nel settore. I giovani e gli adulti accedono ai percorsi realizzati dagli ITS prevalentemente con il possesso del diploma di istruzione secondaria superiore. In esito ai percorsi si dà luogo al riconoscimento di crediti formativi certificati, che nel caso dei crediti formativi universitari spendibili nell'ambito della laurea triennale, vengono specificati da parte delle università che partecipano alla progettazione ed alla realizzazione dei singoli percorsi. Il diploma di tecnico superiore, infine, costituisce titolo per l'accesso ai pubblici concorsi e fornisce crediti utili ai fini dell'accesso all'esame di Stato per le professioni di agrotecnico, geometra, perito agrario e perito industriale.

Le attività degli istituti tecnici superiori si realizzano sulla base di piani triennali predisposti in relazione alle priorità indicate dalla programmazione regionale con riferimento alle aree tecnologiche cui si è fatto cenno, in relazione a precise tipologie di intervento: dalla ricognizione dei fabbisogni formativi per lo sviluppo, a partire dalle esigenze di innovazione scientifica, tecnologica ed organizzativa delle imprese, in particolare le PMI, alla progettazione e realizzazione di percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore per le figure di tecnico superiore codificate e dettagliate – in termini di standard minimi di competenza – a livello nazionale. Inoltre gli ITS curano l'accompagnamento al lavoro dei giovani specializzati a conclusione dei percorsi e la realizzazione di attività di aggiornamento destinate al personale docente, l'orientamento dei giovani verso le professioni tecniche. Le Regioni che, nell'ambito della loro autonomia, prevedono nei piani territoriali la costituzione degli istituti tecnici superiori, invitano gli istituti tecnici e gli istituti professionali a presentare le proprie candidature per la costituzione degli istituti tecnici superiori secondo procedure e criteri da esse definiti e procedono allo stesso modo alla selezione delle candidature.

Le figure di riferimento per i diplomi di tecnico superiore, oltre alla definizione delle modalità per la verifica finale delle competenze acquisite e della relativa certificazione trovano esplicitazione nel *Decreto Interministeriale (MIUR – Ministero del Lavoro e politiche sociali) del 7 settembre 2011*. Ciascuna area tecnologica viene articolata in un insieme di ambiti differenziati. Oltre alle competenze tecnico-professionali comuni all'intera area tecnologica ed a quelle specifiche per ciascuna figura nazionale di tecnico superiore, il decreto esplicita il profilo culturale e professionale comune per l'Istruzione Tecnica Superiore ed un insie-

1 Fonte: Banca dati ITS INDIRE. Dati aggiornati al 13/02/2017.

me di competenze generali di base, comuni a tutte le aree tecnologiche, di carattere linguistico, comunicativo e relazionale, scientifico e tecnologico, giuridico ed economico, organizzativo e gestionale. Inoltre nel dispositivo di legge si specifica che il diploma di tecnico superiore è conseguibile anche mediante l'esercizio dell'apprendistato.

### 1.3. Dalla fase transitoria al sistema a regime (2013-2015)

Il Decreto Interministeriale del 7 febbraio 2013 recante linee Guida di cui all'art. 52, commi 1 e 2, della legge n. 35 del 4 aprile 2012, contenente misure di semplificazione e di promozione dell'istruzione tecnico professionale e degli Istituti Tecnici Superiori fa seguito alle disposizioni contenute nel Decreto-legge 9 febbraio 2012, n. 5, definendo l'identità degli ITS e normando le modalità con cui realizzare un'offerta coordinata a livello territoriale. Il decreto fissa inoltre la data del 31 dicembre 2012 come termine della fase transitoria. Gli ITS sono definiti "istituti di eccellenza ad alta specializzazione tecnologica, la cui offerta si configura in percorsi ordinamentali (...) si collocano nel quinto livello EQF e consentono l'acquisizione di crediti riconosciuti dalle università". La governance interna dei percorsi degli ITS spetta alle relative Fondazioni, soggetti di diritto privato con finalità pubbliche, che la esercitano nel rispetto della programmazione regionale e degli standard definiti a livello nazionale. Gli ITS sono descritti come fondazioni di partecipazione, dotate di autonomia statutaria, didattica, di ricerca, organizzativa, amministrativa e finanziaria, che operano nel rispetto degli indirizzi della programmazione regionale e degli standard definiti a livello nazionale. Come previsto dal citato decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, gli organi statuari essenziali della Fondazione di partecipazione sono: l'Assemblea di partecipazione, il Consiglio di Indirizzo, il Comitato tecnico scientifico, il Presidente e la Giunta esecutiva. L'Allegato B del decreto contiene la "Tabella indicativa delle correlazioni tra l'offerta di istruzione e formazione tecnica e professionale e le aree economiche professionali, le filiere produttive, aree tecnologiche/ambiti degli ITS ed i cluster tecnologici". L'Allegato D definisce inoltre le modalità di costituzione delle commissioni di esame per la verifica finale delle competenze.

L'ultimo tassello del sistema ITS viene delineato nell'Accordo in Conferenza Unificata del 5 agosto 2014 tra Governo, Regioni ed Enti locali, che definisce le modalità per la realizzazione del sistema di monitoraggio e valutazione dei percorsi. L'intesa prevede l'attivazione presso l'Indire (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa) della Banca dati nazionale del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore. La recente Legge 107/2015 (commi da 45 a 55) consolida ulteriormente il sistema degli ITS, definendone le risorse messe a disposizione dal MIUR, i requisiti di accesso, oltre che alcune forme di semplificazione su una serie di aspetti specifici. Circa il riconoscimento dei crediti formativi universitari (CFU) spendibili per un eventuale prosecuzione degli studi nell'istruzione terziaria accademica, si precisa che debbano essere non meno di cento per i percorsi della durata di quattro semestri e di centocinquanta per i percorsi della durata di sei semestri.

## 2. Principali dati di contesto

Dall'analisi dei dati inseriti nella Banca dati Nazionale ITS ([www.indire.it/its](http://www.indire.it/its))<sup>2</sup> a febbraio 2017, le Fondazioni ITS, costituite sulla base delle deliberazioni adottate da 17 Regioni, sono 93 (Tab. 1).

Le Fondazioni si distribuiscono su 6 aree tecnologiche, articolate in una pluralità di ambiti<sup>3</sup>.

Area Tecnologica	TOT.
Efficienza energetica	13
Mobilità sostenibile	17
Nuove tecnologie della vita	7
Nuove tecnologie per il Made in Italy	34
Tecnologie della informazione e della comunicazione	10
Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali - Turismo	12
<b>Totale</b>	<b>93</b>

Fonte: Nostra elaborazione da Banca dati ITS INDIRE. Febbraio 2017

**Tab. 1 – N. Fondazioni ITS per area tecnologica prevalente**

Il numero più elevato di Fondazioni ITS appartiene all'area *Nuove Tecnologie per il Made in Italy* (34, pari al 36,5%). Gli ITS afferenti all'area tecnologica della *Mobilità sostenibile* risultano presenti con 17 unità (pari al 18,3%), quelli dell'*Efficienza energetica* con 13 (14,0%); troviamo inoltre le *Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali – Turismo* con 12 unità (12,9%); le *Tecnologie della informazione e della comunicazione* con 10 (10,7%) e 7 ITS (7,5%) delle *Nuove Tecnologie della vita*.

Come si può osservare dalla tabella (Tab. 2), vi sono differenze piuttosto forti tra le diverse Regioni nell'implementazione dell'Istruzione tecnica superiore. La Lombardia è la Regione che ha promosso il maggior numero di Fondazioni (18), seguita, a una certa distanza, da Lazio, Emilia Romagna, Piemonte e Veneto (7). Nelle altre Regioni l'Istruzione tecnica superiore costituisce una realtà quantitativamente meno rilevante.

- [..] Secondo quanto definito nell'art. 13 del DPCM 25/01/08, presso l'Indire "... è attivata, con l'assistenza tecnica dell'ISFOL e dell'ISTAT, la banca dati relativa al sistema di istruzione e formazione tecnica superiore sulla base dei criteri generali contenuti nell'accordo in sede di conferenza unificata 1° agosto 2002, in modo da assicurare l'integrazione con i sistemi informativi delle regioni". La Banca Dati Nazionale ITS raccoglie l'offerta dei percorsi degli ITS a livello territoriale e le attività da loro svolte, anche nell'ottica di monitorare (*Linee Guida attuative dell'art. 52, legge n. 35/2012*) le attività che gli Istituti Tecnici Superiori svolgono nel tempo ai fini di un miglioramento continuo del sistema.
- Ciascun ITS può comprendere più di un'area tecnologica e più di un ambito.

Regioni	Aree tecnologiche						TOT.
	Efficienza energetica	Mobilità sostenibile	Nuove tecnologie della vita	Nuove tecnologie per il Made in Italy	Tecnologie della informazione e della comunicazione	Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali - Turismo	
Abruzzo	1	0	0	3	0	0	4
Calabria	2	1	1	1	0	0	5
Campania	0	2	0	0	0	1	3
Emilia R.	1	1	1	2	1	1	7
Friuli V.G.	0	1	1	1	1	0	4
Lazio	0	1	1	3	1	1	7
Liguria	1	1	0	1	1	0	4
Lombardia	2	2	1	7	3	3	18
Marche	1	0	0	2	0	1	4
Molise	0	0	0	1	0	0	1
Piemonte	1	1	1	2	1	1	7
Puglia	0	2	0	2	1	1	6
Sardegna	1	1	0	1	0	0	3
Sicilia	1	1	0	1	1	1	5
Toscana	1	1	1	3	0	1	7
Umbria	0	0	0	1	0	0	1
Veneto	1	2	0	3	0	1	7
<b>Totale</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>34</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>93</b>

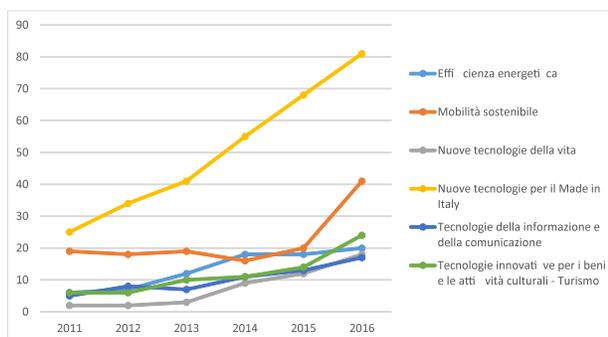
Fonte: Nostra elaborazione da Banca dati ITS INDIRE. Febbraio 2017

**Tab. 2 – N. Fondazioni ITS per area tecnologica prevalente e regione**

I corsi promossi nel 2016 si quantificano in 201, di cui 115 sono organizzati da Fondazioni ITS del Nord Italia (pari al 57,2%), 50 dalle Fondazioni del Centro (pari a 24,9%), 36 dalle Fondazioni del Sud e Isole (pari a 17,9%).

L'offerta corsuale appare molto variegata: mediamente ogni Fondazione promuove 2,2 corsi. Nelle Fondazioni ITS di Lombardia e Veneto nel 2016 si è svolto il numero di corsi più elevato rispetto a quelle delle altre Regioni: 37 percorsi attivi per le Fondazioni lombarde, 27 per quelle venete. Il 38,6% dei corsi (81) afferrisce all'area *Nuove tecnologie per il Made in Italy*, mentre il 20,4% (41) appartiene all'area *Mobilità sostenibile*.

Prendendo in considerazione il trend dal 2011 al 2016, si osserva che il numero dei corsi è aumentato progressivamente nel tempo, ad eccezione di quelli relativi alla *Efficienza energetica*, che mostrano una stabilizzazione nell'ultimo triennio (Fig. 1).

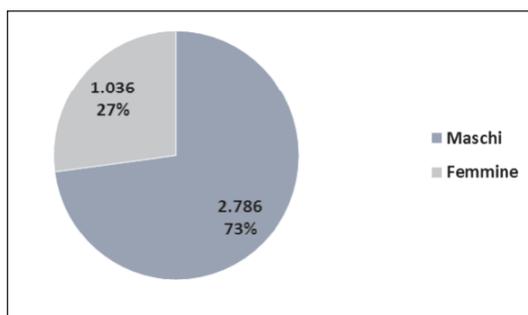


**Fig. 1 – Corsi ITS attivati per area tecnologica e anno di attivazione**

Fonte: Nostra elaborazione da Banca dati ITS INDIRE.

Quanto al numero degli studenti frequentanti i corsi ITS, si è preferito adottare un approccio che ne computasse i valori di stock. A questo scopo, nel maggio del 2015, in occasione della ricerca di cui si darà conto nelle pagine seguenti, si è richiesto all'istituto di Firenze di compiere un'estrazione dalla propria banca dati, alla data del 15 maggio, ossia prima dell'inizio della fase riguardante gli esami di fine annualità formativa. Nonostante i dati siano meno recenti rispetto a quelli fin qui presentati, si ritiene estremamente utile ai fini della trattazione presentare le elaborazioni su valori di stock, che comunemente non compaiono nei rapporti di monitoraggio curati dall'INDIRE.

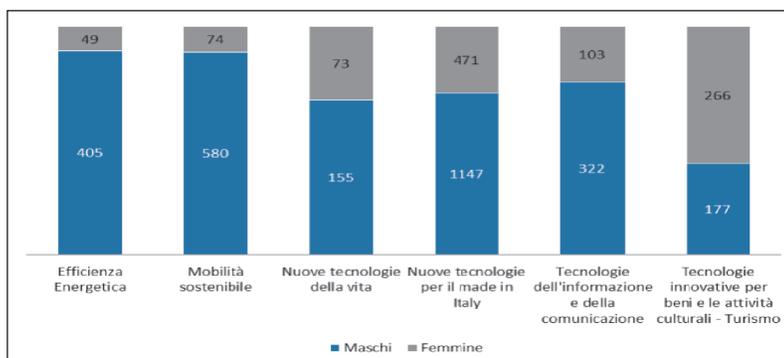
Secondo i risultati ottenuti dall'estrazione, gli studenti iscritti ai percorsi biennali ITS sono risultati pari a 3.822, di cui 2.876 maschi (72,9%) e 1.036 femmine (27,1%) (Fig. 2).



**Fig. 2 – Frequentanti corsi ITS per genere**

Fonte: Nostra elaborazione su estrazione richiesta ad INDIRE dalla Banca dati ITS. Maggio 2015

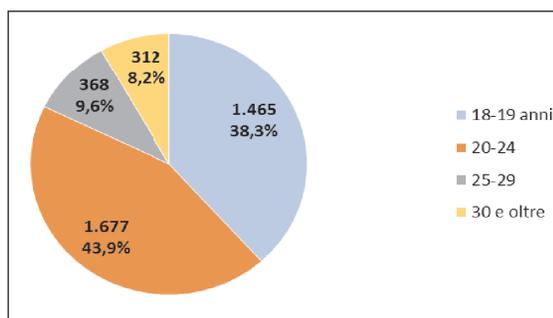
I maschi risultano superiori al 70% del totale, tranne nelle Isole, dove tale percentuale si assesta intorno al 56,6% (90 frequentanti maschi su 159 frequentanti totali). Questo fenomeno si spiega considerando l'area tecnologica cui afferiscono i percorsi: nelle Isole il 50% dei percorsi attivi afferisce all'area *Tecnologie innovative per beni e le attività culturali – Turismo*, l'unica area in cui il rapporto fra maschi e femmine è invertito: il 60% dei frequentanti è di genere femminile e il 40% di genere maschile (Fig. 3). Le aree tecnologiche nelle quali è più alta la concentrazione di frequentanti maschi sono invece *Efficienza energetica* (89,2%, pari a 405 maschi su 454 frequentanti totali) e *Mobilità sostenibile* (88,7%, pari a 580 maschi su 654 frequentanti totali).



**Fig. 3 – Frequentanti corsi ITS per genere e area tecnologica (v.a.)**

Fonte: Nostra elaborazione su estrazione richiesta ad INDIRE dalla Banca dati ITS. Maggio 2015

L'82,2% dei frequentanti ha un'età compresa fra i 18 e i 24 anni (Fig. 4). La percentuale maggiore di studenti con 30 o più anni è presente nell'area *Nuove tecnologie della vita*, con 39 studenti su 238 (17,1%).



**Fig. 4 – Frequentanti corsi ITS per fascia di età**

Fonte: Nostra elaborazione su estrazione richiesta ad INDIRE dalla Banca dati ITS. Maggio 2015

Il 95,4% dei frequentanti (3.613 unità) è in possesso di un diploma, il 4,4% di una laurea (165), lo 0,2% di un titolo di studio post universitario (8) e lo 0,1% di un diploma terziario extrauniversitario (2). Il valore più elevato di laureati è presente in Campania (12,7%, pari a 9 studenti su 71); seguono poi Sicilia (11,8%, pari a 16 studenti su 136) e Abruzzo (10,5%, pari a 11 studenti su 105), dove sono presenti 2 degli 8 studenti con un titolo di studio post-laurea (Tab. 3).

Ripartizione territoriale	Diploma	Laurea	Diploma terziario extra-universitario	Post-laurea	Totale
Nord	2.330	94	2	6	<b>2.432</b>
Centro	703	23	0	0	<b>726</b>
Sud	438	31	0	2	<b>471</b>
Isole	142	17	0	0	<b>159</b>
<b>Totale</b>	<b>3.613</b>	<b>165</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>3.788</b>

Fonte: Nostra elaborazione su estrazione richiesta ad INDIRE dalla Banca dati ITS. Maggio 2015

**Tab. 3 – Frequentanti corsi ITS per titolo di studio e ripartizione territoriale**

Prendendo in considerazione la composizione del diploma di scuola secondaria di secondo grado degli iscritti, osserviamo che il 68,1% possiede un diploma tecnico, il 18,6% un diploma liceale, il 9,1% un diploma professionale e il 4,2% un altro tipo di diploma (Fig. 5).

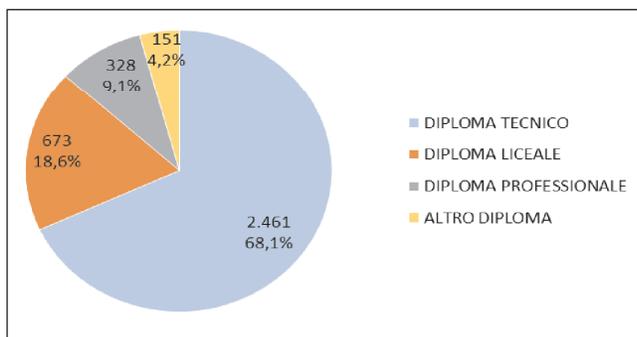


Fig. 5 – Frequentanti corsi ITS per tipo di diploma di scuola secondaria

### 3. Analisi delle criticità del modello attuale degli ITS sulla base di un panel di attori qualificati

#### 3.1. Inquadramento generale

L'attività di analisi si è articolata entro un quadro di riflessione suddiviso su più piani, distinti e tra loro intimamente interconnessi, ad iniziare dal piano ordinamentale, riguardante l'assetto normativo e regolamentare. Ad esso si accompagna la dimensione progettuale, comprendente sia gli aspetti di indirizzo che di progettazione operativa, così come la dimensione didattica, in cui rientrano gli elementi di relazione tra insegnanti ed allievi entro specifici ambienti di apprendimento. Infine si è inteso analizzare la dimensione organizzativa, elemento cruciale per il successo di un modello formativo articolato sull'azione coordinata di soggetti che tradizionalmente non sono stati soliti collaborare in forma particolarmente stretta e concertata.

Un primo insieme di risultati, frutto dell'attività di analisi, può essere condensata intorno a tre questioni principali. In primo luogo, i valori numerici al momento stentano a superare la soglia di residualità. Nonostante il divario sostanziale che il nostro paese non può non scontare inevitabilmente rispetto a contesti educativi forti di un'esperienza maturata nel corso di vari decenni, appare chiaro come gli ITS – così come articolati – siano soggetti al rischio di rimanere un segmento formativo di nicchia. I dati presentati sul sistema ITS descrivono uno scenario della formazione tecnica superiore popolato all'incirca da 4.000 – 4.500 allievi, ripartiti nelle due annualità di cui si compone il percorso. Risulta del tutto evidente che rispetto all'obiettivo di strutturare un canale dell'istruzione superiore di orientamento professionalizzante che ci collochi al livello dei paesi più evoluti, i valori registrati sono ancora ben lontani da una soglia auspicabile.

Oltre a ciò, si individuano le luci e al contempo le ombre derivanti dalla moltiplicazione dei punti d'offerta. All'esiguità degli iscritti si contrappongono fenomeni di duplicazione e parziale sovrapposizione delle offerte formative, che in alcuni casi hanno determinato una situazione di diffusa criticità sotto il profilo della sostenibilità organizzativa e finanziaria delle attività. La diffusione delle Fondazioni ITS richiede anche una necessaria razionalizzazione dell'offerta formativa sul territorio, superando la moltiplicazione dei soggetti di dimensioni poco conciliabili con un'adeguata gestione delle risorse, peraltro al momento di natura limitata. Risulta determinante quindi promuovere una riorganizzazione della rete dei centri attualmente esistenti, non solo valorizzando la programmazio-

ne multiregionale per ambiti complessi e privilegiando forme di specializzazione che consentano più efficienti economie di scala, ma ripensando in forma sostanziale le logiche di sviluppo degli ITS intesi nel loro complesso.

In terzo luogo, si segnala il fatto che al momento solo una quota limitata di ITS si sia evoluta nella ricerca di una forte specializzazione, così come sarebbe richiesto dalla natura del nuovo canale formativo. Tale prospettiva, in altri paesi europei – si pensi alla Francia ed alla Germania – ha contribuito alla nascita di un’offerta di formazione terziaria ad orientamento professionalizzante, come le *Fachhochschulen*, strettamente connessa con il tessuto produttivo locale. L’esperienza internazionale testimonia del fatto che l’innovazione trova il suo ambiente idoneo di coltura particolarmente all’interno di reti territoriali ad elevata specializzazione, ad esempio in forma di polo tecnologico o di cluster, che esprima una rilevanza non limitata alla dimensione locale – per quanto importante – ma si attesti come riferimento sul piano nazionale.

### 3.2. Analisi delle criticità per dimensioni chiave del sistema formativo ITS

#### 3.2.1. Governance di sistema

Sulla base dei risultati cui è giunta la ricerca promossa da Treille e Fondazione Rocca precedentemente richiamata, un primo nucleo di elementi critici ruota intorno al Decreto del 7 febbraio 2013, che specifica la natura giuridica degli ITS, che assumono il profilo complesso e finanziariamente impegnativo di *fondazioni di partecipazione*, dotate di autonomia statutaria, didattica, di ricerca, organizzativa, amministrativa e finanziaria. Rimane ancora poco chiara, a giudizio della massima parte degli intervistati, *lo status giuridico* della Fondazione, per mancanza di riferimenti normativi specifici. La natura giuridica di Fondazioni di Partecipazione, divise tra diritto privato e diritto pubblico, costituisce un serio limite per lo sviluppo degli ITS, sottoposti ai vincoli propri degli organismi di natura pubblicistica e dovendo mantenere, al tempo stesso, la capacità di risposta alle variabili che connotano il mercato della formazione, propria di un soggetto di diritto privato. La situazione risulta ulteriormente inasprita dalla mancanza di precedenti cui fare riferimento, così come di una normativa specifica sulle fondazioni di partecipazione.

All’interno del decreto del 2013 vengono enucleati nel dettaglio *i diversi organismi di governance* degli ITS. In proposito, il giudizio degli intervistati propende per evidenziare come lo schema statutario rimanga ancora piuttosto ingessato rispetto al passato e andrebbe rivisitato, riducendo il numero degli organismi di *governance* e identificando una serie di requisiti minimi – comuni a tutte le fondazioni – riconoscendo al contempo una maggiore autonomia decisionale e strategica in risposta alle peculiari condizioni di contesto e alle specifiche traiettorie di sviluppo locale. Si rileva come gli organismi risultino eccessivamente ampi per numero e composizione (sino a quaranta membri nelle Assemblee dei soci), con duplicazione di ruoli e funzioni, mentre sarebbe opportuno ridurre gli organi, ad esempio limitandoli ad Assemblea dei Soci, Giunta e Presidente, così come sarebbe auspicabile ridurre la rappresentatività dei soggetti negli organi. In aggiunta, va precisato che possibili migliorie al quadro di governance così delineato non sono nella disponibilità delle fondazioni di partecipazione, dato che lo schema di statuto delle Fondazioni ITS, in quanto allegato al decreto del Consiglio dei ministri, risulta non direttamente modificabile sulla base di un atto decisionale da parte delle singole fondazioni.

Un ulteriore aspetto nodale attiene alla *scarsa riconoscibilità del titolo* ed al fatto che il livello di attrattività esercitata dal sistema degli ITS risulta ancora piuttosto contenuto, specie se paragonato a quello di altri paesi europei. È ancora poco chiara la distinzione tra ITS ed IFTS, anche a seguito di un'insufficiente opera di comunicazione da parte degli organismi a ciò deputati. Inoltre non è stata fatta chiarezza sul valore aggiunto derivante dal titolo, in quanto da un lato il diploma ITS non è richiesto per l'accesso a molte professioni di ordine tecnico, per le quali è sufficiente un diploma di scuola secondaria, mentre dall'altro non apre le possibilità offerte dalle lauree triennali per l'accesso alle libere professioni ed ai concorsi pubblici.

Infine, gli intervistati hanno segnalato un aspetto critico che attiene alla *quantificazione dei crediti formativi universitari (CFU)* spendibili dagli allievi negli atenei che fanno parte della compagine dell'ITS, anche in vista di una prosecuzione degli studi per il conseguimento della corrispondente laurea triennale. Il numero di crediti di recente è stato fortemente accresciuto (L. 107/2015), ma suscitando la forte contrarietà da parte degli Atenei.

### 3.2.2. Dimensione strategico-progettuale

Gli interlocutori hanno posto l'accento sul fatto che la fase di programmazione strategica attuata da parte degli ITS risulta fortemente collegata alla produzione dei bandi pubblici, emanati dalle Regioni a cadenza biennale. Si registrano pertanto due criticità prevalenti. Da un lato la logica che spinge verso una specializzazione degli ITS, con la crescita tendenziale di un bacino di utenza interregionale, imporrebbe una regia a livello sovregionale, dall'altro vi è un vincolo a sottostare alla programmazione territoriale su base strettamente regionale, aganciata ai piani triennali previsti dal decreto. Si avverte quindi l'esigenza di piani nazionali e regionali di coordinamento e sviluppo degli ITS. Oltre a ciò, il sistema dei bandi pubblici – a parere degli interlocutori – non risulta sufficientemente coerente con le tempistiche della governance degli ITS, costituendo non di rado un elemento ostativo e fonte di confusione per l'operatività degli istituti. Si pensi in proposito al problema delle iscrizioni che non possono essere aperte con un necessario periodo di anticipo, come vale nel caso delle istituzioni scolastiche, determinando problematicità non irrilevanti nella fase di programmazione. In relazione ai finanziamenti pubblici, si osserva inoltre come sarebbe auspicabile poter contare su bandi a carattere pluriennale, che garantiscano maggiore stabilità all'offerta formativa. In sostanza, viene caldeggiata dagli intervistati una fase di transizione dai bandi verso uno schema di finanziamenti a regime.

Quanto alla co-progettazione, i dirigenti degli ITS sottolineano come forme di programmazione formativa concertata con le imprese partner di fatto risultino molto apprezzabili nei casi di collaborazione con la media e la grande impresa, mentre riportano risultati nella media poco soddisfacenti qualora ad essere coinvolte siano aziende di piccole dimensioni e le micro imprese. Nel caso di esperienze particolarmente significative, si assiste alla costituzione di un gruppo di lavoro misto, una sorta di mini comitato tecnico-scientifico con la partecipazione delle aziende, di professionisti e di imprenditori operanti nel settore, così come delle istituzioni scolastiche e dei centri di formazione professionale. Si tratta tuttavia, è il caso di sottolinearlo, di episodi limitati che da soli non rappresentano un'inversione di tendenza rispetto ad un dato medio che testimonia di una collaborazione ancora piuttosto debole con il mondo delle imprese, anche in ragione della scarsa riconoscibilità del nuovo modello formativo, su cui si è in-

sistito in precedenza.

Un ulteriore fattore generatore di criticità viene individuato nella necessità di disporre di risorse tecniche e strumentali aggiornate all'evoluzione del settore. Gli intervistati rimarcano come siano scarse le risorse disponibili per gli investimenti in attrezzature. La limitatezza di risorse, insieme alle difficoltà nel recuperare finanziamenti alternativi, rischia di erodere le azioni trasversali e di sviluppo delle attività corsuali. Per contro, viene ritenuto indispensabile operare investimenti costanti in attrezzature tecnologiche e laboratoriali, nonostante tali investimenti non figurino tra le voci dei finanziamenti a bando.

### 3.2.3. Dimensione didattica

La difficoltosa collaborazione con le piccole e piccolissime aziende rende problematica l'attuazione dei percorsi in alternanza formativa, richiesti anche dalla normativa. Si tratta di un aspetto che – a detta degli interlocutori – rappresenta uno dei principali punti deboli dell'offerta formativa attualmente praticata. Anche nelle regioni a maggiore tasso di industrializzazione, gli ITS scontano una significativa difficoltà nel programmare percorsi formativi di qualità in azienda, nello specifico allorché le imprese partner appartengano alla galassia della piccola e della micro impresa. In tal caso, per ragioni di ordine strutturale, diviene poco attuabile l'utilizzo di laboratori entro cui far sperimentare agli allievi l'impiego delle tecnologie di ultima generazione, così come risultano pressoché impraticabili attività didattiche nella modalità d'aula da effettuare presso l'azienda, come sarebbe auspicabile in una logica di effettiva alternanza formativa.

La forte disomogeneità dei livelli di apprendimento in ingresso, manifestata dagli allievi, non riguarda solo la lingua inglese, ma si estende altresì alle competenze di base ed a quelle di carattere tecnico, associata alla frammentarietà dei profili scolastici di provenienza. Di qui la necessità da parte delle fondazioni di attivare percorsi formativi iniziali di riallineamento in specifiche aree tematiche, prevalentemente l'inglese e le discipline di indirizzo. Nel caso inoltre si renda necessario personalizzare i percorsi (ad esempio nel caso di ragazzi con problemi di apprendimento o di soggetti già occupati) questo comporta l'utilizzo di risorse umane e finanziarie aggiuntive che, di fatto, sono limitate.

Nel giudizio dei dirigenti delle Fondazioni ITS la valutazione degli allievi, il riconoscimento di apprendimenti pregressi acquisiti in ambiti non formali ed informali e la certificazione delle competenze risultano complessi e richiedono uno sforzo oneroso, anche in termini economici. Le metodologie impiegate per l'accertamento dei risultati di apprendimento risultano non omogenee, determinando un livello di discrezionalità nei giudizi di profitto piuttosto elevato. Se è vero che la presenza di standard minimi nazionali consente la spendibilità dei titoli sull'intero territorio dello Stato, è altrettanto vero che le modalità di valutazione andrebbero rese ulteriormente convergenti.

### 3.2.4. Dimensione organizzativa

Sul fronte logistico ed organizzativo, ciò che appare sufficientemente condiviso è la considerazione secondo cui un'eccessiva frammentazione delle Fondazioni ITS rende problematico garantire la sostenibilità dei processi organizzativi, determinando un impatto diretto sulla qualità dei servizi erogati. La realizzazione

di un'offerta coordinata di percorsi degli Istituti Tecnici superiori in ambito nazionale, in modo da valorizzare la collaborazione multiregionale e facilitare l'integrazione delle risorse disponibili, costituisce indubbiamente un primo passo verso una razionalizzazione del sistema ITS. Al contempo, la proliferazione degli istituti avvenuta in passato, con la presenza di *una significativa quota di fondazioni che erogano un solo corso*, dovrebbe indurre a favorire una gestione meno frammentata dei finanziamenti posti a bando e la chiusura degli ITS meno efficienti (anche in termini di costo per studente) ed efficaci.

Gli intervistati pongono in luce il bisogno di un'effettiva semplificazione amministrativa che riduca sensibilmente i vincoli burocratici e gli adempimenti cui sono sottoposte le fondazioni; a titolo di esempio, le procedure di gestione / rendicontazione regionale e statale si sovrappongono, producendo un effetto particolarmente negativo. Al contempo sottolineano la necessità urgente di interventi sul fronte della fiscalità – ad esempio la detraibilità dei contributi liberali delle aziende o di recupero dell'IVA/IRAP – insieme alla creazione di un regime agevolato di tassazione di attività commerciali le cui entrate vengono investite nei percorsi formativi. Si suggerisce inoltre lo studio di modalità per la riduzione dei costi di assicurazione INAIL degli studenti in occasione degli stage, analogamente a quanto avviene per gli istituti secondari di secondo grado in base al T.U. 1124/65 art. 4, dove, per i dipendenti dello Stato, l'assicurazione può essere attuata con forme particolari di gestione. Inoltre si auspica l'introduzione di un sistema premiante – per quanto attiene agli aspetti fiscali – delle iniziative di autofinanziamento coerenti con l'offerta formativa intraprese dalla fondazione.

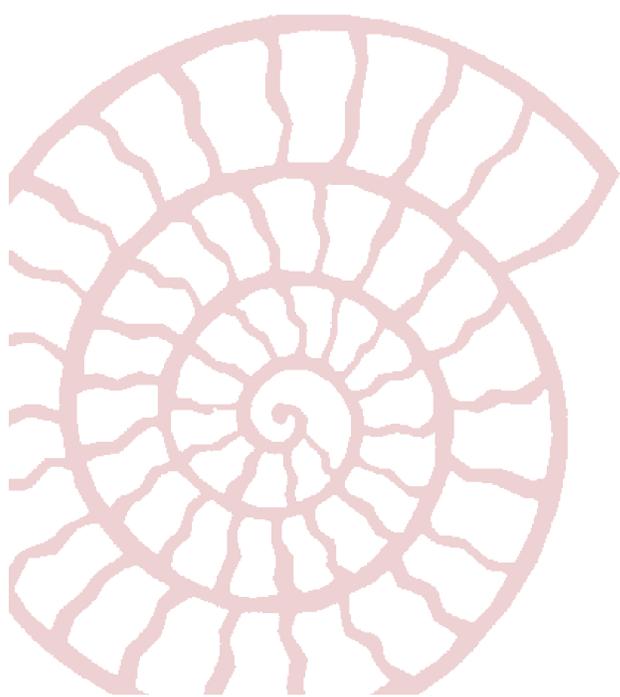
#### 4. Osservazioni conclusive

Le analisi che si sono andate sin qui presentando concorrono a delineare un quadro di luci ed ombre che contrassegna la nascita e lo sviluppo del sistema di formazione tecnica superiore in Italia, che da più parti è considerata una necessità prioritaria per colmare il divario che ci separa dalla massima parte degli altri paesi delle economie avanzate.

La situazione attuale, che fa registrare una quota al momento piuttosto contenuta di domanda formativa che si rivolge al sistema degli ITS, sollecita una riflessione sulla percorribilità e funzionalità del nuovo modello rispetto ai compiti cui sarebbe chiamato ad assolvere nel medio periodo. Centrato sul protagonismo delle istituzioni scolastiche – intese come perno di una rete di servizi formativi integrati in concorso con numerosi altri attori quali le università e le imprese – il modello degli ITS appare ancora in forma germinale. Da un lato richiama alcuni approcci – presenti in particolare nel contesto francese – che tendono a concepire la scuola come ente cui si attribuisce la governance dell'istruzione e formazione tecnica di terzo livello, benché in Francia siano attive anche percorsi analoghi promossi dagli atenei. Dall'altro lato, la centralità riservata alle istituzioni scolastiche costituisce una cesura rispetto ai modelli sviluppatasi nel Nord Europa, sia a quello finlandese dei politecnici, sia a quello germanofono basato sulle *Fachhochschulen*. Per questa ragione si ritiene che i prossimi anni costituiranno un banco di prova del sistema ITS, testandone la capacità e la sostenibilità rispetto alle sfide cui è chiamato a rispondere.

## Riferimenti bibliografici

- Accordo in Conferenza Unificata del 5 agosto 2014 tra Governo, Regioni ed Enti Locali per la realizzazione del sistema di monitoraggio e valutazione dei percorsi degli Istituti Tecnici Superiori (I.T.S.) ai sensi dell'articolo 14 del Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministro dello Sviluppo Economico e il Ministro dell'Economia e delle Finanze del 7 febbraio 2013.
- D.P.C.M., 25/01/2008. Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 25 gennaio 2008, recante "linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione.
- Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali del 7 settembre 2011 recante norme generali concernenti i diplomi di Istituti Tecnici Superiori (ITS) e relative figure nazionali di riferimento, la verifica e la certificazione delle competenze, di cui agli articoli 4, comma 3 e 8, comma 2, del decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 25 gennaio 2008.
- Decreto-legge 9 febbraio 2012, n. 5, coordinato con la legge di conversione 4 aprile 2012, n. 35 recante: «Disposizioni urgenti in materia di semplificazione e di sviluppo».
- Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministro dello Sviluppo Economico e il Ministro dell'Economia e delle Finanze del 7 febbraio 2013. Linee guida di cui all'art. 52, commi 1 e 2, della legge n. 35 del 4 aprile 2012, contenente misure di semplificazione e di promozione dell'istruzione tecnico professionale e degli Istituti Tecnici Superiori (I.T.S.).
- European Commission (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Bruxelles: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Legge 17 maggio 1999, n. 144. Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali.
- Legge 27 dicembre 2006, n. 296. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007).
- Legge 2 aprile 2007, n. 40. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 gennaio 2007, n. 7, recante misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- OECD (2012). *Post-Secondary Vocational Education and Training: Pathways and Partnerships*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *Skills Beyond School. Synthesis Report*, OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD Publishing.





# Costruire una scuola plurale: un'analisi di trent'anni di legislazione sulla scuola primaria in Croazia

## Building a plural school: an analysis of thirty years of primary school legislation in Croatia

---

Fabio Dovigo

Università degli Studi di Bergamo

dovigo@unibg.it

### ABSTRACT

Starting from the analysis of legislation on primary school in Croatia during thirty years, the article aims to outline the historical and ideological context in which the transition of Croatian schools from socialism to democracy took place. The investigation focuses on the timeframe from 1974 to 2003, in order to understand the three major educational reforms enacted in those years. The analysis delves into the transition from the socialist model of education to the organization of schools addressed towards a pluralistic view. Moreover, it highlights the issues that the Croatian schools are now facing while they deal with the legacy of the past and pave the future way to a pedagogically renewed school.

A partire dall'analisi dei provvedimenti legislativi sulla scuola primaria succedutisi in Croazia in un arco temporale di trent'anni, l'articolo intende delineare il contesto storico-ideologico in cui ha avuto luogo la transizione delle scuole croate dal socialismo alla democrazia. L'indagine si è concentrata sul periodo che va dal 1970 ai primi anni del Duemila, così da comprendere le tre principali riforme scolastiche che sono state realizzate in quel lasso di tempo. La loro analisi permette di ricostruire il passaggio da un modello di educazione socialista a un'organizzazione scolastica orientata in senso pluralistico, e mette in evidenza i nodi che la scuola croata si trova oggi ad affrontare rispetto all'eredità del passato e alle prospettive future di una scuola rinnovata in senso pedagogico.

### KEYWORDS

Primary School, Legislation, Croatia, School Reform, Values.  
Scuola Primaria, Legislazione, Croazia, Riforma Scolastica, Valori.

## 1. Introduzione

Nonostante la vicinanza in termini geografici e la crescita degli scambi legati in particolare al turismo abbiano favorito in questi anni una forte crescita delle relazioni tra l'Italia e la Croazia, l'evoluzione che ha caratterizzato la struttura scolastica di tale paese negli ultimi decenni rimane a tutt'oggi poco conosciuta, e risulta pertanto meritoria di ulteriore approfondimento. Questa scarsa conoscenza è dovuta anche alla storia recente della Croazia, che ha fatto parte della Jugoslavia socialista fino agli inizi degli anni '90, ed è stata poi attraversata da una sanguinosa guerra fratricida – detta anche “patriottica”, a seconda dei punti di vista – prima di giungere all'indipendenza e alla proclamazione della democrazia nel 1995. Nel corso di questo periodo il paese è stato teatro di profondi cambiamenti dal punto di vista territoriale, culturale ed economico, che hanno influito in modo sostanziale anche sull'organizzazione della scuola (Jakovljevic, 2006; Monica, 1990; Munjiza, 2009; Runici, 1999).

Questo contributo si propone di delineare, a partire dall'analisi dei provvedimenti legislativi succedutisi in un arco temporale di trent'anni, il contesto storico-ideologico in cui hanno avuto luogo tali mutamenti, così da evidenziarne i legami con le politiche educative che si sono succedute nel corso del complesso periodo di transizione delle scuole croate verso la democrazia (Paravina, 1986; Pellizzer, 1996). L'indagine si è concentrata sul lasso di tempo che va dal 1970 ai primi anni del Duemila, così da comprendere le tre principali riforme scolastiche che sono state realizzate in quegli anni. La loro analisi permette di ricostruire l'alternarsi di visioni assai diverse della scuola, e che fanno riferimento rispettivamente al periodo storico del socialismo, agli anni '90, e infine all'epoca contemporanea.

Sul piano della progettazione dell'organizzazione educativa, le tre riforme rappresentano altrettanti momenti cruciali del passaggio dalla Croazia socialista al nuovo stato democratico (*Nastavni plan*, 1999; Pasarić, 1988). La legge del 1974 costituisce un tentativo (solo parzialmente riuscito) di dare impulso al settore dell'istruzione rafforzando il suo collegamento con il mondo professionale e, soprattutto, riconoscendo una parziale autonomia decisionale alle repubbliche che formavano all'epoca lo stato jugoslavo, con particolare attenzione al tema della diversità culturale e linguistica. Con la legge sulla scolarizzazione primaria del 1990, emanata appena prima lo scoppio del conflitto seguito alla situazione di crisi della Jugoslavia in quegli anni, la scuola croata prende ulteriormente le distanze dal modello socialista, rafforzando la propria indipendenza anche grazie all'istituzione di un nuovo sistema di reclutamento dei docenti e di finanziamento del sistema d'istruzione. La normativa del 2003, infine, rappresenta il primo sforzo di riorganizzazione sistematica della legislazione scolastica da parte del neonato stato democratico, attraverso l'introduzione di linee guida relative ai livelli di apprendimento, alle conoscenze e competenze attese, ai metodi e sussidi didattici per l'insegnamento che preludono alla successiva elaborazione di standard formativi nazionali per la nuova scuola croata (HNOS, 2006; Rosandić, 2005).

Come vedremo dall'analisi dei diversi testi di legge, la transizione da un modello di educazione socialista a un'organizzazione scolastica orientata in senso pluralistico non è avvenuta però in modo lineare, e benché numerosi passi in avanti verso la realizzazione di un'educazione democratica siano stati realizzati con l'introduzione delle nuove normative, molti sono ancora i nodi che la scuola croata si trova oggi ad affrontare rispetto all'eredità del passato e alla prospettive future di una scuola rinnovata in senso pedagogico.

## 2. Metodologia

La divisione dei gradi di istruzione in Croazia era e continua ad essere leggermente differente da quella italiana. La scuola primaria croata ha una durata di otto anni, che corrisponde alla nostra scuola primaria e secondaria di primo grado. I primi quattro anni sono però diversi da quelli successivi, in cui avviene il passaggio dal maestro di classe unico a insegnanti specializzati in due o tre discipline, e la transizione da un programma di studio più generale a uno più specifico e differenziato. In questo lavoro ci siamo pertanto focalizzati in particolare sui primi quattro anni di istruzione primaria, che sono particolarmente significativi all'interno del processo formativo in quanto rappresentano, come in Italia, il primo accesso all'istruzione obbligatoria per tutti.

L'indagine si è sviluppata a partire da un'analisi quantitativa e qualitativa dei testi di legge, all'interno dei quali sono stati identificati sia i contenuti valoriali e culturali (etica, morale; marxismo, socialismo; comunità sociale, collettivismo; politica; lavoro, economia; rispetto, diligenza, disciplina, responsabilità; patriottismo, liberazione; uguaglianza, parità dei diritti, umanesimo; libertà; collaborazione, fratellanza, unità, solidarietà, amicizia), sia le linee di indirizzo pedagogico stilate per le scuole primarie croate (educazione centrata sull'alunno e la sua partecipazione; alunni diversamente abili; coinvolgimento della famiglia; pluralità di approcci educativi).

La ricognizione dei testi è stata effettuata attraverso la metodologia dell'analisi del contenuto, in quanto approccio di ricerca che consente di "fare inferenze replicabili e valide dai testi (o altro materiale significativo) ai contesti del loro utilizzo" (Krippendorff, 2012: 36). L'analisi del contenuto rappresenta una tecnica replicabile e sistematica attraverso cui è possibile ricondurre l'articolazione di significati del testo indagato a un certo numero di categorie di contenuti sulla base di regole esplicite di codifica (Neuendorf, 2002; Saldaña, 2011). Benché nata inizialmente come approccio essenzialmente quantitativo basato sul conteggio dei termini, nel corso degli ultimi decenni l'analisi del contenuto si è sempre più caratterizzata come metodologia quali-quantitativa che permette di esplorare i costrutti latenti del testo attraverso un processo di interpretazione volto a evidenziarne i significati sottostanti in connessione con il loro contesto (Schreier, 2012; Krippendorff, Bock, 2009).

Nel nostro studio pertanto, dopo aver provveduto a tradurre in italiano i testi originali croati con l'aiuto di un madre lingua<sup>1</sup>, abbiamo effettuato un duplice lavoro di analisi volto a:

- Quantificare le occorrenze dei termini utilizzati all'interno delle normative e tracciare la loro evoluzione temporale nel corso del periodo considerato;
- Identificare e codificare i costrutti analitici emergenti dall'analisi dei tre testi di legge, così da poter effettuare una comparazione delle categorie evidenziate.

Tale attività è stata effettuata da tre ricercatori in modo indipendente, così da verificare in che misura i valutatori concordassero rispetto all'analisi dei testi in oggetto (*inter-rater reliability*). La kappa di Cohen evidenzia in questo senso un

1 Ringraziamo Snježana Mo ini e Giada Cornoldi per il contributo alla traduzione dei testi dal croato all'italiano.

alto livello di affidabilità sia per quanto riguarda la valutazione delle occorrenze (91%), che rispetto all'elaborazione di categorie tramite codifica (88%)

Si è giunti in tal modo a tracciare una mappatura delle caratteristiche valoriali/culturali e pedagogiche che hanno contrassegnato il percorso della legislazione sulla scuola primaria in Croazia, in connessione con le trasformazioni del contesto storico-ideologico avvenute nei tre decenni presi in considerazione dalla ricerca.

### 3. Risultati

#### 3.1. L'analisi della legislazione sulla scolarizzazione primaria: il quadro concettuale

Le leggi fondamentali sulla scolarizzazione primaria in Croazia sono state pubblicate, come abbiamo anticipato, rispettivamente nel 1974 (14/74), nel 1990 (59/90) e nel 2003 (69/03). Oltre a queste, nella nostra analisi abbiamo tenuto conto anche di alcune normative e dati complementari, laddove contribuivano a precisare e integrare alcuni aspetti delle leggi succitate (AA. VV., 1994; Debeljuh, 2010; Gerbaz, 2009; *Statisticki godišnjak Jugoslavije 1983, 1983; Zakon, 1974-2003*).

Un primo elemento che appare evidente dall'analisi dei tre diversi provvedimenti, è che nella definizione del quadro concettuale che fa da sfondo alle leggi alcuni termini permangono uguali nel corso del tempo, mentre altri vengono invece cancellati, sostituiti o inseriti, riflettendo in tal modo i cambiamenti culturali e politici del contesto in cui le normative sono state prodotte. Le tabelle e i grafici sottostanti offrono una visione di insieme delle differenti terminologie adottate e dei cambiamenti intervenuti all'interno dei diversi testi normativi.

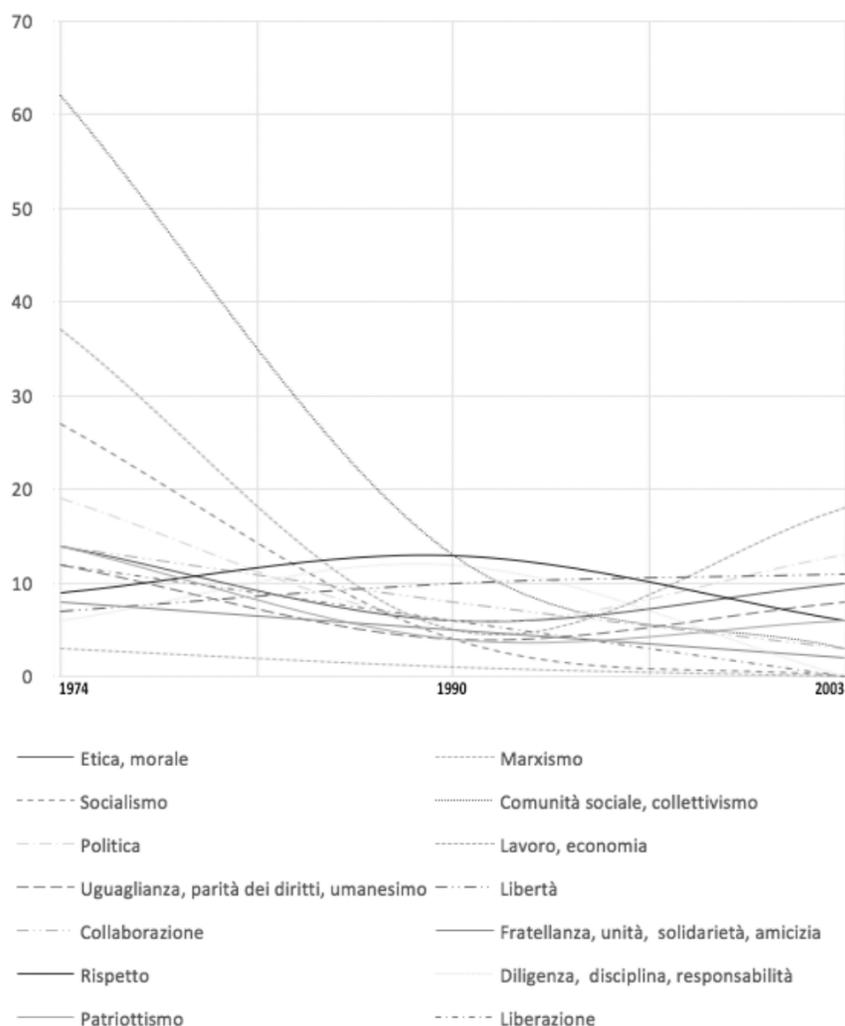
##### 3.1.1. Le categorie valoriali e culturali

La tabella seguente riporta le occorrenze dei termini adoperati nei testi delle tre normative in riferimento alle diverse categorie valoriali utilizzate:

CATEGORIE	ANNO DELLA LEGGE		
	1974	1990	2003
<i>Etica, morale</i>	14	6	10
<i>Marxismo</i>	3	1	0
<i>Socialismo</i>	27	4	0
<i>Comunità sociale, collettivismo</i>	62	13	3
<i>Politica</i>	19	6	13
<i>Lavoro, Economia</i>	37	5	18
<i>Rispetto</i>	9	13	6
<i>Diligenza, disciplina, responsabilità</i>	6	12	0
<i>Patriottismo</i>	14	4	6
<i>Liberazione</i>	12	6	0
<i>Uguaglianza, parità dei diritti, umanesimo</i>	12	4	8
<i>Libertà</i>	7	10	11
<i>Collaborazione</i>	14	8	3
<i>Fratellanza, unità, solidarietà, amicizia</i>	8	5	2

Tabella 1. Categorie valoriali per anno di legge

Il grafico sottostante riassume la dinamica rispetto al maggiore o minore utilizzo di ciascuna categoria valoriale nel corso del periodo considerato (1974-1990-2003).



**Grafico 1. Frequenza delle categorie valoriali per anno di legge**

Il grafico consente di osservare come l'influenza di alcune categorie valoriali (o in alcuni casi francamente ideologiche) si sia attenuata o sia venuta meno nel corso del tempo, lasciando posto all'emergere di altri costrutti e riferimenti che in precedenza erano stati messi in secondo piano dal legislatore. Vediamo ora in modo più specifico le variazioni intervenute rispetto alle diverse categorie a partire dall'analisi lessicale dei tre testi di legge.

### 3.1.1.1. Etica, morale

	<i>Italiano</i>	<i>Croato</i>
1974	Etico	Eticki
	Esigenze e norme della morale socialista	Zahtjeva i normi socijalistickog morala
	Concezione/qualità socio-morali	Društveno-moralno pogled/osobine
	Disposizioni morali	Moralne podobnosti
1990	Creatura morale	Moralnog bića
	Coscienza morale	Moralnu svijest
2003	Creatura morale	Moralnog bića
	Coscienza morale	Moralnu svijest
	Moralità sessuale	Spolnog ćudoređa

**Tabella 2. Etica, morale**

Dal confronto emerge come la maggiore importanza data al fattore etico-morale nella legge del 1974 riguarda soprattutto il comportamento in linea con i valori socialisti, espresso in termini collettivisti ed “esterni” rispetto al singolo, mentre nelle leggi successive si fa strada il concetto di moralità come caratteristica personale, “interna” all’individuo. Nel 2003 inoltre si aggiunge la dimensione della moralità sessuale come elemento della deontologia professionale dell’insegnante (l’articolo che la nomina, il 70, prevede l’impossibilità di ricoprire una qualsiasi mansione nella scuola primaria per le persone condannate per crimini contro la libertà sessuale e la morale sessuale).

### 3.1.1.2. Marxismo, socialismo

Tra le categorie considerate, il richiamo al marxismo (*marksistickoj*) e al socialismo (*socijalisticko/socijalizma*) è presente in modo ricorrente e massiccio nel testo della legislazione del 1974. Tanto più evidente è dunque la sostanziale scomparsa di tali termini già a partire dalle normative del 1990. Il conflitto seguito alla proclamazione dell’indipendenza nel 1991, e la conseguente dissoluzione dello stato socialista, comportano infatti la sistematica cancellazione di ogni riferimento che avrebbe potuto ricondurre alla precedente organizzazione politica e scolastica jugoslava. Si intende favorire in questo modo il configurarsi di una nuova prospettiva educativa, il cui scopo è rafforzare l’identità del nascente stato attraverso il richiamo alle tradizioni croate. In questo caso, tuttavia, non è possibile effettuare una comparazione come per le altre categorie, in quanto la scomparsa dell’ideologia del marxismo/socialismo non porta alla sua sostituzione con un paradigma alternativo di educazione altrettanto forte, almeno in modo esplicito, ma piuttosto all’affermarsi di una visione più indiretta e, per certi versi, frammentata dei valori e compiti propri della scuola primaria nella Croazia contemporanea.

### 3.1.1.3. Comunità sociale, collettivismo

	<i>Italiano</i>	<i>Croato</i>
1974	Gestione sociale	Društveno upravljanje
	Interessi/bisogni sociali	Društveno interesa/potreba
	Socialmente utile	Društveno-korisnim
	Ruolo sociale (della scuola)	Društveno ulog (škole)
	Attori sociali	Društveni činocima
	Fattori sociali	Društveni faktori
	Forza sociale	Društveni snaga
	Rapporti sociali	Društveni odnosa
	Doveri sociali	Društvenih dužnosti
	Educazione sociale	Društveno odgoj
	Organizzazioni sociali	Društvene organizacije
	Trasformazione sociale	Društveno preobražaj
	Comunità sociali	Društvene zajednice
	Collettivo (vita, lavoro)	Kolektivan (život, rad)
1990	Interessi/bisogni sociali	Društveno interesa/potreba
	Creatura sociale	Društveno biće
	Coscienza sociale	Društvenu svijest
	Organizzazioni di attività sociale	Organizacije društvenih djelatnosti
	Ambiente sociale	Društveno sredino
	Socialmente utile	Društveno koristan
	Previdenza sociale	Socijalne skrbi
	Problemi e fenomeni sociali	Socijalne probleme i pojave
	Sicurezza sociale	Socijalno sigurnost
2003	Interessi/bisogni sociali	Društveno interesa/potreba
	Creatura sociale	Društveno biće
	Coscienza sociale	Društvenu svijest
	Bisogni pubblici	Javne potrebe
	Interessi comuni	Zajedničkog interesa
	Ambiente sociale	Društveno sredino
	Socialmente utile	Društveno koristan
	Previdenza sociale	Socijalne skrbi
	Problemi e fenomeni sociali	Socijalne probleme i pojave
	Sicurezza sociale	Socijalno sigurnost

**Tabella 3. Comunità sociale, collettivismo**

Nel passaggio dalla normativa scolastica del 1974 a quelle successive, l'utilizzo di concetti riferiti alla nozione di comunità sociale e di collettivismo diminuisce in modo drastico. Anche in questo caso, la causa è da ricercare nella dissoluzione dell'egemonia politica jugoslava negli anni '90, che determina un rapido

sgretolarsi dell'ideologia socialista. Nei nuovi testi di legge le tradizionali categorie valoriali – enucleate sotto forma di gestione sociale, ruolo sociale, doveri sociali, vita e lavoro collettivi – vengono pertanto ridimensionate. Fanno la loro comparsa per la prima volta l'individuo ("creatura sociale", *društveno bice*) e i temi della previdenza e sicurezza, in precedenza considerati prerogativa esclusiva dello stato. È interessante inoltre notare come nella legislazione del 2003 ricompaia il riferimento agli interessi della comunità, che vengono però definiti non più come sociali (*društveno*) o collettivi (*kolektivan*), ma comuni (*zajednickog*), probabilmente proprio per evitare qualsiasi termine che possa in qualche modo richiamare la precedente eredità socialista.

### 3.1.1.4. Politica

Tutti e tre i provvedimenti di legge fanno riferimento alla politica come elemento fondamentale per la costituzione e articolazione del funzionamento del sistema di istruzione. Benché in questo caso i termini impiegati (*politika/politicko*) permangano inalterati in tutti e tre i dispositivi di legge, va sottolineato come nei testi del 1990 e 2003 si assista a un deciso calo nella frequenza di utilizzo di questo vocabolo. Questo calo repentino si spiega probabilmente come una forma di reazione all'inflazione del discorso politico che ha caratterizzato l'epoca precedente gli anni '90. La presenza pervasiva e spesso totalitaria del governo imponeva infatti l'adesione alla vita politica come un obbligo per ogni cittadino, in quanto diritto-dovere di partecipazione alla costruzione e condivisione della società socialista. Nelle leggi emanate successivamente all'indipendenza, invece, l'unico riferimento in tal senso si trova nell'articolo 2, in cui si dichiara che "tra gli scopi della scolarizzazione primaria vi è lo sviluppo nell'alunno di una coscienza politica".

### 3.1.1.5. Lavoro, economia

	<i>Italiano</i>	<i>Croato</i>
1974	Economico	Privredno/ekonomsko
	Produzione/produttore	Proizvodnje/proizvođač
	Lavoro associato	Udružen rad
	Classe operaia/lavorativa	Radnička klasa
	Cultura del lavoro	Kultura rada
	Esperienza lavorativa	Radno iskustva
	Organizzazioni lavorative	Radnih organizacija
	Abitudini lavorative	Radnih navika
	Persona che lavora	Radnog čovjek/ljudi
	Rapporto positivo nei confronti del lavoro	Pozitivno odnosa prema radu
1990	Coscienza economica	Gospodarsku svijest
2003	Coscienza economica	Gospodarsku svijest

Tabella 4. Lavoro, economia

Come si può osservare dalla tabella, il passaggio dal regime socialista a quello democratico si riflette in modo piuttosto marcato nel modo in cui la dimensione economica viene considerata o meno parte del discorso scolastico. Nella legge del 1974 troviamo la presenza di numerosissimi riferimenti riconducibili alla classe operaia, la cultura del lavoro e il lavoro associato quali categorie tradizionalmente ancorate al pensiero marxista, e di conseguenza enfatizzate dal socialismo in auge negli anni '70. Del resto, proprio a partire da questa legge nella seconda metà del decennio il paese aveva riaffermato il proprio impegno nella realizzazione del progresso della società socialista, in particolare attraverso il rafforzamento del collegamento tra il mondo della scuola e quello del lavoro. Nella Croazia democratica post-socialista, tale enfasi appare decisamente smorzata, tant'è che in entrambe le leggi successive il riferimento all'economia viene espresso da un unico termine, utilizzato solo nell'articolo 2 per affermare che tra gli scopi della scolarizzazione primaria vi è "lo sviluppo, nell'alunno, di una coscienza economica, come per quella politica".

	<i>Italiano</i>	<i>Croato</i>
1974	Rispetto	Poštivanje
	Diligenza	Marljivost
	Disciplina	Discipline
	Responsabilità	Odgovornost
1990	Responsabilità	Odgovornost
2003	responsabilità	Odgovornost

**Tabella 5. Rispetto, diligenza, disciplina, responsabilità**

Nel testo di legge del 1974 i valori del rispetto (*poštivanje*), diligenza (*marljivost*), disciplina (*discipline*), e responsabilità – intesa in primo luogo come impegno sociale – (*društvenoj odgovornost*) – sono sottolineati in più punti quali elementi essenziali dell'educazione socialista. Nelle successive legislazioni l'unico valore che viene chiaramente preservato rispetto al passato è quello della responsabilità, che viene però declinata non in senso sociale, ma come necessità per la scuola primaria di sviluppare la capacità degli alunni di essere responsabili nei confronti di se stessi e della natura (articolo 2).

### 3.1.1.7. Patriottismo, liberazione

	<i>Italiano</i>	<i>Croato</i>
1974	Patria	Domova
	Senso di appartenenza/ amore (nei confronti del proprio popolo)	Pripadnosti/ljubav (prema svome narodu)
	Fedeltà (alla patria socialista)	Vjernosti (socijalističkoj domovini)
	Difesa (della Jugoslavia/Croazia)	Obranu (Jugoslavije/Hrvatske)
	I nostri popoli	Naših naroda
	Festeggiare gli avvenimenti nazionali	Proslavu nacionalnih događanja
	Liberazione	Oslobodilačka
	Lotta di liberazione popolare	Narodnooslobodilačka borba
	Rivoluzione socialista	Socijalističke revolucije
	Lotta (contro lo sfruttamento e l'oppressione/contro l'umiliazione dell'uomo e la prepotenza nei confronti della personalità umana)	Borba (protiv eksploatacije i potlačivanja/protiv ponižavanja čovjeka i protiv nasilja nad ljudskom ličnošću)
1990	-	-
2003	-	-

**Tabella 6. Patriottismo, liberazione**

Il documento di legge del 1974 presenta ampi riferimenti alle tematiche del patriottismo e dell'esaltazione della lotta di liberazione dal nazi-fascismo, evento all'origine dello stato jugoslavo alla fine della seconda guerra mondiale. Nella normativa i temi dell'appartenenza, della fedeltà e della difesa vengono coniugati con l'esaltazione della lotta di liberazione popolare quale elemento fondante della rivoluzione socialista. Tale quadro concettuale aveva come scopo primario garantire l'unitarietà, sin dalla scuola primaria, delle diverse entità culturali e geografiche che costituivano la Repubblica Federale di Jugoslavia. A seguito della proclamazione di indipendenza della Croazia dalla Jugoslavia, ogni riferimento a questo bagaglio ideologico viene completamente abbandonato nelle successive leggi del 1990 e 2003.

### 3.1.1.8. Uguaglianza, parità dei diritti, umanesimo

	<i>Italiano</i>	<i>Croato</i>
1974	Parità dei diritti	Ravnopravnosti
	Personalità umana	Humane ličnosti
	Umanistico	Humanističko
	Uguaglianza sociale degli uomini	Društvenoj jednakosti ljudi
	Offrire aiuto	Pružanje pomoć
	Simpatia verso gli altri popoli nel mondo	Simpatije za ostale narode u svijetu
	Tolleranza razziale, religiosa e nazionale	Rasne, vjerske i nacionalne snošljivosti
	Spirito pacifico	Duh miroljubive
1990/ 2003	Rispetto dei diritti umani	Poštivanje ljudskih prava
	Offrire aiuto	Pružiti pomoć
	Tolleranza	Snošljivost

**Tabella 7. Uguaglianza, parità dei diritti, umanesimo**

Il confronto rispetto a questi valori fondamentali evidenzia come nel passaggio dalla legge del 1974 a quelle del 1990 e poi del 2003 buona parte dell'attenzione che era presente nelle normative di epoca socialista rispetto a questi temi viene meno nel periodo successivo. Mentre il rispetto dei diritti permane in tutte e tre i testi, le dimensioni dell'uguaglianza e della parità non vengono citate in quelli successivi alla svolta democratica. Lo stesso dicasi per quanto riguarda la tonalità "umanistica" che, per quanto generica e inquadrata all'interno dell'ideologia socialista, nelle norme del 1974 era ancora presente, per poi scomparire completamente in quelle successive.

### 3.1.1.9. Libertà

	<i>Italiano</i>	<i>Croato</i>
1974	Libertà di pensiero	Slobodoumnosti
	Personalità libera	Slobodne ličnosti
	(Difesa del) libero sviluppo socialista	(obranu) slobodnog socijalističkog razvitka
1990	-	-
2003	Libertà sessuale	Spolne slobode

**Tabella 8. Libertà**

Nella legge del 1974 la parola “libertà” viene coniugata secondo diverse accezioni, che vanno dalla libertà di pensiero (ma non di espressione), al libero sviluppo della personalità degli alunni, al richiamo rispetto alla necessità dello sviluppo in senso socialista della società, che richiede non solo l’esercizio della libertà, ma anche un’attiva difesa dei suoi principi da parte dei futuri cittadini. È interessante notare come nella legislazione del 1990, che di poco precedente la transizione verso la democrazia, il termine libertà sia del tutto assente dal testo normativo, per poi tornare in quello del 2003, ma solo in riferimento alla libertà sessuale e collegato alle esigenze di moralità sessuale che, come abbiamo visto in precedenza, divengono parte della deontologia professionale del personale della scuola.

### 3.1.1.10. Collaborazione, fratellanza, unità, solidarietà, amicizia

	<i>Italiano</i>	<i>Croato</i>
1974	Collaborazione	Suradnje
	fratellanza	Bratstvo
	unità	Jedinstvo
	solidarietà	Solidarnost
	amicizia	Prijateljstvo
1990	Collaborazione	Suradnje
2003	Collaborazione	Suradnje

**Tabella 9. Collaborazione, fratellanza, unità, solidarietà, amicizia**

In linea con il credo politico ufficiale dell’epoca, la legislazione scolastica del 1974 evidenzia l’importanza dei valori della collaborazione, fratellanza, unità, solidarietà e amicizia come dimensioni cardine delle attività svolte a scuola, anche in funzione dello sviluppo del senso di cittadinanza degli alunni come futuri cittadini dello stato socialista. Nelle leggi degli anni seguenti tutti questi riferimenti vengono meno, a parte quello della collaborazione (*suradnje*). Come per la libertà, questa assenza può essere riferita a una sorta di progressiva privatizzazione di elementi (la solidarietà, l’amicizia) che in passato erano ritenuti di pertinenza della sfera pubblica, e che quindi non vengono più visti come componenti programmatici dell’educazione della nuova nazione.

### 3.2. Analisi della legislazione sulla scolarizzazione primaria: le linee guida pedagogico-didattiche

Come per il quadro concettuale, anche per le linee guida pedagogico-didattiche offerte dalle tre normative abbiamo effettuato una rilevazione quantitativa e qualitativa rispetto alle categorie impiegate, evidenziando la frequenza e la variazione nel loro utilizzo, così come le trasformazioni intercorse in riferimento al contesto della loro elaborazione.

### 3.2.1. Le linee guida pedagogico-didattiche

La tabella e il grafico sottostante offrono una visione di insieme di tali categorie nel corso del periodo considerato:

ANNO DELLA LEGGE \ CATEGORIE	1974	1990	2003
Educazione centrata sull'alunno e la sua partecipazione	28	7	8
Alunni diversamente abili	2	8	6
Coinvolgimento della famiglia	25	10	11
Pluralità di approcci educativi	2	9	16

Tabella 10. Categorie pedagogico-didattiche per anno di legge

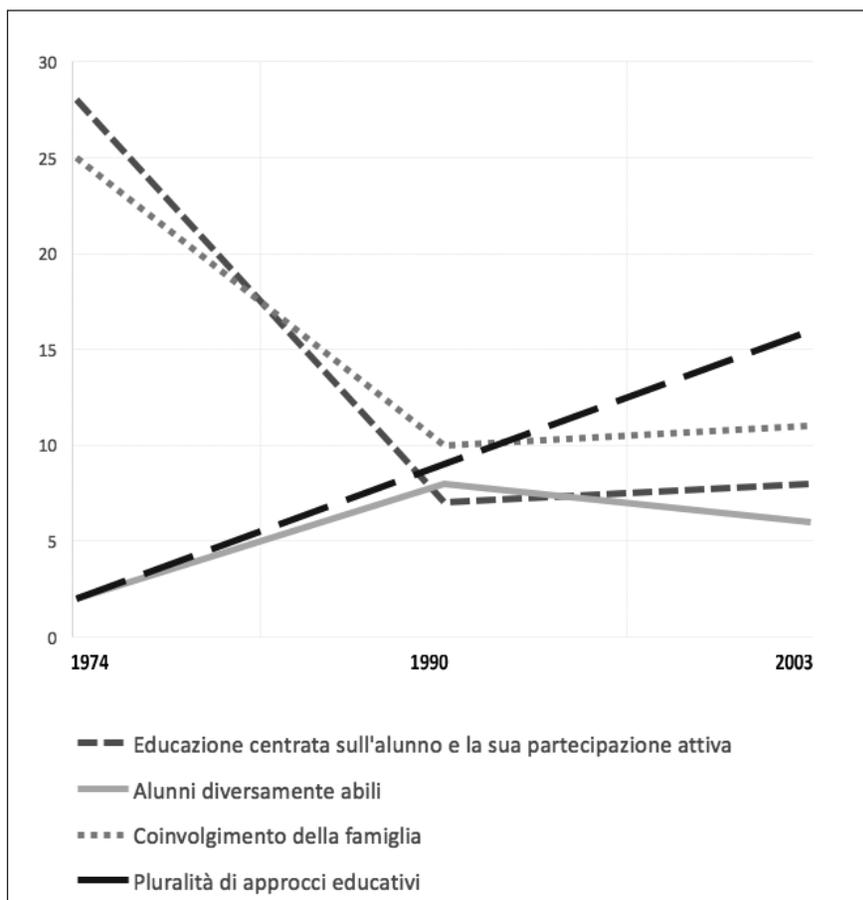


Grafico 2. Frequenza delle categorie pedagogico-didattiche per anno di legge

### 3.2.1.1. Educazione centrata sull'alunno e sulla sua partecipazione

	<i>Italiano</i>	<i>Croato</i>
1974	Adattamento dei contenuti, delle forme e dei metodi di lavoro in base all'età e alle caratteristiche individuali dell'alunno	Prilagođavanju sadržaja, oblika i metoda rada dobnim i individualnim osobinama učenika
	Attitudini e inclinazioni individuali dell'alunno	Individualno (sposobnosti i sklonosti učenika)
	Autonomia/indipendenza dell'alunno	Samostalno/samoupravljanja učenike
	Creatività	Kreativnosti/stvaralački
	Riflessione critica	Kritično mišljenje
	Sviluppo della personalità	Razvijati ličnosti
	Attivo	Aktivno
	Contribuire alla realizzazione degli scopi istruttivi ed educativi (dell'alunno)	Pridonosti ostvarivanju svrhe odgoja i obrazovanja (učenik)
	Iniziativa	Inicijativnost
	Partecipazione	Sudjelovanje/učestvovati
	Disciplina basata sulla consapevolezza	Svjesne discipline
1990/ 2003	Programmi individualizzati	Individualiziranih (programa)
	In armonia con le sue attitudini ed inclinazioni	Prema/u skladu s njegovim sposobnostima, interesima, sklonostima
	Autonomia	Samostalnost
	Creatività	Stvaralaštvo
	Riflessione critica	Kritičko promatranje
	Realizzazione degli interessi dei giovani	Ostvarivanje interesa mladih
	Fiducia in sé	Samopouzdanje

**Tabella 11. Educazione centrata sull'alunno e sulla sua partecipazione**

Dall'analisi della tabella e del grafico risulta evidente come i riferimenti a un'educazione centrata sull'alunno, molto presenti nel testo del 1974, si siano in seguito notevolmente ridotti con la legislazione del 1990 e del 2003. Benché la necessità di programmi individualizzati venga citata in queste ultime normative, viene però dato assai meno risalto alla concezione dell'alunno come individuo con caratteristiche distintive, come persona cui occorre dare un'attenzione specifica sul piano educativo in quanto protagonista attivo del processo di apprendimento. Ciò risulta per molti versi in controtendenza, se confrontato con gli orientamenti della pedagogia contemporanea, favorevoli allo sviluppo di un apprendimento attivo da parte dell'alunno. Questa evoluzione appare inoltre paradossale, specie in riferimento alla diffusa visione della scuola socialista come istituzione totalitaria e omologante, in contrasto con l'individualismo proprio della scuola democratica. L'immagine che ci restituisce l'analisi dei testi sembra quindi testimoniare un processo di progressivo indebolimento dell'attenzione all'alunno come persona nel passaggio dall'organizzazione socialista a quella democratica. L'unico elemento di innovazione introdotto nelle normative più recenti è l'importanza di coltivare la fiducia in sé, che nella legge del 1974 era invece assente.

### 3.2.1.2. Alunni diversamente abili

	<i>Italiano</i>	<i>Croato</i>
1974	Bambini impediti/disturbati/ ostacolati nello sviluppo fisico o psichico	Djeca ometena u tjelesnom ili psihičkom razvoju
1990/ 2003	Bambini con difficoltà nello sviluppo	Djeca sa teškoćama u razvoju

**Tabella 12. Alunni diversamente abili**

Per quanto riguarda gli alunni diversamente abili, la transizione dalla legislazione scolastica del 1974 a quelle del 1990/2003 fa registrare un importante scarto linguistico. La definizione data testimonia infatti il passaggio da una visione della disabilità intesa come ostacolo allo sviluppo fisico-psichico del bambino all'idea di alunno come soggetto che presenta delle difficoltà nello sviluppo. In questo senso sembra possibile evidenziare nelle leggi più recenti un arretramento pedagogico rispetto a tale tematica, dal momento che la disabilità non è più considerata un ostacolo esterno, ma una condizione interna dell'alunno. Viene introdotta così una prospettiva educativa riconducibile alla teoria del deficit, oggetto di diverse critiche da parte dei *disability studies* negli ultimi anni, che vede la disabilità come deficienza individuale anziché come condizione legata al contesto di vita e a apprendimento dello studente. Se da un lato le normative recenti sembrano imboccare dunque una direzione non inclusiva, dall'altro è importante registrare come esse introducano una visione integrativa rispetto alla presenza degli alunni con disabilità nella scuola. La legge del 1974, infatti, prevedeva espressamente che gli alunni con disabilità (o altri "impedimenti") frequentassero scuole e sezioni speciali:

I bambini impediti/disturbati/ostacolati nello sviluppo fisico o psichico frequentano scuole speciali o sezioni speciali nelle scuole elementari. [...] Lezioni particolari/speciali si organizzano per quegli alunni che non sono categorizzati per l'istruzione nelle scuole o nelle sezioni speciali, ma hanno determinati disturbi/impedimenti, che rendono loro più difficile seguire le lezioni insieme con gli altri alunni.

La legge del 1990 viceversa, pur non abolendo l'esistenza di scuole e sezioni speciali, ne limita fortemente l'intervento prevedendo che la scolarizzazione degli alunni con difficoltà di sviluppo avvenga prevalentemente nelle scuole ordinarie:

La scolarizzazione elementare dei bambini e dei giovani con difficoltà nello sviluppo si svolge nelle scuole elementari con l'adeguata applicazione di procedure individualizzate e trattamenti professionali prolungati/complementari degli alunni e, quando è indispensabile, in speciali gruppi e sezioni di classe istruttivo-educativi nel contesto scolastico. [...] In via d'eccezione all'articolo 60 di questa legge, per i bambini con maggiori difficoltà nello sviluppo la scolarizzazione elementare si effettua in istituzioni istruttivo-educative speciali, benché si possa anche effettuare in altre istituzioni educative.

In sintesi, se da un lato l'evoluzione della legislazione scolastica sembra ridurre la segregazione degli alunni con disabilità in spazi speciali, adottando così un'ottica integrativa, dall'altro appare assumere una visione della disabilità come condizione interna del bambino, allontanando la possibilità di assumere una prospettiva pedagogica più compiutamente inclusiva.

### 3.2.1.3. Pluralità di approcci educativi

L'opportunità di offrire una pluralità di approcci formativi nell'istruzione obbligatoria è comunemente considerata come parte integrante di un sistema educativo aperto e democratico. Le normative scolastiche degli anni 1974, 1990 e 2003 prendono in considerazione tale aspetto per quanto riguarda la scuola primaria in riferimento sia alle modalità di adozione dei libri di testo, sia alla possibilità di svolgere programmi di studio alternativi e fondare scuole non statali.

1974	1990	2003
Nella scuola elementare si possono utilizzare i manuali che vengono approvati dal segretario della Repubblica competente per le attività della scolarizzazione e dell'istruzione (articolo 33, comma 2).	Nella scuola elementare si possono utilizzare i manuali che vengono approvati dal Ministero della Pubblica Istruzione (articolo 33, comma 2).	Nella scuola elementare si possono utilizzare i manuali che vengono approvati dal Ministero della Pubblica Istruzione (articolo 31, comma 2).
La scuola che utilizza manuali non approvati dal segretario della Repubblica competente viene punita per trasgressione tramite sanzione pecuniaria (articolo 145, comma 1).	-	-
L'insegnamento si svolge secondo il piano e programma di insegnamento. Il piano e programma di insegnamento per la scuola elementare è deciso dal Consiglio della Pubblica Istruzione della Croazia, attraverso apposite disposizioni di legge, entro i limiti del piano e programma di insegnamento generale prescritto per la scuola.	Gli scopi e le funzioni della scolarizzazione elementare si realizzano secondo i piani e programmi di insegnamento prescritti dal Ministero della Pubblica Istruzione (articolo 2, comma 4; articolo 24, comma 1).	Gli scopi e le funzioni della scolarizzazione elementare si realizzano secondo i piani e programmi di insegnamento prescritti dal Ministero della Pubblica Istruzione (articolo 22, comma 1).
La scuola che utilizza piani e programmi di insegnamento non approvati dal segretario della Repubblica competente viene punita per trasgressione tramite sanzione pecuniaria (articolo 145, comma 1).	-	-
-	-	La scolarizzazione elementare si può realizzare secondo programmi di insegnamento, o metodi, alternativi, in linea con questa Legge. I genitori e gli alunni hanno diritto di scegliere tipologie, forme e metodi di scolarizzazione elementare in linea con questa legge (articolo 5). Tramite l'atto di fondazione della scuola elementare, si può stabilire che la scuola operi secondo programmi di insegnamento, o metodi, alternativi (articolo 17, comma 2).
La scuola elementare è la scuola dell'istruzione generale e base dell'intero sistema scolastico. La scuola elementare è unica e obbligatoria per i bambini appartenenti alla fascia d'età stabilita da questa legge. L'unità della scuola elementare consiste: nell'uniformità degli obiettivi e delle funzioni istruttivo-educative, nei contenuti istruttivo-educativi comuni e nel comune ruolo sociale della scuola elementare, e nella creazione delle condizioni per l'operato e nel conseguimento dei risultati del lavoro a livello dei prescritti standard pedagogici dell'istruzione elementare obbligatoria nella Repubblica Socialista di Croazia (articolo 2).	L'attività della scolarizzazione elementare è parte del sistema scolastico unico di istruzione (articolo 1, comma 1). L'attività di scolarizzazione elementare può essere realizzata dalle scuole elementari o da altre organizzazioni di attività sociale (articolo 4).	Nel bilancio preventivo dello stato si assicurano i mezzi per concorrere al finanziamento dei programmi della scolarizzazione privata [...] Le unità locali e regionali autonome possono provvedere ai bisogni dell'istruzione elementare attraverso il cofinanziamento del vitto per gli alunni, del tempo prolungato e pieno, e dei programmi della scolarizzazione privata e degli altri programmi di scolarizzazione elementare di interesse collettivo, per i quali si assicurano i mezzi mediante bilanci preventivi (articoli 12 e 13).

Tabella 13. Pluralità di approcci educativi

Per quanto riguarda i manuali scolastici, la legge del 1974 afferma che essi devono essere approvati dal Segretario del Ministero competente per le attività dell'istruzione, e che l'utilizzo di manuali non approvati comporta l'applicazione di una sanzione pecuniaria. Ciò di fatto si traduce, negli anni del socialismo, nell'adozione del libro unico da parte di tutte le scuole croate. Con le leggi successive l'approvazione dei manuali rimane, ma viene demandata al Ministero della Pubblica Istruzione, mentre viene meno la possibile sanzione pecuniaria in conseguenza dell'adozione di testi non approvati. In tal modo diviene possibile superare il libro unico e introdurre una pluralità di manuali.

Per la parte relativa ai programmi di studio della scuola primaria, la norma del 1974 li vincola all'approvazione del Consiglio della Pubblica Istruzione, ancora una volta ventilando sanzioni pecuniarie in caso di non adesione ai programmi previsti. La legge del 1990 si limita invece a demandare al Ministero della Pubblica Istruzione la redazione dei curricula per la scuola primaria, senza ulteriori specificazioni, ma abolendo la sanzione pecuniaria. Viceversa, la normativa del 2003 introduce la libertà per le scuole di istituire programmi di studio alternativi (purché in linea con le indicazioni di legge) e la possibilità per le famiglie di optare per tali programmi.

Infine, per quanto concerne le scuole private, il testo di legge del 1974 è molto chiaro nello stabilire che la scuola elementare pubblica della Repubblica Socialista di Croazia è unica e obbligatoria per tutti gli alunni, e non è pertanto prevista la presenza di scuole private. Una prima, cauta apertura in tal senso è rappresentata dal dettato della legge del 1990, in cui si prevede che la scolarizzazione primaria, pur facendo riferimento sempre al sistema scolastico unico di istruzione nazionale, può essere realizzata anche da "altre organizzazioni di attività sociale", e non è dunque pertinenza unica dello stato. Nel 2003 questa apertura diviene molto più esplicita, dal momento che determina che lo stato contribuisca al finanziamento delle scuole private attraverso specifici fondi, così da assicurarne il funzionamento. Viene in tal modo riconosciuta e sovvenzionata l'istituzione di un sistema di scuole private anche nella Croazia democratica.

#### 3.2.1.4. Coinvolgimento della famiglia

Considerando i termini utilizzati dalle diverse normative in riferimento al ruolo della famiglia in rapporto alla scuola – famiglia, (*porodici*), genitori (*roditelji*), tutori (*staratelji*) – il grafico 2 mette in evidenza come il coinvolgimento della famiglia fosse ritenuto decisamente più importante nel periodo socialista, per poi diminuire negli anni '90 e recuperare poi lievemente negli anni Duemila. L'analisi qualitativa dei testi consente di approfondire il senso di questo cambiamento, permettendoci di osservare come il ruolo attribuito dai legislatori alla famiglia muti in modo sostanziale nel corso del tempo.

1974	1990/2003
La famiglia è considerata una delle istituzioni con cui la scuola collabora per la realizzazione del suo ruolo (articolo 7).	-
Al fine della collaborazione e il coordinamento tra l'attività della scuola e la famiglia, viene nominata la "comunità casa-scuola" composta dai genitori degli alunni e dagli insegnanti della scuola (articolo 17).	Al fine della realizzazione dei compiti della scolarizzazione elementare e del collegamento tra la scuola e il contesto sociale, si fonda il "consiglio dei genitori", composto dai rappresentanti dei genitori e dagli insegnanti (articolo 90).
Sempre per le stesse finalità, la scuola organizza anche, quando necessario, delle riunioni collettive tra gli organi scolastici, gli insegnanti, i genitori e gli alunni (articolo 18).	-
La scuola aiuta poi i genitori e gli alunni nella scelta degli studi successivi e del lavoro, in collaborazione con le istituzioni per l'orientamento attitudinale e professionale (articolo 19).	Il genitore può far richiesta di trasferimento del proprio figlio ad un'altra scuola (articolo 48).
Le attività che la scuola svolge per lo sviluppo fisico e la salute degli alunni si svolgono in collaborazione con diverse istituzioni, tra cui le famiglie (articolo 42).	Gli insegnanti e i collaboratori professionali devono informare le organizzazioni sanitarie e i genitori sullo stato di salute degli alunni (articolo 66).
I genitori sono inoltre coinvolti nel coordinamento delle attività di cultura generale e delle manifestazioni pubbliche della scuola (articolo 44).	-
Lo statuto scolastico stabilisce le modalità di informazione dei genitori rispetto all'iscrizione dei bambini a scuola (articolo 45).	I genitori possono richiedere l'iscrizione dei propri figli alla scuola elementare anche se non hanno ancora compiuto sei anni, previa approvazione del comune o dell'organo competente per la scolarizzazione (articolo 44).
A loro volta i genitori sono responsabili della frequenza regolare dei propri figli e devono giustificare ogni loro assenza personalmente o per iscritto entro otto giorni (articolo 49).	I genitori devono iscrivere il figlio alla scuola elementare entro i termini prescritti e preoccuparsi che frequenti regolarmente le lezioni e adempia agli altri doveri scolastici (articolo 45).
I genitori che non iscrivono i figli a scuola entro i termini previsti, o i cui bambini non frequentano la scuola regolarmente, vengono puniti per trasgressione con una sanzione monetaria o carceraria fino a dieci giorni (articolo 143).	In caso contrario i genitori vengono puniti per trasgressione con una sanzione monetaria (articolo 96).
Gli insegnanti si impegnano a monitorare i successi e i progressi degli alunni tramite il confronto con gli altri insegnanti e colloqui con i genitori, lo psicologo, il pedagogo e il medico scolastico (articolo 70).	-
Nell'arco dell'anno scolastico, la scuola informa i genitori verbalmente o per iscritto sui successi e sulla condotta del figlio, informandoli per iscritto sui voti alla fine di ogni semestre (articolo 72).	I genitori possono fare ricorso contro le misure disciplinari (ammonimenti, richiami, trasferimento ad un'altra scuola) prese nei confronti del figlio (articolo 65).
Se non sono soddisfatti dei voti conseguiti dall'alunno alla fine del secondo semestre, i genitori possono fare reclamo al consiglio degli insegnanti entro tre giorni dalla pubblicazione dei voti, ed entro cinque giorni il consiglio deve comunicare la sua decisione, che sarà definitiva (articolo 85).	Se i genitori non sono soddisfatti dei voti conseguiti dall'alunno alla fine delle lezioni, possono fare appello al consiglio degli insegnanti entro tre giorni dalla pubblicazione dei voti; la decisione del consiglio è definitiva (articolo 59).
La commissione che presiede il concorso per scegliere il direttore della scuola è composta da sei membri, di cui uno viene delegato dai genitori degli alunni tramite le modalità stabilite dallo statuto della scuola (articolo 125).	La commissione che conduce il concorso per scegliere il direttore della scuola è composta da cinque membri, uno dei quali è un rappresentante dei genitori proveniente dalla "comunità casa-scuola" (articolo 88).

Tabella 14. Coinvolgimento della famiglia

Mentre il testo di legge del 1974 pone particolare enfasi su i rapporti tra la scuola e la famiglia e il ruolo che quest'ultima può svolgere per contribuire al buon andamento della vita scolastica, nella normativa successiva molte delle attività previste vengono meno: l'informazione da parte della scuola sulle modalità di iscrizione dei figli, la collaborazione con la famiglia nelle attività atte a promuovere la salute e lo sviluppo fisico del bambino, il dovere dell'insegnante di

concretizzare la collaborazione tra la scuola e i genitori, l'impegno della scuola nel supportare genitori e alunni nella scelta dell'indirizzo di studi superiore o del lavoro. Nel testo del 1990 vengono inseriti invece alcuni nuovi diritti dei genitori, come quello di poter iscrivere i figli alla scuola elementare anche prima del compimento del sesto anno di vita (previa approvazione), la possibilità di trasferire il proprio figlio ad un'altra scuola, e la possibilità di fare ricorso contro le misure disciplinari assunte nei confronti dei propri figli. La legislazione del 2003 ricalca sostanzialmente quella precedente. Tra i pochi cambiamenti degni di nota, la sostituzione della vecchia dicitura ereditata dal socialismo "comunità casa-scuola" (*zajednica doma i škole*) con il "consiglio dei genitori" (*vijeće roditelja*), i cui scopi rimangono peraltro invariati, e soprattutto l'introduzione del diritto dei genitori e degli alunni di scegliere il tipo, le forme e i metodi della scolarizzazione elementare, inclusi l'opzione per programmi e metodi di insegnamento alternativi (Montessori, Waldorf...).

## Conclusioni

Il confronto tra le legislazioni scolastiche che, dai primi anni '70 all'inizio del Duemila, hanno contrassegnato il passaggio della Croazia da repubblica membro della Jugoslavia socialista a nazione democratica e indipendente, consente di mettere in luce come tale evoluzione sia stata caratterizzata da un andamento complesso e, per molti versi, contraddittorio, in particolare per quanto riguarda le trasformazioni che hanno investito la scuola primaria nel periodo considerato. Si prenda il caso di un tema importante come l'autonomia scolastica: per sottolineare lo stacco rispetto al passato le "comunità di interesse autogestite di educazione ed istruzione esistenti" (*samoupravne interesne zajednice odgoja i osnovnog obrazovanja*), che in epoca socialista rappresentavano un organismo importante in cui le comunità locali potevano fare sentire la propria voce sui temi dell'istruzione, vengono abolite dalla legge del 1990. In seguito, la legge del 2003 ripristina la possibilità di riconoscere dei livelli di autonomia alle scuole sul piano locale e regionale, senza però specificarne l'articolazione.

Mentre dunque è evidente l'allontanamento dalle vecchie tipologie di organizzazione scolastica di derivazione socialista, l'orientamento verso lo sviluppo di nuove forme risulta assai meno chiaro. In questo senso possiamo osservare che la transizione dallo stato socialista alla nuova condizione democratica non si è risolta semplicemente nell'abbandono di un modello di istruzione collettivista e totalitaria a favore di una visione più individualista e liberale dell'organizzazione scolastica, ma risulta invece rispecchiare un insieme di istanze politiche ed educative che, nel caso della scuola primaria, hanno finito col produrre sia guadagni che perdite sul piano pedagogico. Se è indubbio infatti che il superamento di un sistema scolastico rigidamente pianificato e controllato dagli apparati di partito sia stato una conquista per la scuola croata, lo studio delle diverse normative mostra come questo sia però avvenuto a spese di una concezione dell'educazione unitaria e orientata a una visione di reciprocità e solidarietà, che l'attuale scuola primaria sembra aver relegato in secondo piano. Così se da un lato nel nuovo ordinamento viene dato spazio ai programmi alternativi e alle scuole private, dall'altro vengono abbandonati alcuni interessanti elementi del sistema precedente, come l'enfasi sull'interdisciplinarietà o lo stretto collegamento tra scuola e mondo del lavoro. Ugualmente, il rifiuto dell'ideologia collettivista, anziché accentuare l'impegno verso lo sviluppo dell'autonomia degli alunni in quanto soggetti attivi del processo educativo, sembra andare nella direzione di

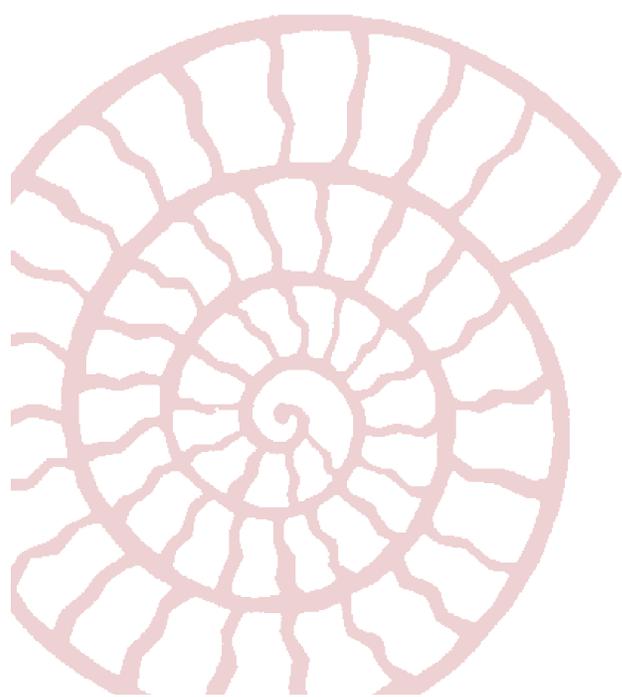
una ridotta attenzione rispetto alla necessità di personalizzare l'apprendimento.

In breve, le leggi del 1990 e, successivamente, del 2003 sono indubbiamente riuscite nell'impresa di liberare la struttura scolastica dal pesante fardello ideologico che l'aveva accompagnata durante i decenni del socialismo. Tuttavia entrambe le norme risultano più efficaci nel mettere in atto il processo di smantellamento del tradizionale modello di scuola che nel promuovere la definizione di uno nuovo approccio all'istruzione caratterizzato da una precisa intenzionalità pedagogica. L'analisi del caso croato mostra dunque con evidenza, a nostro parere, come lo sviluppo di un nuovo sistema scolastico, nato del legittimo rifiuto di un impianto educativo antidemocratico, non può essere frutto di direttive formulate esclusivamente a partire da un orientamento tecnocratico e neoliberale, ma richiede una riflessione approfondita rispetto ai valori che la scuola stessa ha incarnato nel passato e intende promuovere negli anni a venire. In tal senso la realizzazione di valori come il consolidamento della democrazia, l'orientamento alla comunità, il rispetto per la diversità, e l'attenzione alle esigenze e possibilità di ciascun alunno può rappresentare un punto di riferimento condiviso e una sfida importante per il futuro sviluppo delle scuole croate.

### Riferimenti bibliografici

- AA. VV. (1994). Proposta del sistema di educazione ed istruzione elementare obbligatoria nella Repubblica di Croazia. *Scuola Nostra*, n. 24-25. Fiume (Rijeka): EDIT.
- Debeljuh, A. (2010). *Modello di formazione extrascolastica per la minoranza italiana in Croazia*. Trieste-Opicina: Centro di ricerche storiche di Rovigno, Etnia – XI, Tipografia Opera Villaggio del Fanciullo.
- Gerbaz, G.C. (a cura di) (2009). *Storia dell'istruzione media superiore italiana a Fiume dal 1945 ad oggi*. Fiume: Edizione della Comunità degli Italiani di Fiume per l'editore Agnese Superina.
- HNOS. Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). (*HNOS. Piano e programma d'insegnamento per la scuola elementare*). Zagreb: GIPA.
- Jakovljevic, B. (2006). Iz prošlosti hrvatskoga školstva u Istri (*Dal passato dell'istruzione croata in Istria*), Buzet: Repräsent.
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology*, London: Sage.
- Krippendorff, K., Bock, M. A. (2009). *The content analysis reader*. London: Sage.
- Monica L. (1990). *La scuola italiana in Jugoslavia. Storia, attualità e prospettive* (tesi di dottorato). Bologna: Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.
- Munjiza, E. (2009). Povijest hrvatskog školstva i pedagogije (*Storia dell'istruzione e della pedagogia croate*). Osijek: Filozofski fakultet Osijek i HPKZ Slavonski Brod.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (Piano e programma d'insegnamento per la scuola elementare)* (1999), Zagreb: Prosvjetni vjesnik, (posebno izdanje br. 2/1999).
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Opci i nastavni plan i program osnovne škole (Piano e programma generale e d'insegnamento della scuola elementare)* (1972). Vjesnik, Zagreb, in *Naša osnovna škola. Odgojno-obrazovna struktura (La nostra scuola elementare. Struttura istruttivo-educativa)*. Zagreb: Školska Knjiga.
- Paravina, E. (a cura di) (1986). *Jacanje socijalisticke samoupravne idejnosti u odgoju djece (Rafforzamento dell'ideale dell'autonomia socialista nell'educazione dei bambini)*. Zagreb: Savez društava «Naša djeca» SR Hrvatske.
- Pasarić, B. (1988). La riforma dell'educazione e dell'istruzione – dieci anni dopo. *Scuola Nostra*, 20. Fiume (Rijeka): EDIT.
- Pellizzer, A. (1996). *Atlante scuola. Indagine sulle istituzioni scolastiche italiane operanti nelle Repubbliche di Croazia e di Slovenia, Zagabria-Pola: CIPO-UI-UPT, Garmond-CI-PO*.

- Rosandic, D. (2005). *Hrvatsko školstvo u okružju politike (L'istruzione croata nel contesto politico)*. Zagreb: Školska Knjiga.
- Runici, G. (1999). *La scuola italiana in Istria. Organizzazione, problemi, prospettive (1945/1999)*. Udine: Edizione A.D.E.S.
- Saldaña, J. (2011). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Statistički godišnjak Jugoslavije 1983 (1983)*. Zavod za statistiku (*Annuario Statistico della Jugoslavia del 1983*), Beograd: Zavod za statistiku.
- Zakon o dopuni Zakona o osnovnom školstvu (Legge sulle integrazioni alla Legge sulla scolarizzazione elementare) (2001)*, Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*). Zagreb (NN, br. 114/01).
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i osnovnom obrazovanju (Legge sulle modifiche e integrazioni alla Legge sull'educazione e l'istruzione elementare) (1982)*. Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*), Zagreb (NN, br. 52/82).
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i osnovnom obrazovanju (Legge sulle modifiche e integrazioni alla Legge sull'educazione e l'istruzione elementare) (1989)*. Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*), Zagreb (NN, br. 31/89).
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i osnovnom obrazovanju (Legge sulle modifiche e integrazioni alla Legge sull'educazione e l'istruzione elementare) (1989)*, Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*), Zagreb (NN, br. 57/89).
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o osnovnom školstvu (Legge sulle modifiche e integrazioni alla Legge sulla scolarizzazione elementare) (1993)*. Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*), Zagreb (NN, br. 27/93).
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o osnovnom školstvu (Legge sulle modifiche e integrazioni alla Legge sulla scolarizzazione elementare) (2001)*. Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*), Zagreb (NN, br. 59/01).
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o specijalnim školama (Legge sulle modifiche e integrazioni alla Legge sulle scuole speciali) (1976)*, Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*), Zagreb (NN, br. 33/76).
- Zakon o izmjeni Zakona o osnovnom školstvu (Legge sulle modifiche alla Legge sulla scolarizzazione elementare) (1996)*, Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*), Zagreb (NN, br. 7/96).
- Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju (Legge sull'educazione e l'istruzione elementare) (1980)*, Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*), Zagreb (NN, br. 4/80).
- Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju (Legge sull'educazione e l'istruzione elementare) (1989)*, Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*), Zagreb (NN, br. 42/89).
- Zakon o osnovnoj školi (Legge sulla scuola elementare) (1974)*. Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*), Zagreb (NN, br. 14/74).
- Zakon o osnovnom školstvu (Legge sulla scolarizzazione elementare) (1990)*. Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*), Zagreb (NN, br. 59/90).
- Zakon o osnovnom školstvu (Legge sulla scolarizzazione elementare) (2003)*. Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*), Zagreb (NN, br. 69/03).
- Zakon o samoupravnim interesnim zajednicama u oblasti odgoja i obrazovanja (Legge sulle comunità di interesse autogestite nel settore educativo ed istruttivo) (1974)*, Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*), Zagreb (NN, br. 51/74).
- Zakon o specijalnim školama (Legge sulle scuole speciali) (1965)*, Narodne novine (*Gazzetta Ufficiale*), Zagreb (NN, br. 53/65).





Maria Montessori.  
Un cambio di paradigma dell'educazione  
Maria Montessori.  
For a change of educational paradigm

---

Sandra Elia  
MIUR  
sandra.elia@istruzione.it

**ABSTRACT**

This paper analyzes the pedagogical thinking of Maria Montessori and the evidence of her method. The educator gives to the teaching-learning process a decisive role in any deliberate action with transformative educational purposes.

The Montessori Method leads to a new education because it allows the child to build his skills, in progressive autonomy, with his caregiver.

Il presente lavoro si sofferma ad analizzare il pensiero pedagogico di Maria Montessori e le evidenze del suo metodo. La pedagoga attribuisce ai processi di insegnamento-apprendimento un'importanza determinante in ogni azione intenzionale con finalità didattico trasformativa. Il Metodo Montessori diviene promotore di un'educazione nuova perché permette al bambino di costruire le sue competenze, in progressiva autonomia, sotto lo sguardo vigile dell'adulto.

**KEYWORDS**

Autonomy, Montessori Method, Skills.  
Autonomia, Metodo Montessori, Competenze.

## Introduzione

L'attenzione per la realtà infantile è uno degli aspetti peculiari della nostra cultura contemporanea. Non solo il bambino diventa il fulcro principale di alcune istituzioni della società, come la famiglia e la scuola, ma alla centralità sociale così conferitagli si accompagna la "scoperta dell'infanzia" come specifico e intenzionato oggetto di studio.

Parlare, allora, di cultura del bambino implica il superamento di concezioni che facciano a meno del principio di contestualizzazione delle esperienze di crescita e di vita, assolutizzando un'immagine particolare e a basso tenore di problematizzazione dell'infanzia che, surrettiziamente, sostiene una sua azione di modificazione in direzione di fini e valori che non appartengono a questa età della vita, ma che sono desunti pressoché in via esclusiva dal mondo adulto. L'esito inevitabile di impostazioni di tal genere è l'ignoranza (sia come "non conoscenza" che come "azione dell'ignorare") delle vere esigenze dell'infanzia.

L'obiettivo di questo lavoro è restituire al bambino il suo diritto a ricoprire il ruolo che gli spetta nell'impervia avventura del suo sviluppo, rendendolo partecipe nella determinazione delle proprie esperienze e del ritmo della propria evoluzione. Per raggiungere tale obiettivo è, pertanto, necessario riuscire a promuovere e a instaurare una comunicazione aperta fra l'educatore e l'allievo, in modo che entrambi imparino a valorizzare l'autonomia.

Il primo passo consiste nel procedere all'attenta osservazione del bambino che, notoriamente, ha sempre rappresentato il punto di partenza delle riflessioni pedagogiche della grande interprete della pedagogia dell'infanzia, Maria Montessori la quale sostiene che "non è l'educazione che deve preoccuparci ma è il bambino. Invece praticamente esso, come personalità, scompare quasi totalmente sotto l'educazione: e ciò non solo nelle scuole, ma in ogni luogo [...]; e nelle coscienze si può ben dire, l'educazione si sostituisce al bambino" (Montessori, 1970, p. 10).

Il concetto di osservazione obiettiva del bambino alla scoperta della sua unicità e spontaneità diviene il punto di partenza, come più volte dichiarato, della sua pedagogia che permette, appunto, di analizzare obiettivamente il percorso evolutivo, sociale, psicologico e culturale dell'allievo.

Compito dell'adulto sarà quello di agire nel profondo, catturare la vera essenza dell'uomo bambino e portarla alla luce. Questo potrà accadere solo grazie a un'attenta, puntuale e scrupolosa conoscenza del bambino che si ha di fronte.

"In alcuni passi dei suoi testi Montessori adotta uno stile narrativo riportando episodi da lei stessa osservati attraverso i quali tratteggia i caratteri psichici di una infanzia che si rivela nella sua ricchezza costruttiva. Tali narrazioni, con il commento che le accompagna, possono essere lette come il diario di una scienziate, instancabile viaggiatrice, appassionata studiosa della vita psichica dell'essere umano [...]. Montessori [vuole] vedere i fatti, registrarli ed interpretarli al fine di comprendere i bisogni dei bambini e il modo in cui essi costruiscono la loro conoscenza dell'ambiente e le relazioni con gli adulti; sono il frutto di una osservazione puntuale, infaticabile, mai soddisfatta, che unita a conoscenze scientifiche ed immaginazione, la mette sul 'sentiero delle scoperte'" (Trabalzini, 2014, p. 31).

## 1. Un nuovo paradigma dell'educazione

Le tre opere di seguito citate da Cives racchiudono il pensiero rivoluzionario della pedagoga italiana, che conduce sulla via rivelatrice del bambino come punto da cui partire per fondare una nuova educazione.

“Il ‘Metodo’ rimane l’importante mai smentito punto di riferimento per tutta la lezione montessoriana. Il ‘Segreto dell’infanzia’ a torto trascurato, si pone come anello intermedio tra il ‘Metodo’ e le prospettive della ‘Mente assorbente’” (Cives, 2008, p. 16).

È, in particolare, sul Metodo che si concentra l’attenzione degli studiosi internazionali e nazionali, generando un’ampia critica che ha originato l’altalenante successo dell’opera montessoriana. Di seguito, citiamo solo alcuni degli studiosi che offrono il loro contributo, con monografie ed indagini, sul pensiero pedagogico della studiosa di Chiaravalle.

Nel contesto internazionale Montessori riscuote critiche e successi. Kilpatrick, allievo di Dewey e maggiore esponente della cosiddetta educazione progressista americana, scrive sul metodo Montessori dopo aver compiuto un attento esame della traduzione in inglese del “Metodo” ed effettuato l’osservazione in una classe Montessori a Roma. Egli (Kilpatrick, 1914) sostiene che la studiosa non dice nulla di nuovo, anzi, la sua teoria psicologica è indietro di cinquant’anni. Pur riconoscendole l’atteggiamento scientifico nel suo desiderio di sviluppare una pedagogia scientifica basata sullo studio dell’individuo, e che per poter realizzare ciò le osservazioni devono essere compiute su bambini che sono liberi, le avanza la critica di aver limitato le osservazioni alle scuole italiane. Critica, inoltre, i materiali strutturati per essere troppo formali e perché limitano, a suo avviso, il gioco creativo dei bambini e non comprende come il bambino riesca ad apprendere attraverso i materiali e a costruire le sue competenze.

Critico anche Dewey (1953), secondo il quale il primo approccio conoscitivo del bambino a qualsiasi argomento debba avvenire in situazioni tratte dall’esperienza, dirette e familiari, con la manipolazione di materiali grezzi che permettano di progettare qualcosa, di confrontare i risultati con il progetto, creando opportunità per nuovi approfondimenti ed indagini. Ne deriva la critica ai materiali di sviluppo montessoriani ritenuti inadatti perché estranei all’esperienza infantile ed espressioni delle “distinzioni intellettuali che hanno fatto gli adulti” (p. 206).

L’inglese Radice (1920), sostenitrice della Montessori, raccoglie articoli apparsi su *The Times Educational Supplement* da settembre a dicembre 1919, anno in cui Montessori aveva tenuto a Londra il primo di una lunga serie di corsi. Nella prefazione del libro, Radice ricorda che Montessori propone agli adulti non solo un nuovo modo di entrare in rapporto con i bambini, ma una nuova filosofia di vita e aggiunge che la pedagoga è molto attenta alla fragilità dei bambini e non tollera debolezze negli adulti che si occupano di loro, infine non apprezza critiche a priori né il trovarsi mescolata o confusa con altre teorie pedagogiche (Honegger Fresco, 2008).

In Italia la studiosa, soprattutto nei primi decenni del secondo dopoguerra, ha avuto ben pochi convinti fautori e sostenitori come di seguito riportato.

Zanzi (1918) sostiene che il metodo Montessori non esiste, avendo la studiosa ripreso principi già presenti nella pedagogia contemporanea. Accanto all’accusa di mancanza di originalità, vi è poi quella di individualismo imperante nel processo educativo, per cui Montessori non valuterebbe adeguatamente il fatto che le disposizioni di ognuno si manifestano in ambito sociale.

Prezzolini (1919), pur apprezzando il lavoro della pedagoga nella realizzazione pratica delle Case dei Bambini, sostiene l'assenza di un metodo, di un impianto teorico nonché di una pedagogia.

Secondo Spirito (1921) a fondamento del metodo Montessori vi è il concetto negativo di libertà come puro arbitrio e il concetto negativo di educazione, che non potendosi poi realizzare compiutamente rende necessaria la sostituzione della maestra con il materiale didattico. L'errore fondamentale del metodo Montessori di sostituire alla maestra il materiale didattico rende la studiosa di Chiavaralle accusabile di naturalismo e meccanicismo nell'attività didattica.

Nel 1922 Gentile, essendo membro della commissione ispettiva che aveva il compito di visitare due scuole elementari della capitale in cui si stava sperimentando, in due sezioni, il metodo Montessori, esprime parere favorevole al fatto che il comune di Roma riceva il sussidio governativo necessario a far proseguire l'esperimento, ma solo nelle prime due classi. Secondo le osservazioni effettuate da Giovanni Gentile (1922) gli aspetti positivi del sistema educativo montessoriano si possono individuare: nella mancanza di passività e uniformità insieme alla pratica dell'autoeducazione, che libera le forze interiori; quelli negativi: nell'atteggiamento individualistico e concentrato dei bambini, nella limitatezza dei mezzi espressivi e nella mancanza, in quarta e quinta classe, di un contenuto medio di cultura. Gentile sottolinea la possibilità e i limiti dell'applicabilità del metodo Montessori, di fatto ritenendolo idoneo solo per i bambini più piccoli nella scuola elementare del tempo.

Non meno attenta è la critica proveniente dall'ambiente cattolico del tempo nella persona di padre Barbera (1946) che sottopone ad attento esame il testo montessoriano *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Il gesuita individua la profonda bontà del metodo nell'organizzazione dell'ambiente, nei mezzi morali e didattici e nel ruolo della maestra, considerato però come avviamento e intuito materno. Critico è invece verso il concetto di autoeducazione che induce a pensare all'indipendenza del processo formativo da ogni fine e principio superiore, così pure considera come improprie le affermazioni relative alla costruzione e trasformazione della personalità del bambino. È, infine, critico nei confronti delle affermazioni più liberali di Montessori relative all'indipendenza del bambino, ribadendo la necessità della disciplina e dell'obbedienza nell'educazione.

Tra gli studiosi che hanno pienamente accolto il pensiero pedagogico di Montessori vale la pena citare Valitutti. In un saggio (Valitutti, 1964) lo studioso, sintetizzando l'eredità della pedagoga, sostiene che ha indicato la via dell'educazione sensoriale come via dell'educazione intellettuale. Sul compito della maestra, egli sostiene che la studiosa non lo abolisce, anzi lo migliora e lo trasforma in quanto ella diviene mediatrice tra l'ambiente predisposto e il bambino: oltre ad essere un'attenta osservatrice nutrita di spirito scientifico, si pone come promotrice dell'uso dei materiali di sviluppo e aiuta il bambino a fare da sé. La Casa dei bambini realizzata dalla Montessori, secondo lo studioso, non è un limbo isolato, ma si caratterizza nell'unità e nello scambio con la società civile e con tutto il successivo sistema d'istruzione e l'educazione montessoriana si pone come aiuto per ciascuno "a conquistare la propria libertà come potenza autoeducatrice" (p. 17). Questo si raggiunge secondo Froebel attraverso il gioco, per la Montessori attraverso il lavoro. Un lavoro che è innanzitutto costruzione di sé che emancipa nella corrispondenza tra scuola e società e che fortifica il bambino, e attraverso di lui l'adulto, in una dimensione di libertà positiva.

Valitutti ha il merito di aver smontato con decisione esaustiva tre classici luoghi comuni delle obiezioni contro la Montessori: la sua presunta negazione del gioco, dell'*homo ludens*, della fantasia, a vantaggio esclusivo della dimensione

lavoro; l'orizzonte individualistico, isolato e isolante in cui sarebbe circoscritto il bambino impegnato nelle attività relative ai materiali strutturati; la dimensione negativa semplicemente naturalistica e polemica della sua concezione puero-centrica della libertà, che impedirebbe una vera crescita personale e culturale (Cives, 2008). Montessori ci presenta, infatti, un bambino che agendo autonomamente ed indipendentemente nell'ambiente, compie esperienze sensoriali, che stimolano immediatamente, senza ulteriore mediazione, lo sviluppo della sua intelligenza perché "i sensi, essendo gli esploratori dell'ambiente, aprono la via alla conoscenza" (Montessori, 1999a, p. 181). Nell'ambiente educativo di apprendimento montessoriano sono importantissimi proprio i materiali/mediatori educativi per la funzione di attivatori e selettori della conoscenza, sono materiali sensoriali che aiutano la classificazione delle impressioni, che il bambino riceve dai sensi: "i colori, i suoni, i rumori, le forme e le dimensioni, i pesi, le impressioni tattili, gli odori e i sapori" (*Ibidem*).

I materiali, che devono incuriosire e richiamare l'attenzione, affinché il bambino si senta attratto e renda la sua esperienza intensa e proficua, sono in grado di produrre un atto di concentrazione tanto da considerarli, non solo materiali utili all'esplorazione, ma anche mezzo di passaggio dalla mente assorbente "allo sviluppo della mente matematica" (Montessori, 1999a, p. 184; cfr. 1999b, p. 194), ed in tal senso tutti questi materiali sono "astrazioni materializzate o materiale matematico basico" (Ivi, 1999a, p. 185).

Il ruolo dell'educatore è, allora, quello di aiutare il bambino all'inizio, a orientarsi tra i tanti oggetti diversi e ad apprendere l'uso preciso dei materiali, che non sono *mezzi didattici* (termine utilizzato nell'edizione del 1909 di *Il Metodo*), ma "*materiali di sviluppo*, volendo indicare strumenti che, liberamente scelti dal bambino, aiutano e favoriscono lo sviluppo interiore, perché corrispondono ai suoi bisogni ed interessi, e non 'mezzi' in cui l'educatrice trova sostegno nella didattica" (Trabalzini, 2003, p. 124). Essi sono, dunque, presentati dall'educatore in forma ordinata, visibile e accessibile. "Sappiamo che produsse una quantità enorme di materiali, e che nella sua proposta sopravvissero solo quelli che suscitavano l'interesse dei bambini [...] un criterio molto valido per garantire l'interesse dei bambini è quello di lasciarli liberi di scegliere tra tante proposte di attività" (Scoppola, 2015, p. 13). Il bambino deve potersi divertire ed esplorarli con piacere, ma essi non sono dei giocattoli costruiti per mero divertimento, ma rappresentano una serie di oggetti scientificamente pensati per un corretto e graduale sviluppo delle capacità motorie e psichiche del bambino (Montessori, 1999b).

La pedagogista pone in gran rilievo l'importanza che assumono i materiali nel nuovo Metodo educativo da lei applicato, proprio in relazione al nuovo ruolo dell'insegnamento e dell'apprendimento. Afferma, infatti, che "si tratta di un radicale spostamento dell'attività che, prima insita nella maestra, con il nuovo metodo è lasciata prevalentemente al bambino" (Montessori, 1999b, p. 164). Il bambino lasciato libero nell'ambiente, tanto nella scelta quanto nell'esecuzione del lavoro, impara attraverso l'utilizzo ordinato e ripetuto dei materiali e con la ripetizione il suo lavoro diviene sempre più preciso, sino all'assoluto perfezionamento. Grazie ai materiali di sviluppo "le funzioni delle operazioni sembrano realtà più collegate con la vita e con i principi morali, che con l'aritmetica. In tali fatti, troviamo l'uomo di fronte alla materia e, guardando alla luce di questa concezione appare la vita sociale con i suoi eventi [...] una ordinata energia formatrice del carattere, che si è sviluppata e che anima l'esecuzione dell'intero lavoro, concedendo – in premio – calma e interiore soddisfazione" (Montessori, 1994,

pp. 88; 394). Montessori si riferisce all'acquisizione da parte del bambino, non solo di conoscenze, ma anche di virtù morali quali la pazienza, la riflessione, la costanza nell'esecuzione dell'azione.

Il materiale ha una valenza meta cognitiva, perché aiuta il bambino a costruire il proprio sapere, cercando di integrare le conoscenze di base con le nuove che egli man mano scopre. "il prefisso psico- che Montessori premette alle sue due opere disciplinari di matematica, si riferisce a un apprendimento che rispetti i processi psicologici spontanei del bambino" (Scoppola, 2015, p. 14). Attraverso le neuroscienze, oggi, sappiamo che il cervello del neonato contiene dei "moduli neuro cognitivi' [...] che sono altamente plastici [...]. Da questo punto di vista Maria Montessori aveva avuto delle intuizioni straordinariamente accurate: per esempio nella nozione di 'organo psichico possiamo cogliere il precursore del concetto che ho sopra esposto di modulo neuro cognitivo, così come nell'idea di 'mente assorbente' ritroviamo l'intuizione dell'enorme plasticità del cervello del bambino" (Piazza, 2015, pp.14-15). Esso, quindi, si modifica in funzione dell'esperienza, di conseguenza al bambino gli educatori devono essere in grado di "fornire un ambiente e del materiale ricco e stimolante ma non distraente, all'altezza delle sue capacità e quindi esigente, ma tollerante all'errore, e che lo faccia sempre protagonista attivo sia nell'apprendimento che nell'insegnamento" (Ivi, p. 19). L'educazione dovrebbe essere in grado di offrire agli allievi gli strumenti adeguati per renderli protagonisti e attivi costruttori della conoscenza perché il processo educativo non può consistere "in una *trasmissione* di conoscenze e valori *da* chi sa di più *a* chi sa di meno, *da* chi è più competente *a* chi lo è meno" (Bruner, 1993, p. 152), l'insegnante non è "un mezzo di trasmissione di conoscenze, ma un evento umano" (Ivi, p. 155).

Da tempo, invece, la scuola italiana si trova ad affrontare quel veloce e perenne cambiamento e trasformazione della società con metodi tradizionali di insegnamento che si rivelano inadeguati e non efficaci<sup>1</sup>. In tal senso sarebbe auspi-

1 Nel suo intervento alla partecipazione ai lavori del congresso sul tema "L'origine delle cose, Montessori nella scuola di oggi" Speranzina Ferraro della Direzione generale per lo studente del MIUR, auspicando un profondo rinnovamento e un concreto recupero dell'insegnamento della pedagogista di Chiaravalle nonché delle sue indicazioni all'interno dei percorsi di formazione del personale docente e nei progetti di innovazione portati avanti dalla Direzione e dal MIUR, sottolinea i tanti elementi in comune tra il pensiero di Maria Montessori e la Direzione per lo studente, l'integrazione e la partecipazione, che sono di seguito elencati:

1. "La scuola intesa come 'comunità scolastica', strettamente collegata con la realtà esterna, sia attraverso il coinvolgimento attivo dei genitori, degli altri soggetti, mondo del lavoro e delle imprese, sia attraverso compiti di realtà, che consentono agli studenti di verificare il raccordo stretto della scuola con il territorio e la capacità della stessa di intervenire e risolvere i problemi reali della vita di ogni giorno.
2. La classe come un ambiente-laboratorio, ove ciascuno ha un ruolo da svolgere, sia nel lavoro individuale che in gruppo, ove si apprendono insieme e agendole le principali regole del vivere sociale.
3. La centralità della persona e dei suoi bisogni (e sogni) nel processo di apprendimento e la personalizzazione dell'apprendimento. Non esistono contenuti codificati e decisi a priori, non esiste una didattica unica e rigida con cui intervenire in classe. La scelta dei contenuti è una conseguenza dell'analisi dei bisogni di ciascuno, la didattica è coinvolgente e laboratoriale, in cui ciascuno interviene secondo le proprie caratteristiche di apprendimento.
4. L'insegnante non è il docente disciplinarista che trasmette conoscenze come nel modello tradizionale di insegnamento, ma è una guida, un sostegno, un accompagnatore dell'allie-

cabile una maggiore attenzione a metodologie utili ad abilitare i soggetti a vivere la complessità contemporanea (Fornaca, 2015).

La scuola montessoriana è anche il luogo dove si sviluppa il sentimento sociale, anzi è la società del bambino e in quanto tale richiede l'educazione alla convivenza perché "l'ambiente non deve soltanto rendere possibile la libertà dell'individuo, ma anche la formazione di una società" (Montessori, 1951, p. 156).

Anche Korczak, medico e pedagogista polacco "vedeva nell'infanzia una grande ricchezza morale, riconoscendo nel bambino lo strumento per avviare la rinascita dell'uomo adulto, che ha bisogno di rivolgersi all'infanzia per costruire un mondo più democratico ed elevare l'umanità. Come la Montessori, anche lui ha insistito molto sull'educazione alla pace e sulla necessità di formare nel bambino una mente capace di 'pensare in grande', di andare oltre i confini della propria esistenza per cogliere nella condivisione il potere della solidarietà" (De Serio, 2014).

## 2. Sulla valutazione delle competenze sociali

Presentiamo due ricerche<sup>2</sup> che dimostrano ed evidenziano l'efficacia del Metodo Montessori, in particolare per quanto può liberamente e democraticamente formare un allievo posto in un ambiente creato "a sua misura".

La prima condotta negli Stati Uniti dalle psicologhe Angeline Stoll Lillard, dell'Università della Virginia e Nicole Else-Quest, dell'Università del Wisconsin (Lillard & Else-Quest, 2006; Lillard, 2011; 2012), riguardante un'analisi dei risultati accademici e sociali degli allievi, che traccia un confronto tra l'educazione montessoriana e altri programmi educativi scolastici, dimostra che i bambini provenienti da scuole Montessori hanno un senso più sviluppato della comunità e delle competenze sociali.

Il gruppo sperimentale della ricerca ha riguardato una scuola Montessori situata a Milwaukee, riconosciuta dall'AMI (Associazione Montessori Internazionale); il gruppo di controllo ha interessato una scuola che accoglieva bambini i cui genitori avevano presentato domanda d'iscrizione alla scuola Montessori e che non era stata accolta per mancanza di posti. Una tale strategia permetteva di ottenere risultati più attendibili in quanto si poteva controllare la potenziale fonte di distorsione statistica proveniente dall'influenza familiare sui risultati prodotti dai bambini. Gli allievi sono stati sottoposti allo studio verso la fine dei due cicli di educazione montessoriana più diffusamente praticati: scuola dell'infanzia (allievi dai tre ai sei anni) e primaria (dai sei ai dodici anni). In particolare, per quanto concerne il comportamento, dai risultati degli alunni di cinque anni emerge che un numero più elevato di bambini della scuola Montessori (43% delle risposte contro il 18%) ha utilizzato ragionamenti di livello più elevato nel ri-

vo nel processo di apprendimento, all'occorrenza un traghettatore e un consulente.

5. Il fine dell'insegnamento/apprendimento non sono le conoscenze ma le competenze, specialmente quelle trasversali o per la vita, capaci di mettere in grado ciascuno di conoscere se stesso e di realizzare il proprio progetto di vita con consapevolezza e in autonomia" (Ferraro, 2015).
2. Le ricerche, descritte in S. Elia (2013). La democrazia. Educare l'uomo alla libertà dalla nascita, Formazione & Insegnamento, XI, 4. Lecce: Pensa Multimedia, sono in quest'articolo ampliate da successivi approfondimenti.

spondere a storie su problemi sociali. Ha, in effetti, fatto riferimento alla giustizia e all'equità per convincere l'altro bambino a non appropriarsi dell'oggetto. Nel gioco un numero significativo di bambini della scuola Montessori ha mostrato di dedicarsi a giochi condivisi e positivi tra pari, mentre un numero di bambini significativamente minore ha mostrato di dedicarsi a giochi pesanti con intenti ambigui come: "fare la lotta senza sorridere" (Lillard & Else-Quest, 2006). Ai bambini è stato, successivamente, sottoposto il compito *False Belief*, ovvero falsa credenza, per studiare la loro comprensione del pensiero altrui. La comprensione del fatto che le persone rappresentano il mondo in modo soggettivo, oltre che oggettivo, costituisce una tappa decisiva nel processo di comprensione sociale. I bambini riescono a giungere ad una tale comprensione grazie alla negoziazione sociale e alla discussione sugli stati d'animo. Un livello elevato pari all'80% dei bambini di cinque anni della scuola Montessori ha superato il test, mentre lo ha superato solo il 50% dei bambini del gruppo di controllo.

Nei test sulle competenze sociali i dodicenni hanno dovuto leggere sei storie su problemi sociali come: "non essere stati invitati a una festa". Essi hanno scelto tra quattro risposte possibili. Un numero significativamente maggiore di dodicenni della scuola Montessori ha scelto la risposta positiva assertiva come: "esprimere verbalmente il proprio dispiacere al bambino che non aveva fatto l'invito". Inoltre, hanno mostrato di possedere un maggiore senso di comunità, valutando in modo più positivo affermazioni come: "Gli allievi della mia classe si vogliono veramente bene" e "Gli allievi di questa classe si trattano con reciproco rispetto" (*Ibidem*).

Le ricercatrici, che individuano quali elementi caratterizzanti del Metodo la presenza di "classi di allievi di età diverse, l'utilizzo di materiali educativi speciali, la possibilità di scegliere il lavoro da svolgere in blocchi di tempo protratti, l'approccio collaborativo, l'assenza di voti e test, l'insegnamento di competenze sia accademiche che sociali a livello individuale e di piccolo gruppo", dimostrano nei risultati come i bambini educati con il Metodo Montessori si preoccupano molto di più di "cosa è giusto", di "fare dei turni", di "condividere" rispetto ai bambini delle altre scuole (*Ibidem*).

Lillard (2012), con lo scopo di verificare se gli esiti rilevati fossero associati alla fedeltà di applicazione del Metodo Montessori, ha svolto uno studio successivo su tre diversi gruppi di alunni della fascia prescolare: bambini che avevano frequentato un programma scolastico tradizionale Montessori, bambini che avevano svolto un programma a "orientamento" montessoriano e bambini che avevano svolto altre tipologie di programmi scolastici. Tutti i gruppi di bambini, all'inizio dell'anno scolastico, presentavano risultati simili nelle prove proposte, e riguardanti una serie di competenze sociali e accademiche. Alla fine del periodo, però, hanno presentato maggiore rendimento i bambini che avevano svolto la metodologia Montessori tradizionale, in particolare nelle funzioni esecutive e nel *problem-solving* di tipo sociale, a dimostrazione che i migliori risultati si raccolgono dalla maggiore fedeltà al Metodo.

La seconda ricerca avviata in Inghilterra ha interessato una scuola statale di Manchester, la *Gordon Mount Primary School* sita nel quartiere più a rischio della città. Nel 2005, su proposta della nuova direzione, è stato introdotto il Metodo di insegnamento Montessori in funzione anti-bullismo.

Lo scopo del progetto, secondo la Dirigente dell'Istituto (Powel, 2010, p. 3), era quello di dimostrare che l'introduzione, in una scuola primaria statale, del Metodo di insegnamento Montessori, che fa leva sulla costruzione di personalità autonome, poteva portare non solo risultati positivi sull'apprendimento ma,

soprattutto condurre a un'adesione spontanea verso la costruzione di un sistema di norme sociali condivise.

Il progetto avviato si proponeva l'obiettivo di formare ogni anno un gruppo di docenti ai materiali e alla filosofia montessoriana: nel 2005, anno di inizio del progetto, la scuola ha formato alcuni docenti sul Metodo Montessori, essi hanno conseguito il diploma Montessori e negli anni seguenti due di loro sono divenuti formatori degli altri docenti della scuola. La scuola nel suo piano prevedeva che entro il 2012 tutti gli insegnanti sarebbero stati formati al Metodo Montessori. La formazione avrebbe accompagnato i diversi momenti di cambiamento a carattere montessoriano all'interno della scuola: "la modifica all'ambiente della classe, lo sviluppo delle opportunità di apprendimento e il ruolo dell'insegnante all'interno di queste opportunità di apprendimento" (Ivi, p. 4). Powel riferisce sui miglioramenti che l'introduzione del Metodo Montessori ha prodotto sugli insegnanti e sostiene che sono stati rimotivati nel loro ruolo in quanto sono divenuti più esperti nel valutare le necessità dei loro allievi e nel fornire una classe adatta all'esperienza di ciascun allievo. "Essi pensano in modo diverso, perché la loro conoscenza sullo sviluppo dell'allievo e sull'apprendimento è migliorata. Tutti dicono che sono insegnanti migliori di quanto non lo fossero prima [...]. Utilizzano l'osservazione per conoscere l'allievo e offrirgli ciò di cui ha bisogno" (Ivi, p. 5).

Per verificare e documentare i progressi individuali, Powel ha utilizzato dei test standardizzati e ha effettuato verifiche settimanali sullo *skills continuum* di ogni allievo, così gli esiti dell'insegnamento e dell'apprendimento in ogni disciplina curricolare sono stati monitorati, ponendo grande attenzione alla dimensione emotiva. I risultati hanno dimostrato che gli allievi hanno conseguito dei miglioramenti tanto nell'apprendimento che nella socializzazione, essi "sono più attivi avendo maggiori opportunità di interagire; imparano in un clima più sereno e in piccoli gruppi; mostrano concentrazione nel lavoro intrapreso e sono entusiasti, curiosi e pieni di slancio nell'apprendimento" (Ivi p. 6).

Secondo Powel, è stato possibile realizzare il progetto con successo grazie "all'introduzione dell'alfabetizzazione emotiva, *emotional literacy* (EL) [...]. Lo sviluppo emotivo era il precursore dell'introduzione del Metodo Montessori, perché le competenze emotive sono implicitamente insegnate e sviluppate naturalmente attraverso l'approccio Montessori [che] è imparare per il piacere di farlo. Si tratta di sviluppare il cervello emotivo e rendere gli studenti indipendenti nel pensiero e nell'azione. Il suo obiettivo è incentrato sull'individuo e sul suo sviluppo e le sue esigenze" (Ivi, pp. 8-9).

I risultati ottenuti dalle due ricerche pongono in evidenza l'efficacia del Metodo Montessori in quanto promotore di significativi miglioramenti che attengono non solo la qualità dei processi socio-affettivi, ma anche di quelli cognitivi. Il successo del Metodo è da attribuire all'ambiente scolastico appositamente studiato dalla pedagoga italiana che vuole rendere possibile la difesa della spontaneità del bambino, non ricorrendo ai premi o ai castighi, poiché escluderebbe a priori la capacità da parte del bambino di guidarsi, anzi di auto guidarsi, dovendosi egli continuamente rimettere alla direzione della maestra.

La studiosa è, però, ben consapevole che un'educazione, che si prospetta come autoeducazione, comporta maggiori possibilità di incorrere in errori. Binanti, a tal proposito sostiene: "L'insegnante che, adotta [...] l'approccio critico combatte la paura degli studenti verso l'errore e spiega loro che in ciascun uomo l'apprendimento avviene mediante la scoperta degli errori e che è così che il sapere migliora. Solo liberando gli alunni dal bisogno di certezze, essi potranno

concentrarsi sul miglioramento del sapere attraverso la critica. La funzione pedagogica più rilevante dell'insegnante consiste, allora, nel far nascere nei propri alunni un tollerabile grado d'incertezza, facendoli abituare alla ricerca del dubbio e dell'errore. L'iniziativa didattica sarà dunque rivolta alla ricerca autentica dei tanti errori, nascosti nelle pieghe della storia della scienza, come nella storia dell'umanità, che sono stati superati nella misura in cui l'esigenza di risolvere problemi nuovi e successivi si è posta ed ha richiesto soluzioni diverse da quelle precedentemente trovate" (Binanti, 2005, pp. 79-80).

L'incontro fra la pratica, la scoperta, il superamento e il controllo dell'errore individuale o collettivo che sia, può essere produttivo per la nascita e lo sviluppo di sentimenti, che attengono alla sfera morale e sociale dell'essere umano. Il bambino, che ha dimestichezza con l'errore, sia nel commetterlo sia nel correggerlo, e osserva il suo simile, che viene a trovarsi nelle sue stesse condizioni, si sente a lui legato per qualcosa che fa parte della loro natura e della loro formazione.

Il materiale montessoriano è preparato in modo che, alla fine del lavoro, il bambino possa rendersi conto, da solo, se quello che ha fatto è giusto o sbagliato ed eventualmente auto-correggersi, così avrà la soddisfazione delle proprie capacità, perdendo la paura di sbagliare, gli eventuali complessi d'inferiorità e timidezza. Si abitua alla autoverifica del proprio lavoro, che manterrà anche quando, più grande, non avrà più la possibilità di avere un controllo concreto.

"Da questo controllo degli errori nasce una forma di fraternità: gli errori dividono gli uomini, ma il controllo di essi è un modo di unirli. Correggere l'errore in qualunque campo, può diventare interesse generale" (Montessori, 1999a, p. 249).

Così nell'ambiente montessoriano si assiste al progressivo sorgere dell'intelligenza e all'interazione tra l'attività cognitiva e le dimensioni umane della solidarietà e della socializzazione. Un'interazione che la studiosa ha perfettamente intuito grazie alla lunga esperienza di osservazione e di studio del bambino.

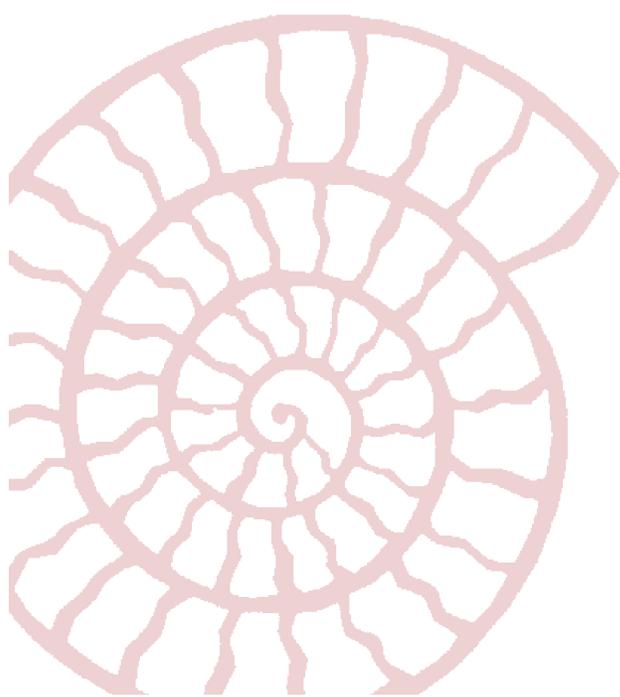
## Conclusioni

Maria Montessori ha ideato un Metodo che promuove le competenze sociali del bambino perché aiutandolo a sviluppare la sua libera individualità favorisce "quello sviluppo della personalità che attua l'organizzazione sociale" (Montessori, 1951, p. 157).

Per quanto esposto l'ambiente montessoriano diviene costruttore di un'educazione volta alla formazione dell'uomo e di una scuola generatrice di un processo di *empowerment*, garanzia di emancipazione individuale, in quanto "è la capacità di immaginare, di andare oltre, di cercare soluzioni, anticipare obiettivi e traguardi il 'laboratorio nascosto e segreto' del nostro pensare, sentire e agire, 'spazio di libertà e di rinnovamento', continuo esercizio di creatività, fuga (decostruzione) e ritorno (ricostruzione) e dunque il cambiamento [...]. *L'empowerment* può essere definito come un processo di messa in gioco e di riscoperta e capitalizzazione delle proprie risorse interne (che sono cognitive ma anche e soprattutto emotive), un processo continuo che si fonda sulle esperienze passate, sulla storia emotiva, cognitiva e relazionale del soggetto, sui suoi successi e insuccessi, sulle sue credenze personali che condizionano il suo agire e progettare il futuro" (Dato, De Serio & Lopez, 2007, pp. 58-59).

## Riferimenti bibliografici

- Barbera, M. (1946). *L'educazione nuova e il metodo Montessori*. Milano: Ancora.
- Binanti, L. (2005). (A cura di). *Sbagliando s'impara. Una rivalutazione dell'errore*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Cives, G. (2008). L'educazione dilatatrice. In *Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Dato, D., De Serio, B., & Lopez, A. G. (2007). *Questioni di potere. Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*. Milano: Franco Angeli.
- De Serio, B. (2014). Padre dell'uomo, re dei bambini. Una riflessione sull'infanzia: da Maria Montessori a Janusz Korczak. *MeTis, Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, IV (2). Disponibile in: <http://www.metis.progedit.com/> [2 febbraio, 2015].
- Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore*. Milano: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1953). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferraro, S. (2015). Saluto della Direzione generale per lo studente del MIUR. *Vita dell'infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, LXIV (1/2-3/4), 5-6.
- Fornaca, R. (2015). Maria Montessori tra neoevoluzionismo e complessità. Apporti significativi. *Vita dell'infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, LXIV (5/6), 5-15.
- Gentile, G. (1922). Il metodo Montessori. *L'Educazione Nazionale*, 7, 25-27.
- Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori System Examined*. New York: Houghton Mifflin.
- Lillard, A. S. (2011). Mindfulness practices in education: Montessori's approach. *Mindfulness*, 2 (2), 78-85.
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50, 379-401.
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006, September 29). The Early Years. Evaluating Montessori Education. *Science*, 313, 1893-1894. Disponibile in: <http://www.sciencemag.org>. [29 giugno 2013].
- Montessori, M. (1951). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970). *Manuale di pedagogia scientifica*. Firenze: Giunti-Bemporad-Marzocco.
- Montessori, M. (1994). *Psicoaritmetica*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999a). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999b). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Piazza, M. (2015). Cervello e apprendimento. Il punto di vista delle neuroscienze cognitive. *Vita dell'infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, LXV (1/2-3/4), 13-19.
- Powell, C. (2010). *Gordon Mount Primary, Manchester. Montessori case study*. July 15, 2010. Disponibile in: [www.montessori.org.uk](http://www.montessori.org.uk) [29 giugno 2013].
- Prezzolini, G. (1919). *Il metodo Montessori. Paradossi Educativi*. Roma: La Voce.
- Radice, S. (1920). *The New Child. Talks with Dr. Montessori*. London: Hodder and Stoughton.
- Scoppola, B. (2015). Montessori e i dettagli. *Vita dell'infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, LXIV (7/8), 13-19.
- Spirito, U. (1921). L'errore fondamentale del metodo Montessori. *Rivista Pedagogica*, XIV (1/2), 37-47.
- Trabalzini, P. (2003). Maria Montessori. In *Il Metodo a la scoperta del bambino*. Roma: Aracne.
- Trabalzini, P. (2014). Maria Montessori. Diario di una scienziata: imparare osservando. *Vita dell'infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, LXIII (1/2), 31-36.
- Valitutti, S. (1964). Maria Montessori nel suo e nel nostro tempo. *Vita dell'infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, XIII (5), 11-17.
- Zanzi, C. (1918). Le Case dei Bambini della Montessori. *Rivista Pedagogica*, XI, (1/2-3/4), 1-27; 157-182.





# Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione

## Adult learning and reflection: assumptions and practices in higher education and training

Daniela Frison

Università degli Studi di Padova - daniela.frison@unipd.it

Monica Fedeli

Università degli Studi di Padova - monica.fedeli@unipd.it

Erika Minnoni

Università degli Studi di Padova - Erika.minnoni@unipd.it

### ABSTRACT

Adult learning theories attribute to reflection a key role in the learning process, in order to enhance the previous experience and to guide the future one, or to encourage awareness about implicit assumptions. The role of reflection in adult learning has recently been investigated as focus of the project Strategic Partnership Erasmus + REFLECT – Reflection as Transferable Core Competence in Higher and Adult Education which involved faculty and trainers of the non-formal sector.

The contribution will recall briefly, in its first part, some of the best known reflective learning models: the Reflective Practice defined by Schön (1983, 1987), the Experiential Learning model according with Boud, Keogh and Walker (1985) and Critical Reflection as part of Transformative Learning Theory developed by Mezirow (1991, 1998). In the second part, the results of two focus groups, drawn from the literature analyzed and conducted with 14 among faculty and trainers involved in the REFLECT project will be presented. Considerations about the role of reflection in the learning process, strategies and proposals to encourage it as well as critical issues and ways for development will be traced.

Il contributo richiamerà brevemente, nella sua prima parte, alcuni tra i più noti modelli di apprendimento riflessivo: la Reflective Practice definita da Schön (1983, 1987), il modello di Experiential Learning di Boud, Keogh e Walker (1985) e la Critical Reflection, nel quadro della Transformative Learning Theory elaborata da Mezirow (1991, 1998). Nella seconda parte, verranno presentati i risultati di due focus group, elaborati a partire dalla letteratura analizzata e condotti con 14 tra docenti universitari e formatori coinvolti nel progetto REFLECT con l'obiettivo di raccogliere le rappresentazioni degli stessi in merito al ruolo della riflessione nei processi di apprendimento, le strategie adottate e proposte per incoraggiarla oltre che le criticità incontrate e le prospettive di sviluppo<sup>1</sup>.

Le teorie dell'apprendimento degli adulti attribuiscono alla riflessione un ruolo chiave nel processo di apprendimento, riconoscendola talvolta come snodo che valorizza l'esperienza pregressa e ne orienta quella futura, talaltra eleggendola strumento che favorisce la consapevolezza delle proprie premesse implicite. Il ruolo della riflessione nell'apprendimento adulto è stato recentemente indagato nell'ambito del progetto Strategic Partnership Erasmus+ REFLECT – Reflection as Core Transferable Competence in Higher and Adult Education che ha visto coinvolti docenti universitari e formatori del settore non-formale, entrambi promotori, nella loro pratica didattica e formativa, di spazi e strategie di riflessione.

### KEYWORDS

Reflection, Adult Learning, Experiential Learning, Transformative Learning  
Riflessione, Apprendimento degli adulti, Apprendimento Esperienziale, Apprendimento Trasformativo.

1 Il contributo è stato elaborato nell'ambito del progetto Strategic Partnership Erasmus+ REFLECT – Reflection as Core Transferable Competence in Higher and Adult Education National Agency of Lithuania.

## 1. Introduzione<sup>2</sup>

Le teorie dell'apprendimento adulto attribuiscono alla riflessione un ruolo chiave nel processo di apprendimento, riconoscendola talvolta come snodo che valorizza l'esperienza pregressa e ne orienta quella futura, talaltra eleggendola strumento che favorisce la consapevolezza delle proprie *premesse implicite*. Il ruolo della riflessione nell'apprendimento adulto è stato recentemente indagato nell'ambito del progetto Strategic Partnership Erasmus+ *REFLECT – Reflection as Core Transferable Competence in Higher and Adult Education* che ha visto coinvolti docenti universitari e formatori del settore non-formale, entrambi promotori, nella loro pratica didattica e formativa, di spazi e strategie di riflessione. Precisamente, il progetto REFLECT ha riunito 8 partner europei, 4 tra Università ed Istituzioni del contesto formale e 4 organizzazioni operanti nel contesto non-formale, con sede in Lituania, Belgio, Islanda e Italia<sup>3</sup> per indagare il ruolo della riflessione accordato da docenti universitari e formatori del non-formale nella didattica e nella formazione.

## 2. La riflessione nelle teorie dell'apprendimento adulto

Pineau (2013) sottolinea come nella cosiddetta "svolta riflessiva", che risale all'apparizione del *The Reflective Practitioner* di Schön nei primi anni Ottanta (1983), risieda un vero e proprio cambio di paradigma, da quello delle scienze applicate a quello, per l'appunto, del *professionista riflessivo*; una sorta di rivoluzione, come la definisce lo stesso autore, guidata dall'interesse verso la costruzione di una epistemologia dell'agire professionale. Essa sovverte l'ordine consolidato della riflessione: non è più la scienza, con le sue teorie e i suoi modelli, a guidare l'applicazione, ma è il contrario, evidenza Pineau (2013), e l'attenzione viene spostata su un mondo vissuto e concreto, incarnato nelle azioni e nelle esperienze dei professionisti, artefici di un articolato intreccio di azione e riflessione che connota le loro pratiche quotidiane.

Molti sono i contributi che, a partire dalla celebre opera di Schön (1983), hanno indagato la riflessione, proponendone accezioni differenti e suggerendone l'adozione in contesti e con soggetti molteplici.

In Italia, si è parlato di riflessione nei termini di *posizione riflessiva* (Striano, 2001), di *pensare riflessivo* (Mortari, 2003), di *apprendimento riflessivo* (Fabbri, 2007), e soprattutto di *pratica riflessiva* (Fabbri, 1999; Montalbetti, 2005; Striano, 2001) dedicando particolare spazio alla formazione degli insegnanti e alle professionalità educative (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008).

In questo settore, la ricerca educativa, a livello internazionale, si è concentrata anch'essa sull'*agir enseignant* (Muller, 2013), sulla formazione degli operatori

2 Daniela Frison e Monica Fedeli hanno redatto il paragrafo 1, Daniela Frison ha redatto il paragrafo 2; Monica Fedeli ha redatto il paragrafo 2.1.; Daniela Frison ed Erika Minnoni hanno redatto congiuntamente il paragrafo 3; Daniela Frison, Monica Fedeli ed Erika Minnoni hanno redatto congiuntamente il paragrafo 4.

3 Per il Belgio, LUCA School of Arts e Outward Bound; per l'Islanda, l'Università di Islanda e Askorun; per la Lituania, l'Università di Vilnius e Kitokie Projektai; infine, per l'Italia, l'Università degli Studi di Padova e Kamaleonte.

in ambito socio-sanitario (Harford & MacRuairc, 2008) e degli infermieri del nido (Altimier & Lasater, 2014).

Inoltre, numerosi risultano gli studi e le ricerche che propongono l'adozione di strumenti per incoraggiare la riflessione, strumenti che assumono definizioni dalle molteplici sfumature, a seconda dei contesti e delle finalità con cui vengono proposti: *academic journal* (Iwaoka & Crosetti, 2007), *learning journal* (Brochbank & McGill, 1998; Moon, 1999, 2003), *reflective journal* (Al-karasneh, 2014), *écriture des pratiques* (Martinez, 1995), *écrits réflexifs* (Dejemeppe & Dezutter, 2001), *récit* (Lorrain & Nicolas, 2013) e, più in generale esperienze di scrittura nella pratica professionale (Blanchard-Laville & Fablet, 2003; Crinon & Guigue, 2002; De La Genardière, 1994; Malapert, 1994) come opportunità di promozione di una postura riflessiva (Frison, 2015).

Questa generatività di *tools* e di pratiche riflessive rintracciabili in letteratura, da un lato, rende feconda ogni ricerca di stimoli ed ispirazioni per chi intenda "facilitare la riflessione" nel proprio contesto professionale e secondo gli obiettivi che si propone di raggiungere; dall'altro, una tale ricchezza potrebbe risultare disorientante e incoraggiare l'idea, e la pratica, che si possa "promuovere riflessione" *a priori* e che essa sia sempre positiva e foriera di apprendimento.

Con l'obiettivo di fare ordine e "contestualizzare" la riflessione e il suo ruolo nei processi di apprendimento, nell'ambito del sopra menzionato progetto REFLECT, si è ritenuto proficuo riprendere alcuni modelli teorici e metodologici che hanno fornito una definizione chiara di riflessione: tra essi la *Reflective Practice* definita da Schön (1983, 1987), il modello di *Experiential Learning* di Boud, Keogh e Walker (1985) e la *Critical Reflection*, nel quadro della *Transformative Learning Theory* elaborata da Mezirow (1991, 1998).

Partendo da Schön, i concetti di *reflection in action* e di *reflection on action* elaborati dall'autore agli inizi degli anni Ottanta, hanno enormemente influenzato il dibattito sulla produzione della conoscenza in ambito professionale. Pur essendo trascorso ormai oltre un trentennio dal suo *The Reflective Practitioner* (1983), Schön infatti, con la sua esortazione alla riflessione, continua ad ispirare progetti di formazione e di ricerca rivolti alle professioni educative e non solo (Waks, 1999). La riflessione in azione – *reflection in action* – come la definisce l'autore, coincide con il "pensare sulle proprie azioni" (Schön, 1993, p. 285). Essa non consiste in un pensare contemporaneo all'azione quanto piuttosto in un pensare in quegli "intervalli che offrono l'opportunità di riflettere", intervalli che scandiscono, secondo l'autore, processi prolungati che possono protrarsi per settimane, mesi o anni, ma anche momenti di azione rapidi quanto gli scambi di una partita di tennis (p. 285). La riflessione in azione supporta il professionista nel processo di ristrutturazione dei problemi che incontra nella quotidianità professionale e che talvolta comportano una situazione di impasse, di dubbio. È qui evidente il richiamo di Schön alla teoria dell'indagine formulata da Dewey, secondo la quale il processo di indagine ha inizio proprio da una situazione problematica e si sviluppa per rimuovere il dubbio che la caratterizza. In questa situazione di incertezza, la riflessione in azione guida il soggetto – il professionista per Schön – nell'esplorazione di soluzioni non consolidate, non suggerite dagli automatismi del quotidiano, e lo accompagna verso una trasformazione della situazione (Schön, 1987, 1993).

È la riflessione sull'azione – *reflection on action* – ad aggiungere un ulteriore elemento di completezza, in un momento, successivo all'azione, in cui la riflessione può avvenire in maniera più distesa. La riflessione sull'azione richiede infatti, come ricorda Mortari (2003), che sull'esperienza si rifletta non solo durante l'azione, ma anche una volta che essa è conclusa.

Vi è quindi una successione temporale che distingue tra riflessione in azione (durante l'azione) e riflessione sull'azione (ad azione conclusa), ma anche una diversa finalità euristica. Il primo momento di riflessione (in azione) guida il professionista nella comprensione della situazione in cui si trova. Il secondo momento di riflessione (sull'azione) guida il professionista nella comprensione e nella revisione delle azioni che ha compiuto in quella specifica situazione (Frison, 2015). La *Reflective Practice* sollecita dunque le domande: *come agisco? Come ho agito? Perché ho deciso (e agito) un'azione e non un'altra?*

Una seconda definizione di riflessione rimanda al modello di *Experiential Learning* elaborato da Boud, Keogh e Walker (1985) a partire dalla prima nota formulazione proposta da Kolb (1984).

Gli autori raccolgono la concettualizzazione di Kolb e ne proseguono lo sviluppo, attribuendo una maggiore attenzione, prima di tutto, al contesto in cui avviene l'apprendimento (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007). Nel loro approccio *situato* all'apprendimento esperienziale, Boud, Keogh e Walker (1985, 1996) attribuiscono infatti un ruolo fondamentale al *learning milieu*, concetto che non si esaurisce nel riferimento al solo setting fisico, ma che accoglie e valorizza la centralità della cultura, del sistema valoriale, delle procedure e delle pratiche che in esso hanno luogo, connotandolo, e che circondano e supportano, o limitano, il soggetto in apprendimento.

Oltre alla centralità del contesto, gli autori sottolineano come il processo riflessivo possa essere promosso e favorito da emozioni positive, sollecitate, ad esempio, dal superamento positivo di un compito. Se emozioni positive possono fungere da stimolo e motivazione per una rivalutazione di un'esperienza passata e la progettazione di una nuova, emozioni negative possono risultare bloccanti e ostacolare il processo di apprendimento (Boud, Keogh, & Walker, 1985).

A partire da questi due nodi chiave del loro approccio all'*Experiential Learning*, gli autori riconoscono il ruolo della riflessione in un modello che si compone di tre step principali:

1. *Return to experience*: il ritorno all'esperienza, momento in cui il soggetto passa in rassegna i tratti salienti dell'evento vissuto;
2. *Attending to feelings*: il momento in cui viene posta attenzione alla dimensione emotiva, identificando le emozioni negative e positive, trattenendo ed amplificando queste ultime;
3. *Re-evaluating of the experience*: il riesame dell'esperienza vissuta al fine di prepararsi per affrontare nuove esperienze.

Il modello di *Experiential Learning* proposto da Boud, Keogh e Walker (1985) sollecita dunque una riflessione profonda, non solo sull'esperienza e sull'azione, come suggerito da Schön, ma anche sulla dimensione emotiva che l'ha connotata: *come mi sono sentito? Quali emozioni e reazioni positive ha sollecitato in me l'esperienza? Quali emozioni e reazioni negative?*

Una terza definizione di riflessione, nota e altrettanto generativa di studi, ricerche e al contempo di pratiche ed interventi formativi, è quella fornita da Mezirow entro il framework della *Transformative Learning Theory* (1991) che considera l'apprendimento come "the process of using a prior interpretation to construct a new or revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action" (Mezirow, 1997, p. 162). Richiamando Dewey e Freire, pilastri della teoria trasformativa, il modello di apprendimento trasformativo ha informato, e continua a farlo, pratiche ed interventi a sostegno del cambiamento e di una rivisitazione, critica, delle premesse che guidano le proprie scelte e

le proprie azioni. L'autore, infatti, definisce la *Critical Reflection* come "the process of critically assessing content, process and premises of our efforts to interpret and give meaning to an experience" (1991, p. 104) e identifica, per l'apunto, tre forme di riflessione:

- La riflessione sui contenuti, che riguarda la descrizione di un problema;
- La riflessione sui processi, che riguarda le strategie e le procedure risolutive del problema;
- La riflessione sulle premesse, o riflessione critica (*critical reflection*), che riguarda i presupposti su cui si basa il problema e che attiene più al problem-posing.

La riflessione critica, la più profonda e *trasformativa* delle tre forme identificate da Mezirow, rimanda ad una presa di consapevolezza e ad una valutazione critica delle premesse implicite che condizionano il modo di percepire, comprendere e sentire il mondo. La *Critical Reflection* sollecita dunque le domande: *cosa mi ha guidato nei miei comportamenti e nelle mie azioni? Come ho osservato il problema, da quale prospettiva? E come dunque l'ho strutturato?*

### 2.1 Alcune dimensioni chiave della riflessione nell'apprendimento degli adulti

L'approfondimento dei tre modelli e una più ampia analisi della letteratura elaborata con riferimento ad essi (Frison, Tino, Fedeli, & Minnoni, 2016), ha consentito di identificare alcune dimensioni chiave della riflessione.

La prima rimanda al suo *sviluppo*: è possibile incoraggiarla? E quali fasi percorre la riflessione? E, ancora più precisamente, è possibile insegnarla o formarla? Come evidenziano Boud, Keogh e Walker (1985), l'interesse per la riflessione si è via via sviluppato soprattutto in ambito educativo e gli insegnanti si sono detti interessati a capire come incorporare la riflessione nei processi di insegnamento e apprendimento in classe. Come, dunque, e a che livello riflettono le persone che apprendono? E quali strategie possono essere proposte e impiegate per incoraggiare un livello di riflessione più profondo e complesso (Ryan & Ryan, 2013)?

Con un focus specifico sulla formazione in ambito medico, Mann, Gordon, e MacLeod (2009) aggregano i modelli di apprendimento adulto che attribuiscono un ruolo cruciale alla riflessione, secondo due macro dimensioni:

- Una *dimensione iterativa*, secondo la quale il processo riflessivo parte dall'esperienza e favorisce un processo di rilettura e comprensione dell'esperienza stessa, al fine di orientare le azioni future: ne sono un esempio il modello di Schön e di Boud;
- Una *dimensione verticale*, che include diversi livelli di riflessione, da un livello più superficiale e descrittivo ad uno più profondo e analitico: ne sono un esempio i modelli elaborati da Dewey e da Mezirow.

Una seconda dimensione emerge dall'analisi della letteratura ed è relativa alla *valutazione* della riflessione: è possibile riconoscerla quando avviene e valutarla? Alcuni autori hanno cercato di identificare strategie (Kitchenham & Chasteauneuf, 2009; Lim, 2011; Ryan & Ryan, 2013) e strumenti (Aronson, 2011; Smith, 2011; Wald et al., 2012) di valutazione della riflessione: dall'e-portfolio (Kitchenham & Chasteauneuf, 2009) all'uso di rubriche valutative o strumenti narrativi che incoraggino il *peer feedback* (Aronson, 2011).

Una terza dimensione riguarda il *contesto* della riflessione, che favorisce e accoglie, od ostacola, la riflessione: come allestire un “ambiente riflessivo”? Si tratta di un elemento particolarmente enfatizzato da Boud, Keogh e Walker (1985) che riconoscono la centralità nel processo riflessivo di quello che definiscono *learning milieu*, costituito dall’ambiente sociale, psicologico e materiale in cui il learner si trova. L’importanza di un ambiente autentico e accogliente – sia dal punto di vista cognitivo che emotivo – viene evidenziata anche da Mann, Gordon e MacLeod (2009) che lo considerano un elemento centrale per favorire i processi riflessivi. Un “ambiente riflessivo”, secondo gli autori che hanno prestato attenzione a questa dimensione, deve essere accogliente nei confronti dei molteplici *learning styles* oltre che aperto alla discussione e al confronto.

La quarta ed ultima dimensione rintracciabile nella letteratura analizzata, rimanda al *ruolo delle emozioni* nei processi riflessivi: come gestire le emozioni nel processo riflessivo? Che ruolo rivestono? La riflessione non è un processo esclusivamente cognitivo, come evidenzia Boud (1994). Essa coinvolge le emozioni e gli stati d’animo, che possono talvolta favorire, talaltra inibire, una riflessione più profonda e, con essa, il processo di apprendimento. Emozioni positive possono motivare e accrescere il desiderio di proseguire nella riflessione e di apprendere; al contrario, emozioni negative possono interrompere il processo e inibirne la ripresa (Korthagen, 2013; Korthagen & Vasalos, 2009).

### 3. Rappresentazioni e pratiche di docenti universitari e formatori

L’analisi dei modelli sopracitati e l’identificazione di alcune dimensioni chiave della riflessione ha guidato l’esplorazione delle rappresentazioni e delle pratiche degli attori coinvolti nel progetto (docenti universitari e formatori del settore non-formale), avvenuta in due momenti successivi.

Una prima rilevazione è stata condotta mediante un questionario auto-compilato (Fedeli & Taylor, 2015), somministrato a tutto lo staff di progetto e raccolto via e-mail. Le domande (14) sono state organizzate intorno alle quattro categorie identificate mediante l’analisi della letteratura: sviluppo, valutazione, contesto e ruolo delle emozioni. Data la finalità esplorativa dello strumento, sono state proposte esclusivamente domande aperte (Trinchero, 2004), così da sollecitare nei docenti e nei formatori coinvolti, una riflessione sulla propria esperienza e sulle pratiche messe in atto, ciascuno nei propri contesti di operatività. A partire da questa prima esplorazione, a cui non si farà qui riferimento, sono stati messi a punto e condotti, a febbraio 2016, due focus group che hanno coinvolto, anche in questo caso, la totalità dei membri dello staff del progetto REFLECT<sup>4</sup>. Nello specifico, i due focus group sono stati strutturati secondo una traccia comune e rivolti a due sottogruppi costruiti a partire dalle variabili anagrafiche: contesto di riferimento (formale e non-formale) e sesso. Ne sono emersi due gruppi così composti:

1. 7 professionisti (4 M e 3 F): 4 afferenti al contesto formale e 3 al contesto non-formale;
2. 7 professionisti (3 M e 4 F): 4 afferenti al contesto formale e 3 al contesto non-formale.

4 Si ringraziano il prof. Alessio Surian e la dott.ssa Anna Serbati dell’Università di Padova, intervenuti nella conduzione dei focus group.

3. Come per i questionari, anche gli stimoli proposti nei focus group sono stati declinati in base alle quattro categorie sopra citate e sono stati condotti in lingua inglese, lingua ufficiale del progetto, seguendo gli stimoli di seguito indicati nell'ordine in cui sono stati proposti ai due gruppi:
4. *Assessment*: to what extent is reflection a competence that one can define/assess?
5. *Context*: to what extent is reflection transferable? What are the crucial elements/features to make it transferable?
6. *Development*: What are the key abilities/tools in triggering/scaffolding/developing reflection? What abilities would you like to improve?
7. *Emotions and feelings*: to what extent a relevant reflection involves emotions and affective (vs cognitive) components?<sup>5</sup>

I due focus group sono stati registrati e trascritti verbatim e successivamente analizzati mediante analisi di contenuto computer assistita con il software Atlas.ti (Vardanega, 2008).

Relativamente alla prima dimensione (*Assessment*: to what extent is reflection a competence that one can define/assess?) è interessante evidenziare come per la quasi totalità dei soggetti (11/14) coinvolti nei focus group, la riflessione venga considerata una competenza, che può essere mobilitata, oltre che insegnata e allenata e che può essere definita come una combinazione di più fattori (conoscenze, capacità, qualità): *I agree: it can be defined as a competence. [...] If you want, you can go on and train reflection.*

Solo 3 soggetti su 14 si pongono in netta contraddizione, sostenendo che la riflessione non possa essere definita come una competenza, e che sia invece "naturale" e, come tale, non possa essere allenata né formata. Tale posizione viene difesa in particolare dai formatori che operano nel settore non-formale che si contraddistinguono, in risposta allo stimolo successivo, per una evidente e comprensibile distanza dalla problematica della valutazione della riflessione, non pertinente ai loro interventi.

Relativamente alla valutazione emergono due nuclei concettuali principali che rimandano all'*assessment of reflection* e *problems with assessment*. Infatti, i soggetti hanno espresso punti di vista diversificati e, in particolare, hanno messo in evidenza molteplici criticità connesse alla valutazione della riflessione. Per prima cosa, un concetto che emerge chiaramente è che la valutazione della riflessione, seppur possibile non ha a che vedere con l'attribuzione di un giudizio/voto né prevede l'uso di criteri standardizzati: *I don't believe in assessment as putting grade. I believe that you can see, notice, feel, as a teacher, that something is changing in the learners.*

A questo concetto si associano due ulteriori posizioni. La prima è relativa al fatto che per i soggetti sia possibile, più che seguire criteri troppo definiti, identificare dei "segnali" distintivi che aiutano e guidano il docente/formatore nel capire se e come il discente stia procedendo nel processo riflessivo, a significare che la riflessione è visibile quando accade e il formatore può coglierne

5 Valutazione: fino a che punto la riflessione può essere considerata una competenza che può essere definita e valutata? Contesto: fino a che punto può essere considerata trasferibile? Sviluppo: quali sono le abilità chiave al fine di sviluppare la riflessione? Quali abilità vorreste migliorare? Emozioni e sentimenti: fino a che punto una riflessione significativa coinvolge le emozioni e una dimensione affettiva (vs cognitiva)?

delle tracce. La seconda è relativa alle modalità di valutazione della riflessione: come anticipato non è importante assegnare un giudizio, ma accompagnare la riflessione mediante feedback finalizzati ad individuare punti critici da migliorare e sollecitare potenzialità, risorse e motivazioni dei discenti (Falcinelli, 2015): *I think this is related to the formative and the summative assessment. The summative assessment gives a grade, in the formative assessment you evaluate the process and give more feedback. I think the formative assessment can be introduced.*

I formatori intervistati sostengono inoltre con convinzione che la valutazione della riflessione intesa in senso sommativo, generativa di un voto/giudizio, possa influenzare in negativo il processo riflessivo stesso. Il timore di essere giudicati può diventare, per i discenti, una barriera e ostacolare o addirittura interrompere il processo riflessivo, come evidenziano Boud, Keogh e Walker (1985) attribuendo ad emozioni e stati d'animo negativi tale responsabilità. Ecco perché, per alcuni intervistati, la valutazione della riflessione dovrebbe avere come oggetto, più che la qualità della riflessione dei discenti, l'intero processo riflessivo e tutti gli elementi che lo compongono, per capire, ad esempio, se il contesto sia stato adeguato o meno, come sia intervenuto il facilitatore nel processo e in relazione ai discenti: *The assessment is more about looking at the process, more about what the facilitator did, what (how) was the contact, what was in between them. It is not about the assessment as marking something, just evaluating how in order to improve next time. [...] The assessment of reflection cannot be done separate from the process and from the facilitator.*

Il nucleo concettuale successivo riguarda la trasferibilità della sopra definita dai partecipanti, "competenza riflessiva" (*Context: to what extent is reflection transferable? What are the crucial elements/features to make it transferable?*). In una prospettiva di trasferibilità, i soggetti coinvolti nel progetto REFLECT, identificano il contesto come uno dei fattori chiave che possono favorire la riflessione: per la maggioranza, infatti, la riflessione trasla da un contesto ad un altro proprio in base alle caratteristiche di quest'ultimo. Essi evidenziano come la trasferibilità della riflessione dipenda dal riconoscimento da parte dei discenti di elementi di similarità tra un contesto ed un altro: *You need to be able to see some kind of similarity, if you go to another context. [...] if we perceive there is a kind of link and similarity, I think reflection is transferable.*

Un ulteriore nucleo concettuale rimanda allo sviluppo della riflessione (*Development: What are the key abilities/tools in triggering/scaffolding/developing reflection? What abilities would you like to improve?*). I docenti e i formatori intervistati evidenziano, in primis, la centralità di essere parte del processo riflessivo: non restarne al di fuori, ma essere *dentro* il gruppo, seguendone i processi e gli sviluppi, passo dopo passo: *You are inside the reflection process, so, you have to be reflective too. I am part of the reflection process as well.* Secondariamente, sottolineano l'importanza di creare una buona relazione con i learners, basata sulla fiducia, sulla cura, sull'offerta di supporto e di opportunità di feedback, assumendo un atteggiamento di sospensione del giudizio: *To support, confort, appreciate, trust, be there, give feedback. First, it is a culture of care. You are creating careful relationship or circumstances.*

Un altro aspetto evidenziato dallo staff di progetto riguarda l'impiego, nell'attività formativa, di metodi e tecniche diversificate, possibilmente configurate sulla base delle caratteristiche dei partecipanti. Relativamente a metodi e tecniche, è stato possibile identificare alcuni suggerimenti codificati come segue:

- *Physical activities*: attività fisiche, che coinvolgono il movimento del corpo, o esperienziali, menzionate principalmente dai formatori del settore non formale. Tra queste: hiking, playing, body sculpturing.
- *Intellectual activities*: con riferimento alla proposta di *learning* o *reflective diaries*, disegno, lettura e rielaborazione di contenuti, discussioni di gruppo, attività citate prevalentemente dai docenti universitari.

Inoltre, come evidenziato fortemente nel modello di *Experiential Learning* di Boud, Keogh e Walker (1985) risulta cruciale, secondo l'opinione degli intervistati, l'allestimento di un contesto adeguato, favorevole allo svolgimento di attività riflessive. I tempi ne rappresentano una prima dimensione chiave: tempi adeguati, sufficientemente prolungati per accogliere la riflessione e non imporre l'interruzione. Gli spazi ne costituiscono la seconda: spazi "sicuri", garanzia di sicurezza fisica (evitando ad esempio attività pericolose) e di rispetto della riservatezza e dell'"intimità" del processo riflessivo, dove i partecipanti possano sentirsi disponibili a mettersi in gioco. Si tratta di un'attenzione verso il contesto che Boud, Keogh e Walker (1985) collocano nella fase denominata *prior the event*, dedicata a rendere l'ambiente di apprendimento un contesto fertile per il suo sviluppo, che prende le mosse proprio dall'interazione del discente con l'ambiente. A questo accento sulla dimensione situata e contestuale del processo riflessivo, è associata la centralità del riconoscimento della responsabilità del processo riflessivo e di apprendimento: *The ownership of the learning process should be theirs and then you have to let go it, you cannot take all the place.*

Un ulteriore elemento a cui docenti e formatori accordano all'unanimità un ruolo centrale nello sviluppo della riflessione consiste nella proposta, da parte del facilitatore, di argomenti e questioni "critiche", scomode e sfidanti per i learners: *You have to ask or raise questions that make you unpopular or like a devil educator. You are a part of the process, you are a part of what is happening but sometimes, raising awareness on your topic you become unpopular or uncomfortable. This is also a part of being critical.*

Un quinto nucleo concettuale rimanda alle abilità che docenti e formatori vorrebbero migliorare al fine di supportare i processi riflessivi (What abilities (of mine) would I like to improve?). Tali abilità possono essere aggregate secondo tre codici:

- *The role of the facilitator*: si riferisce alle abilità collegate dai rispondenti al ruolo di educatore e facilitatore e comprendono creatività, spirito di accettazione e sospensione del giudizio, capacità di non entrare nelle relazioni conflittuali dei e tra i learners:
- *The relationship with learners*: con riferimento ai comportamenti e le abilità connesse alla sfera relazionale con i discenti e comprendono il saper essere di supporto, accompagnare, essere presente e attento.
- *To better develop the process*: con riferimento ai comportamenti e alle abilità riguardanti la gestione del processo riflessivo e, in particolare, l'abilità di non essere troppo direttivi e di lasciar andare il controllo del processo attribuendone la responsabilità ai learners.

L'ultimo nucleo concettuale rimanda al ruolo delle emozioni nei processi riflessivi (*Emotions and feelings*: To what extent a relevant reflection involves emotions/feeling and affective (vs cognitive) component?). La quasi totalità delle risposte (10/14) è stata codificata con il seguente codice: *reflection always involves*

*emotions*. Per i soggetti la riflessione coinvolge *sempre* la sfera emotiva del learner ed è impossibile riflettere senza emozioni; attraverso il processo riflessivo e di attribuzione di significato i soggetti si “connettono” con le proprie emozioni, le interpretano e le rielaborano: *It is an evidence: reflection without emotion does not exist*.

*The moment of reflection is a moment when you are moved by emotions, and in this sense, it is something that you don't forget anymore. It is more than just a realization, or something that you understand. It is something that has an effect on you or something that you are affected by.*

## Conclusioni e discussione

Dall'analisi dei dati raccolti emergono alcuni punti di maggior accordo tra i rispondenti coinvolti nei focus group, ricordiamo, afferenti al settore formale (docenti universitari) e non-formale (formatori). Essi rimandano al ruolo chiave rivestito:

- Dal docente/formatore nell'incoraggiamento dei processi riflessivi e alla centralità della relazione docente/formatore-soggetto in apprendimento;
- Dal contesto – il *learning milieu* di Boud, Keogh e Walker (1985) – nel facilitare i processi riflessivi;
- Dai metodi e dalle tecniche proposte per la facilitazione dei processi riflessivi;
- Dalle emozioni nei processi riflessivi.

Per prima cosa, la riflessione si connota in REFLECT come un processo che prevede da parte del soggetto una comprensione profonda e una rielaborazione di ciò che sta accadendo sia nel contesto esterno in cui egli è inserito e in cui partecipa, sia relativamente alle risposte interne che si attivano di conseguenza; questa elaborazione permette l'attribuzione di nuovi valori e significati e l'esplorazione, la produzione e l'implementazione di nuove strategie di azione, attraverso la messa in atto di una contestualizzazione della propria esperienza, dei propri valori e delle proprie idee in una cornice più ampia.

È qui evidente il rimando alla definizione che la riflessione assume nei modelli di apprendimento esperienziale, a partire da Kolb e il suo *Learning Cycle* (1984) fino al modello di *Experiential Learning* di Boud, Keogh e Walker (1985) per i quali, proprio attraverso la riflessione, l'individuo “processa” la propria esperienza e se ne appropria.

Emerge dalle rappresentazioni degli intervistati anche un'altra importante connotazione. La riflessione è un processo che implica e conduce ad una presa di consapevolezza e ad una successiva messa in discussione delle proprie ipotesi, valori, modi di agire, credenze, assunti di base, con lo scopo di vagliare alternative e nuove attribuzioni di significato. Si ritrova qui il concetto di *Critical Reflection* elaborato da Mezirow (1990).

Forte è la convinzione che la riflessione possa essere insegnata, sviluppata e praticata, convinzione che amplifica il bisogno e l'interesse verso la sperimentazione di metodi, strategie e tecniche che possano incoraggiarla e “allenarla”, ma che non disancora la riflessione da un suo contesto di riferimento.

Altro snodo chiave enfatizzato dagli intervistati, è il ruolo del facilitatore. Il facilitatore è parte integrante del processo riflessivo, non guida esterna e distanziata da esso. Secondo docenti e formatori è chiamato a seguire i learners, accompagnandoli e osservando con cura ed attenzione i loro progressi passo do-

po passo, offrendo supporto, sospendendo il giudizio, e dispensando continui feedback e rinforzi che aiutino il learner nel monitoraggio del proprio processo di apprendimento. L'importanza della relazione docente-discente è sottolineata anche da Boud, Keogh e Walker (1985), che evidenziano come essa possa influire sul processo riflessivo, promuovendolo o ostacolandolo, nel caso assuma risvolti negativi.

Se da un lato, dunque, il facilitatore debba essere attivamente coinvolto nel processo di apprendimento e dunque anche nel processo riflessivo, dall'altro è chiamato a proporre attività e temi "disorientanti" che sfidino il soggetto in apprendimento, promuovendo situazioni spiazzanti e generative di processi di messa in discussione di chiavi di lettura consolidate. In una prospettiva trasformativa, l'obiettivo è evidentemente l'incoraggiamento di una presa di consapevolezza di sé, delle proprie ipotesi, credenze e valori oltre che l'elaborazione di nuove strategie di azione. Ci si ricollega qui a Mezirow (2003) e alla trasformazione delle prospettive di significato a partire dalle risposte dell'individuo ad un *dilemma disorientante* che può assumere connotazioni differenti e concretizzarsi in un evento traumatico del proprio percorso di vita o, in un contesto formativo, nella lettura di un testo mirato. In questo spettro di complessità, l'aspetto caratterizzante è la generazione di uno scarto tra le prospettive del soggetto e il contesto in cui si trova ad agire in quel momento, scarto che dà il via al processo di riflessione critica sulle prospettive e consente la scoperta di nuove lenti di osservazione del mondo.

Se sugli elementi fin qui enfatizzati, è possibile rintracciare una convergenza tra gli attori coinvolti nel progetto, di più difficile definizione è l'identificazione di *livelli* di riflessione. Infatti, se da un lato la riflessione è a detta di tutti riconoscibile quando avviene nel discente, è molto più difficile e complesso stabilirne criteri di identificazione che descrivano i molteplici livelli di profondità. Queste criticità trovano espressione con riferimento al tema della valutazione della riflessione, che, in questo contesto di ricerca, rappresenta lo snodo più problematico, dove emergono punti di vista diversi ed opposti. Si è osservato, infatti, come, soprattutto dai formatori del non-formale emerga una posizione anti-valutativa: la valutazione porta con sé un rischio troppo elevato di interruzione o inibizione del processo riflessivo. Dall'altro lato, dai testimoni del contesto accademico formale sono stati condivisi metodi e strumenti di valutazione, ma non manca la perplessità e la difficoltà di stabilire criteri di valutazione dei processi riflessivi. Anche la letteratura pare supportare questa incertezza. Da un lato, sono presenti studi ed esperienze molteplici di implementazione di modelli valutativi che identificano dei criteri per distinguere diversi livelli di riflessione, come ad esempio il modello delle 4R di Ryan e Ryan (2013) o lo strumento della rubrica valutativa messa in atto da Wald e colleghi (2012), che prevede cinque livelli di riflessione. Lo studio di Mann, Gordon, e MacLeod (2009) pone una questione esplicativa degli interrogativi relativi al tema: è possibile valutare la riflessione e identificarne livelli diversi, ma permangono delle criticità relative alla definizione di indicatori validi, tenendo conto delle influenze del contesto e della cultura che lo caratterizza.

Da ultimo, emerge fortemente dai focus group il ruolo assolutamente imprescindibile delle emozioni nei processi riflessivi. Come sottolinea Mortari (2003), anche i sentimenti di fondo devono essere un oggetto della riflessione perché essi condizionano profondamente il modo in cui si decide e si attribuisce significato ad un'esperienza: "il pensare è fortemente carico emotivamente al punto da poter dire che spesso a decidere la direzione di un'azione non sono tanto le argomentazioni rigorose, ma il tipo di sentire che in quel momento prevale" (p. 50).

In conclusione, la competenza riflessiva, il ruolo del facilitatore e il ruolo delle emozioni, rimangono i paradigmi più esplorati in questo contributo, insieme alla riflessione critica che nell'analisi condotta da Taylor (2017) su 29 studi evidenzia in modo chiaro la necessità di affrontare sfide come quelle della valutazione che abbiamo cercato di esplorare, ma che rimane ancora una dimensione impegnativa per docenti e formatori coinvolti in processi di insegnamento e apprendimento degli adulti.

### Riferimenti bibliografici

- Al-karasneh, S. M. (2014). Reflective Journal Writing as a Tool to Teach Aspects of Social Studies. *European Journal of Education*, 1-14.
- Altimier, L., & Lasater, K. (2014). Utilizing Reflective Practice to Obtain Competency in Neonatal Nursing. *Newborn & Infant Nursing Reviews*, 14, 34-38.
- Aronson, L. (2011). Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education. *Medical Teacher*, 33(3), 200-205.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2003). (Eds.). *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D. (1994). Conceptualising learning from experience: Developing a model for facilitation. *Proceedings of the 35th Adult Education Research Conference*, 20-22 May 1994, Knoxville, Tennessee: College of Education, University of Tennessee, 49-54. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.113.7691&rep=rep1&type=pdf>.
- Brochbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Maidenhead: McGraw Hill.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2002). Etre sujet de son écriture : une analyse de momoires professionnels. *SPIRALE – Revue de Recherches en Éducation*, 29, 201-219.
- De La Genardière, C. (1994). Ce qui les fait parler, ce qui me fait écrire. *Education permanente*, 120, 117-124.
- Dejemeppe, X., & Dezutter, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels? *Recherche et formation*, 36, 89-111.
- Fabbri, L. (1999). *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*. Roma: Armando.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Falcinelli, F. (2015). Categorie e funzioni della valutazione. In L. Galliani (A cura di) *L'agire valutativo* (pp. 69-80). Brescia: La Scuola.
- Fedeli, M. & Taylor, E. W. (2015). *The reflective questionnaire. Project REFLECT – Reflection as a core transferable competence in higher education and adult education*. Unpublished document.
- Frison, D. (2014). Contributi per una formazione riflessiva. In C., Ferranti, V., Friso, & D., Frison (a cura di) *Apprendere per agire nelle organizzazioni* (pp. 77-100). Padova: Cleup.
- Frison, D., Fedeli, M., Tino, C., & Minnoni, E. (2016). Exploring the landscape of reflection. In A. Jakube, G. Jasiene, M. E. Taylor, & B. Vandenbussche (eds) *Holding the Space. Facilitating reflection and inner readiness for learning* (pp. 61-70). Ghent: LUCA School of Arts Grafische Cel.
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1884-1892.
- Iwaoka, W. T., & Crosetti, L. M. (2007). Using Academic Journals to Help Students Learn Subject Matter Content, Develop and Practice Critical Reasoning Skills, and Reflect on Personal Values in Food Science and Human Nutrition Classes. *Food Science Education Research*, 7, 19-29.
- Kitchenham, A., & Chasteauneuf, C. (2009). An Application of Mezirow's Critical Reflection

- Theory to Electronic Portfolios. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 230-244. doi: 10.1177/1541344610383287
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. A., & Vasalos, A. (2009). From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. *EARLI Conference, Amsterdam*, 1-17.
- Korthagen, F. A. J. (2013). The core reflection approach. In F. A. J. Korthagen, M. K. Younghee, & W. L. Green (Eds.). *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education* (pp. 669- 675). New York/London: Routledge.
- Lim, L. A. (2011). A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment. *Instructional Science*, 39(2), 171-188. doi 10.1007/s11251-009-9123-8.
- Lorrain, M. J., & Nicolas, C. (2013). Intégrer l'approche « mise en récit des expériences d'apprentissage » dans le choix du métier. *Education permanente*, 196, 111-128.
- Malapert, C. (1994). Le nécessaire recours à l'écrit. A propos d'une expérimentation d'analyse des pratiques de l'ANPE. *Education permanente*, 120, 107-116.
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice*, 14(4), 595-621.
- Martinez, C. (1995). Du fair eau dire: écrire sa pratique. *GreX*, 8, 1-4.
- Merriam, S. B., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, 1, 20.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice – New directions for adult and continuing education*, 74 (pp. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Learning Quarterly*, 48, 185-198.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: V&P.
- Moon, J. (1999). *A handbook of reflective and experiential learning*. London: Routledge.
- Moon, J. (2003). *Learning journals and logs, reflective diary*. Centre for Teaching and Learning, University of Exeter. Retrieved online: <https://www.deakin.edu.au/itl/assets/resources/pd/tl-modules/teaching-approach/group-assignments/learning-journals.pdf>.
- Mortari, L. (2003). Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione. Roma: Carocci.
- Muller, C. (2013). De l'influence de l'expérience sur l'agir enseignant. *Education Permanente*, 196, 129-138.
- Pineau, G. (2013). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Education Permanente*, 196, 9-24.
- Ryan, M., & Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher Education & Development*, 32(2), pp. 244-257.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1993). Il professionista riflessivo. Bari: Dedalo.
- Smith, E. (2011). Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 211-223.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Taylor, W. E. (2017). Critical Reflection and Transformative Learning: a Critical Review. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26, 77-95.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Vardanega, A. (2008). *L'analisi dei dati qualitativi con atlas. it. fare ricerca sociale con i dati testuali*. Roma: Aracne.
- Wald, H. S., Borkan, J. M., Taylor, J. S., Anthony, D., & Reis, S. P. (2012). Fostering and evalu-

ating reflective capacity in medical education: Developing the REFLECT rubric for assessing reflective writing. *Academic Medicine : Journal of the Association of American Medical Colleges*, 87(1), 41-50. doi:10.1097/ACM.0b013e31823b55fa  
Wacks, L. (1999). Reflective practice in the design studio and teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 303-316.



# Attitudes and Teacher Efficacy among Italian and Austrian Teachers: a Comparative Study

## Gli Atteggiamenti e la *Teacher Efficacy* dei docenti Italiani e Austriaci: uno Studio Comparativo

Petra Hecht

Pädagogische Hochschule Vorarlberg - petra.hecht@ph-vorarlberg.ac.at

Paola Aiello

University of Salerno - paiello@unisa.it

Erika Marie Pace

University of Salerno - epace@unisa.it

Maurizio Sibilio

University of Salerno - msibilio@unisa.it

### ABSTRACT

The need to face complexity in today's school contexts requires the identification of variables that influence teacher agency and which contribute to the success of inclusion.

To this aim an exploratory and comparative research was conducted with the goal of investigating attitudes towards inclusion and the perceptions of efficacy of 364 student-teachers, 221 of which were Italian whereas 143 were Austrian, following a teacher education course. Furthermore, the comparative study aided in shedding light on how factors such as the educational system and culture can influence the variables considered.

Results show that in both groups attitudes and teacher efficacy are both above the mean, yet the Italian sample had higher scores. Within an ecological perspective, this could be also due to factors related to context and cultural dimensions.

This research is part of a wider project involving a network of researchers investigating such variables through the use of scales that have been specifically designed to measure some predictive determinants of success of inclusion.

La necessità di fronteggiare la complessità degli odierni contesti scolastici richiede alla ricerca educativa di individuare le variabili che influenzano l'agentività del docente e che contribuiscono al successo dell'inclusione.

Con tale finalità è stato condotto uno studio esplorativo e comparativo finalizzato ad indagare sugli atteggiamenti verso l'inclusione e sulle percezioni di autoefficacia di 364 futuri docenti in formazione (221 italiani e 143 di nazionalità austriaca). La comparazione ha consentito di far luce, inoltre, su quanto fattori, quali il sistema di istruzione e la cultura, possano esercitare la loro influenza sulle variabili considerate. I risultati mostrano che in entrambi i gruppi gli atteggiamenti e la teacher self-efficacy sono al di sopra della media. Tuttavia, il campione italiano presenta punteggi più alti; lasciando ipotizzare che, in una prospettiva ecologica, ciò possa dipendere anche da fattori legati a dimensioni contestuali e culturali.

La ricerca si inserisce in un progetto più ampio in cui è coinvolta una rete di ricercatori europei impegnata ad indagare su alcuni dei fattori predittivi del successo dell'inclusione.

### KEYWORDS

Attitudes; secondary schools; teacher efficacy, Theory of Planned Behaviour, TEIP. Atteggiamenti; Scuola Secondaria; teacher efficacy, Teoria del Comportamento Pianificato.

## 1. Introduction<sup>1</sup>

The importance given to the implementation of inclusive education, as a value to be pursued to celebrate the heterogeneity among students, requires more than a restructuring of the school organisation to accommodate all children. It involves instilling a culture which gives meaning to teaching actions that are based on positive sentiments, attitudes and self-efficacy beliefs towards the implementation of inclusive practices.

To reach this aim, what seems to be fundamental is the adoption of a teacher training model that makes future educators aware of the variables influencing their agency (Rivoltella & Rossi, 2012; Margiotta, 2015; Aiello, Sharma & Sibilio, 2016). Taking into consideration the dynamic and challenging classrooms teachers work in today, an ecological view of agency needs to be considered. In line with the definition provided by Biesta, Priestley and Robinson (2015), citing Biesta and Tedder (2007):

“[t]his concept of agency highlights that actors always act by means of their environment rather than simply in their environment so that the achievement of agency will always result from the interplay of individual efforts, available resources and contextual and structural factors as they come together in particular and, in a sense, always unique situations (p. 626).”

Looking into agentic theories from other research fields such as Bandura's (1986) Social Cognitive Theory (SCT) and Ajzen's (2005) Theory of Planned Behaviour (TPB), cultural and contextual factors are also taken into consideration when identifying the variables that impinge on people's decision to act in a certain manner. In both models a plethora of predictive factors are at play, including attitudes and self-perceptions of efficacy. Starting from this theoretical framework, the research aimed at exploring the similarities and differences in attitudes and efficacy beliefs among secondary school student-teachers undergoing their phase of training in two completely different educational contexts, as are Italy and Austria. Indeed, in Italy, the process of embracing and adopting full inclusion started more than 20 years ago and has now been completely phased in, whereas in Austria the Ministry of Education is currently providing a National Activity plan until 2020 that aims to reduce the number of special educational needs institutions as far as possible in compliance with the UN Convention of 2006.

The work presented in this paper is one of the initial stepping stones of a wider project involving a network of researchers investigating such variables through the use of scales that have been specifically designed to measure an array of determinants on the adoption of inclusive classroom practices (Sharma & Desai, 2002; Sharma, Loreman & Forlin, 2011; Sharma & Jacobs, 2016). The aim of this network is that of fostering the European-wide intentions and efforts to provide an effective inclusive educational system through the sharing of ideas, practices and experiences based on theoretical models. Among its initiatives, the network is currently carrying out a comparative analysis on inclusive education and teacher training in different countries that will serve as the basis for a joint re-

1 Petra Hecht is the author of the paper; Paola Aiello is the co-author of the paper; Erika Marie Pace is the author of the paragraph “Methodology” and collaborated in the data inputting and analysis; Maurizio Sibilio is the scientific coordinator of the research.

search using quantitative and qualitative data that allows a common and comparable perspective among the participating countries.

Before combining and establishing the diverse endeavours on an international level this study was aimed at exploring the feasibility in two regions (South Italy and West Austria). It is the result of a positive collaboration between the Department of Humanities, Philosophy and Education of the University of Salerno, Italy and the University College Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Austria. The two higher education institutions offer teacher education courses and share the same vision with regards to the importance of such training to foster the necessary attitudes, beliefs and efficacy to augment teachers' willingness to implement inclusive practices. For this reason it was decided to promote a visiting professorship exchange to study the different school systems in further depth and start a research collaboration focused on the factors that play an important role in fostering the European-wide intentions and efforts to provide an inclusive educational system.

This exploratory study focused on secondary school student-teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy beliefs toward inclusion in terms of efficacy in collaboration, in classroom management and inclusive instruction.

## 2. Teachers' attitudes and self-efficacy beliefs towards inclusion

*Attitudes* can be defined as “a disposition to respond favourably or unfavourably to an object, person, institution or event” (Ajzen, 2005, p. 5). In his analysis, Ajzen categorises attitudes in three different subgroups: cognitive responses such as beliefs and convictions; affective responses represented by sentiments, prejudices and stereotypes; and conative responses that encompass intentions or commitment and actions towards reaching an objective (Ajzen, 2005). As Ajzen (2005) postulates “attitudes towards a behavior are found to correlate well with the corresponding behavior, and because they can be assessed ahead of time, they can be used to predict behavioural performance” (p. 96). Therefore investigating teachers attitudes towards the implementation of inclusive classroom practices has become a valuable concept to explore (Ahmed, Sharma & Depeler, 2013; Pace & Aiello, 2016).

However, in Ajzen's TPB model, attitudes represent only one of the antecedents to behaviour and these influence behavioural intention rather than the behaviour itself. Two other factors impinging on behaviour are *Subjective Norm* and *Perceived Behavioural Control (PBC)*, where the former refers to normative beliefs and the motivation to comply to these social influences and the latter “provides information about the potential constraints on action as perceived by the actor, and is held to explain why intentions do not always predict behaviour” (Armitage & Conner, 2001, p. 472). In fact, according to this model, one's PBC does not only influence behavioural intention, but can influence behaviour directly.

The construct of self-efficacy can be defined as “what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances” (Bandura, 1986, p. 37). This does not depend on the competencies one has acquired but whether or not one believes that resorting to such competencies will lead to the desired outcomes. Research conducted by Armitage and Conner (2001) provided evidence that both PBC and self-efficacy are useful predictors for both intention and behaviour.

Considering that, according to the researchers, the construct of self-efficacy has been better operationalised and is more clearly defined, measuring the latter “may be the preferred measure of ‘perceived control’ within the TPB” (p. 488). This assumption has been strongly sustained through an array of studies on teachers’ perceptions of efficacy in relation to attitudes which indicated that the “intention to teach in inclusive classrooms is significantly and positively influenced by efficacy and attitudes scores” (Sharma & Jacobs, 2016, p. 88).

### 2.1. Influencing background factors

Meanwhile, the flourishing research on the variables influencing teachers’ intentions and willingness to adopt inclusive practices has also been taken into consideration. Besides *personal factors*, a number of other background variables, mainly conceptualised by Ajzen (2005) such as *social factors* or *knowledge* influence PBC processes, were found to influence attitudes and self-efficacy beliefs towards inclusion. From this point of view it becomes obvious that norms within historical traditions in dealing with inclusion and legislation as well as ideological stances, may be of influence on attitudes and efficacy beliefs to implement inclusive practices (Ajzen, 2005). Different kinds of influencing factors resulting from the social context, such as cultural differences, and knowledge transmission, due to diverse educational systems between countries, could already be identified (Beuse, Merz-Atalik & O Brien, 2016; Sharma & Jacobs, 2016).

With regards to *personal* background variables, such as age or teaching experience, the data available provides contrasting views on how these influence attitudes towards inclusion. Some research showed evidence for student-teachers having more positive attitudes than experienced teachers who had been teaching for more than 20 years (Burke & Sutherland, 2004; Dessemontet, Benoit & Bless, 2011). These findings are in accordance with other studies (de Boer, Pijl & Minnaert 2011; Dessemontet et al., 2011). Also intentions to teach in inclusive classrooms could be identified as significantly influencing factors on self-efficacy and attitudes toward implementing inclusion (Sharma & Jacobs, 2016).

As regards the background factors resulting from the cultural *context*, recent literature has provided data on the differences between countries outlining the diverse traditional strands within teacher training courses and their impact on the variables of interest. A comparative study between Germany (Ludwigsburg) and the USA (North Carolina), two countries with diverse policies related to special education and in dealing with inclusive processes, revealed significant differences between the attitudes and self-efficacy beliefs of the two cohorts. German students showed slightly higher, yet significant, levels of negative sentiments and concerns. In addition, US students showed higher efficacy-beliefs with regards to using Inclusive Instruction or to Collaboration with other stakeholders (Beuse et al., 2016). Similarly, a study on German and Austrian student-teachers’ attitudes showed that the Austrians had higher attitude scores than their German counterparts (Hellmich, Görel & Schwab, 2016). This finding is quite surprising, as both countries are German speaking and closely connected geographically as well. According to the authors, this could be due to the amount of practicum phases with regard to experiences in inclusive classrooms during the teacher training course as well as experiences from the biographical background. In other words, the level of integration in Austria is higher than that in Germany and student-teachers could have had prior experiences of inclusion.

By explaining student-teachers’ attitudes towards inclusion, recent findings

show empirical evidence e.g. for the importance of self-efficacy beliefs in teaching inclusive classrooms and inclusive experiences due to inclusive teaching during practicum phases (Hellmich et al., 2016).

For this research the different teacher educational systems e.g. its models and amount of coursework and knowledge about inclusive education should be considered as an impact factor as well. Empirical evidence indicates a rise in positive attitudes towards inclusion of student-teachers through training courses with topics on inclusion (Kopp, 2009). Findings indicate the importance of merging courses during teacher training (Kim, 2011) instead of offering additional and isolated coursework. Moreover, it was found that meta-analysis subject knowledge or school practicum in inclusive classrooms may lead to changes of attitudes as well (de Boer et al., 2011). Meanwhile, however, no correlation between previous training on inclusive education and teachers' attitudes have been found by Ahmed, Sharma & Deppeler (2012). Further research on attitudes and efficacy-beliefs with respect to teacher training models e.g. differences between diverse teachers' professions as general vs. special educational needs teachers (SEN), is less consistent. Some studies revealed differences between general and SEN teachers (Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013; Dlugosch, 2014; Feyerer et al., 2014; Aiello et al., 2016), while some others could not affirm general or SEN teachers having different attitudes (Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015; Schwab & Seifert, 2014).

As the teacher training system between Italy and Austria is different so far – Austria has offered teacher trainings for SEN Schools until 2015 – diverse attitudes and self-efficacy beliefs towards inclusive education are expected.

### 3. The Italian and the Austrian Educational and Teacher Training Contexts

The initial foundations of the current Italian system that endorses full inclusion, irrespective of the type of disability or special educational need, can be traced back to the late 70s with Law 517/77. Although previous legislative milestones were noteworthy for the abolishment of special schools and classes, this law was fundamental as it highlighted the need for drawing up individualised educational plans for students with disability and introduced the role of the learning support teacher; stating that these professionals be adequately trained to be able to support the whole classroom. Since 1992, with Law 104, Learning Support Teachers are provided in classes where students certified with a disability are present. These students are guaranteed free transportation to and from school and access to all services. Recent statistics have shown that less than 1% of students with a disability do not attend mainstream schools (EADSNE, 2012) and in the scholastic year 2014/2015 2.7% (234,788) of the total student population were students certified with a disability (MIUR, 2015).

Besides providing the due attention to these students' needs, the Ministry of Education, University and Research, has also enacted a Law for students with Specific Learning Difficulties (Law 170/2010), which envisages that students with dyslexia, dysgraphia, dyscalculia and dysorthography are provided with the necessary compensatory tools and are dispensed from specific tasks. In 2012, a Ministerial Decree entitled "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" (Intervention tools for pupils with special educational needs and the territorial organisation for school inclusion) and the subsequent Circular dated 6th March, 2013 provided the framework and guidelines for an inclusive approach. The Decree established

that the students with Special Educational Needs could fall within three groups or categories: students with a disability, students with specific developmental disorders, and students with socio-economic, linguistic and/or cultural disadvantage. For the latter two groups, a Learning Support Teacher is not envisaged.

As a result of this succession of provisions, teacher education course structures and programmes have undergone a number of amendments to be able to prepare teachers for this complex scenario. Currently, a 5-year single-cycle programme prepares students to become nursery or primary school teachers. In this course, 31 ECTS<sup>2</sup> are dedicated to themes related to the teaching of students with special educational needs, with the aim of preparing future teachers to manage inclusive classrooms successfully. As regards secondary school teachers, prospective teachers need to first obtain a Masters degree in the subject they wish to teach and then follow a one-year course to obtain their teachers' warrant. All courses include theory and on-site teaching practice and a lot of importance is given to pedagogy, didactics and special and inclusive education. Those wishing to become Learning Support Teachers have to follow an additional 750-hour specialization course (60 ECTS). As regards in-service teachers, a number of continuous professional development courses are offered by the Ministry through the universities to promote lifelong learning. In these courses, the theme of inclusive education and innovative teaching strategies useful to support inclusion are central.

Whereas in Italy inclusive education has by now been solidly established, the current school system in Austria is undergoing a big change. According to the national activity plan 2012-2020 (BMAK, 2016), so called "model regions" are intended to be gradually organised in getting first experiences by implementing an inclusive school system (BMBWF, 2015). In addition, universities and teacher training university colleges since 2015 are no more offering courses for diverse school types, e.g. primary school, secondary school, grammar school or special educational needs schools (BGBl. I 124/2013<sup>3</sup>). The courses are now structured on an age-orientated system; that means a dual track system for primary and secondary school teaching degrees. Hence, this new teacher training system in Austria includes the elimination of a special educational need teaching degree. Therefore, the new curriculum encompasses knowledge and skills for inclusive teaching in general teacher training courses, as the humanities or general educational sciences, as well as teacher training practicing phases in classrooms that already offer an inclusive teaching scenario. The courses in the Bachelor degree encompass different topics about the management and instruction of heterogeneous students groups, eg. individualised learning (7,5 ECTS), courses with focus on disabilities, attesting and diagnosis of special education needs (5 ECTS), and courses of further different diversity aspects like migration, religious and multi-lingual aspects (2,5 ECTS). In sum, undergraduates will obtain 15 ECTS encompassing basic knowledge within the first 4 semesters.

In addition, beginning from the fifth semester students can choose between

- 2 In addition to these modules, the Ministerial programme envisages 24 ECTS in special didactics and pedagogy and makes reference to the importance of including modules on intercultural pedagogy and teaching Italian as a second language, although the number of credits is not specified (Ministerial Directive, n.249 of 10/09/2010).
- 3 This Federal Law on the implementation of a new education for pedagogues is the base for anchoring inclusive education in the teacher training course for all teachers.

different core topics to get a deeper specialization, knowledge and skills within the special educational needs field – between a minimum of 30 ECTS and a maximum of 60 ECTS. For those who are looking for further specialisation in inclusive education, a master degree will qualify for teaching in special educational needs centres and/or coaching teachers in mainstream schools.

Overall research findings from Austria strengthen assumptions that positive attitudes towards inclusion have been on the increase during the last decades. Due to the fact that integrated classrooms were established in Austrian schools for the first time in the 90s, the consequences of inclusive education are seen more positive than in the 80s (Schwab et al., 2012). However, on an international level with reference to literature reviewed by de Boer et al. (2011), concerning inclusive education in teachers' own classrooms, the attitudes should still be considered as neutral-negative.

#### 4. Research objectives and hypotheses

On the basis of TPB theory and in line with recent research conducted on this theme, this study was conducted among secondary school student-teachers who were still in training or who had only a few years of teaching experience. The samples were from two countries with distinct traditional cultures as regards the educational system and the way inclusive education is dealt with. Therefore the investigation focuses on different background variables playing a central role in TPB: (1) personal factors such as attitudes and levels of perceived self efficacy towards inclusion, (2) relationships between personal factors and age and teaching experience of the participants and (3) eventual differences between the two groups caused by contextual factors like the educational systems with its different traditions. The research questions were the following:

RQ1: What are the attitudes of secondary school student-teachers towards inclusive education and what is their perceived capability to teach in an inclusive setting?

RQ2: Is there a correlation between the student-teachers' attitudes, their perceived capabilities and their age or experience to teach in an inclusive setting?

RQ3: What similarities and differences are there between the attitudes and perceived levels of efficacy between the Austrian and the Italian student-teachers?

#### 5. Methodology

##### 5.1. Data collection and participants

Campania (Italy): Following approval from the Director of the Department of Humanities, Philosophy and Education at the University of Salerno, all student-teachers following a specialisation course to obtain the warrant as secondary school teachers were invited to respond to the online survey. The response rate was nearly 60% (N=221), the majority of which were female and had no prior teaching experience.

Vorarlberg (Austria): Prior to data collection approval was sought from the centre for educational research at the Teacher Training University College in Vorarlberg, from the regional general educational department and from the department of special educational needs. Data collection was a census with paper pen-

cil elicitation conducted at the University Training College Vorarlberg where all student-teachers from the first until the last year of their training courses in primary and secondary took part. In addition, with support from the education authority in Vorarlberg the data of in-service teachers finishing their first or second year of teaching was collected. Hence, the principals of their schools received a survey package to distribute to each teacher, inviting them to send their questionnaires back. The response rate was nearly 40% – out of 157 teachers who were invited to participate in the survey, 62 sent the questionnaire back. In sum 310 teachers took part in the survey, however in this comparative study only 143 of these were included with the aim of creating a comparable group with the Italian sample. Even if the proportion shows an imbalance with nearly 60% from Campania and 40% from Vorarlberg, this helped in creating homogeneity between the two samples.

Therefore, in total the sample analysed in this research is composed of 364 respondents. Table 1 provides a detailed breakdown of the demographics of the two samples. The sample as a whole is characterized by a high percentage of female teachers with 69% vs. 31% of male teachers. The majority of the respondents (60%) were younger than 30, followed by respondents whose age varied from 30 to 39 (31) and 9% of the participants were older than 40. Seventy-two percent of the respondents had no experience in teaching.

Analysing the two samples separately, there is an overload of female participants in the Austrian sample and in the age range from 20 to 29 years there is nearly a 30% difference between the Italian and Austrian samples. Considering the level of experience, also the percentage of non-experienced teachers shows an overload due to the fact that most of the Austrian participants were still secondary school student-teachers at the time and only a small percentage had already started to teach. These several differences between and within the groups should be taken carefully into account when interpreting the following research findings.

		Italy	Austria
Gender (% female)		64,7	74,8
Age (%)	from 20 to 29	44,8	75,5
	from 30 to 39	44,8	17,5
	from 40 to 49	10,4	6,3
	from 50 to 59	0	0,7
Experience (%)	no experience	60,3	83,8
	less than two years	13,7	8,5
	from 2 to 4 years	24,2	6,3
	from 5 to 8	1,8	1,4

ATT: Attitudes; EMB: Efficacy in Managing Behaviour; EC: Efficacy in Collaboration;  
EII: Efficacy in Using Inclusive Instruction

**Table 1. Demographics of the Italian (n= 221) and Austrian (n= 143) samples**

## 5.2. Instrumentation

The questionnaire included three main sections. The first two parts were the Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale – Revised (SACIE-R) (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011) and the Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale (TEIP) (Sharma, Loreman & Forlin, 2011), translated in the respective languages with permission from the authors. The third section included questions in order to gather information on the respondents' demographic data.

The original SACIE-R scale (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education – Scale-Revised; Forlin et al., 2011) was conceptualized to cover three dimensions (*Sentiments*, *Attitudes* and *Concerns*) with 15 items. Respondents were asked to answer on a 4 point-Likert scale with anchors from (1) “totally agree” to (4) “totally disagree”.

For this study the reliability of all dimensions for each country were calculated separately. Reliability of the questionnaires were assessed by calculating Cronbachs Alpha, as the Confirmatory Factor Analyses to validate the translated questionnaires (from English into Italian and into German) has already been presented elsewhere (Feyerer et al., 2014; Aiello et al., 2016). On the basis of these findings, only the 5 items covering the attitudes subscale from the SACIE-R scale were taken into consideration since this subscale showed appropriate Cronbach Alpha Values (Table 2) for both countries and can therefore be accepted for further analysis (Gable and Wolf, 1993).

With regards to the TEIP scale, this is composed of 18 items and taps on three latent factors: *Efficacy in Managing Behaviour*, *Efficacy in Collaboration* and *Efficacy in Inclusive Instruction*. In this case, the Likert scale has 6 anchors from (1) strongly disagree to (6) strongly agree. The reliability analyses showed very similar Cronbachs Alpha Values for all three TEIP dimensions for both countries (Table 2). The recalculation of the TEIP scales showed Cronbachs Alpha values ranging from .71 to .86 (Table 2). These are not so high as the reliability coefficients reported in the original scale which cover values from .85 to .93 (Sharma et al., 2011), but can still be considered as acceptable.

## 5.3. Analysis strategy

All procedures in this study were conducted using SPSS Statistics. Proof of normality was found to be not normally distributed by Kolmogorov-Smirnov. However, according to visual verification, due to the Central Limit Theorem (CLT) with a total number of 364 participants examining data by ANOVA – one-way between-groups analyses of variance – could be performed. Correlations between the variables of interest were investigated using Pearson product-moment correlation coefficient.

## 6. Results

RQ1: Starting with the first research question regarding the respondents' attitudes and what their perceived capability to teach in an inclusive setting is, the following results can be reported. Participants from both countries show levels of attitudes above the theoretical mean with a standard deviation varying from .44 and .58. Likewise, similar results were registered for the dimensions related to

self-efficacy beliefs towards education with differing values ranging from 4.14 to 4.73 over all the dimensions. (Table 2). The standard deviation for self-efficacy beliefs towards inclusion ranged from .44 to .71.

scales	country	N	Mean	SD	Min.	Max.	Cronbachs Alpha
ATT 4 items	Italy	221	3,44	0,44	2,00	4,00	.76
	Austria	142	2,97	0,58	1,60	4,00	.78
EMB 6 items	Italy	221	4,14	0,63	2,17	6,00	.86
	Austria	143	4,63	0,64	1,00	5,83	.83
EC 6 items	Italy	221	4,47	0,63	2,17	6,00	.80
	Austria	143	4,26	0,71	1,50	5,50	.77
EII 6 items	Italy	221	4,73	0,59	2,67	6,00	.79
	Austria	143	4,70	0,59	1,50	5,83	.72

**Table 2. Descriptive data for Attitudes and the three dimensions of the TEIP scale**

RQ2: In relation to the second research question regarding the relationship between the teachers' background factors as age range or experience as well as the teachers' attitudes and their perceived capabilities to teach in an inclusive setting, when conducting Pearson correlation coefficient, results indicate a slight negative correlation between age range and *Efficacy in Managing Behaviour* dimension. The experience in teaching as further interesting background variable is not significantly associated with all self-efficacy dimensions. Hence attitudes towards inclusion dimension shows a significant association with two self-efficacy dimensions: *Efficacy in Collaboration* and *Efficacy in Inclusive Instruction*. Table 3 illustrates the results.

	EMB	EC	EII
Age Range	-,112*	0,069	0,034
Experience	0,001	0,088	0,023
ATT	0,012	,366**	,247**
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

**Table 3. Pearsons correlation between background variables, attitudes and self-efficacy dimensions**

RQ3: In order to investigate whether there are significant differences or similarities between participants' attitudes and self-efficacy beliefs towards inclusive education, one-way between groups ANOVA was executed. The results show a significant difference within the three dimensions (Table 4).

	F	df	Sig.	Cohens d
ATT	78,66	1	0,000	0.94
EMB	51,91	1	0,000	0.76
EC	8,53	1	0,004	0.31
EII	0,29	1	0,594	.0

**Table 4. Analysis of variance between secondary teachers from Italy and Austria**

In attitude scores the actual mean scores between the groups show significant differences as well as for two self-efficacy dimensions; in particular, for *Efficacy in Managing Behaviour* and *Efficacy in Inclusive Instruction* (higher attitude scores for the Italian sample, higher *Efficacy in Managing Behaviour* scores for the Austrian sample). In addition, the effect sizes calculated by using Cohens d show high effects for attitudes towards inclusive education score, midsize effects for *Efficacy in Managing Behaviour* and small ones for *Efficacy in Collaboration*.

## 7. Discussion of Results

Due to the fact that the attitudes and perceived self efficacy scores towards inclusion of the participants are for both countries above the theoretical mean, the data can be interpreted as a sign of a strong endorsement of an inclusive educational system for both groups of participants. The findings regarding the attitudes scores are, however, not in line with the research conducted by de Boer et al. (2011) which reported that teachers held rather neutral-negative attitudes towards inclusion concerning the implementation in their own classroom. However, this can be acknowledged and stated with regards to the Italian participants. As in Italy inclusive education is almost 100% established, the participants may have well referred the questionnaire to their own situation in class. For the Austrian counterparts the findings may be necessarily modified because for the Austrian participants still the option exists to transfer disabled students into special educational needs schools. This could be due to the fact that the latter sample, more likely gave a normative statement than the participants from Italy.

The findings with regard to the relationship between age, experience in teaching inclusively and the self-efficacy beliefs towards inclusive education reveals expected and unexpected findings. As the only background factor, the age range shows a significant negative correlation with the *Efficacy in Managing Behaviour*, whereas the experiences in teaching inclusively seems to have no impact on the self-efficacy dimension towards inclusion. This result cannot be interpreted easily. Unsurprisingly, significant correlations between attitude scores and self-efficacy dimensions could be identified with restriction for the *Efficacy in Managing Behaviour* dimension. This result underlines the importance of student-teachers to perceive themselves as ready to teach in inclusive settings with regards to positive attitudes towards inclusive education and vice versa. Hence, this finding does not completely correspond with the results of a recent study conducted by Loreman, Sharma & Forlin (2013), as their research couldn't reveal the age of pre-service teachers as influencing efficacy beliefs towards inclusion (against the total scale). By contrast to the finding of this study previous teaching experiences showed a significant relationship with all three efficacy dimensions.

With regards to the third research question, which envisaged an analysis in the similarities and differences in attitudes and perceived levels of efficacy between the Austrian and Italian samples, significant differences emerged with regards to attitudes, Efficacy in Managing Behaviour and Efficacy in Inclusive Instruction. Nevertheless, as previously outlined for the first two research questions, the student-teachers' attitudes and perceived self efficacy in both countries predict quite a promising scenario in terms of their willingness to implement inclusive practices, with the Italian sample maybe slightly more inclined to adopt such a behaviour.

## Conclusions

Therefore the strength of the study lies in its explorative character. As a first step into a broader European-wide context the data of the study revealed evidence for paying attention on the attitudes and self-efficacy beliefs of student-teachers to foster inclusive education. The findings with regards to the background variables provide an indication to go on conducting further research based on TPB theory including not only personal but also contextual background variables as traditional and cultural strands with its different educational systems.

Hence, to get evidence-based proof of the impact of the background variables investigated in this study further research needs to be conducted in other educational contexts and cultural backgrounds. A future direction should be made with respect to the limitations of this study that must be considered. First, future research should focus on further data which is more structured and controlled with respect to the sample and analyse in detail the teacher education programmes and coursework, e.g. practicum phases during the teacher training courses and seminars or mentoring. Even if the sample of this study included secondary school student-teachers only, it should be ensured in the future to control for variables such as differences in the mentioned variables that might have an impact. Secondly, to guarantee no cultural bias from different comprehension of inclusion and its implementation, future analyses and findings could be underlined by a deeper analysis of the attitudes and self-efficacy dimensions by using models such as Confirmatory Factor Analysis. As this study is based on quantitative data only, in the future a qualitative approach could reveal similarities and differences with regards to the perception of inclusive education. Due to the fact that research on efficacy in inclusive education is still scarce (Forlin, Sharma & Loreman, 2014), a qualitative study may also be of interest in order to focus on sources enhancing self-efficacy beliefs during the teacher training course. Hence the findings of this study show that the prospective network, by joining their endeavours in research on the factors influencing teacher agency, can be considered as worthy and fruitful.

## References

- Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal for Research in Special Educational Needs*, 12, 132-140.
- Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2013). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability and Society*, May 2013. doi:10.1080/09687599.2013.796878.

- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice? *Italian Journal of Educational Research*, 9 (16), 17-27.
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(1), 64-87.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behaviour*. Berkshire: Open University Press.
- Armitage, C.J. & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beuse, K., Merz-Atalik, K. & O'Brien (2016). Sentiments, concerns and attitudes towards inclusive education – A comparison between teacher education students at the University of North Carolina (Charlotte, USA) and the University of Education (Ludwigsburg, Germany). *Zeitschrift für Inklusion*.
- BGBI. I Nr.124/2013. Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen
- Biesta, G. J. J. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 21(6), 624-640. doi:10.1080/13540602.2015.1044325.
- BMASK (2012-2020). Nationaler Aktionsplan Behinderung. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.
- BMBWF (2015). Verbindliche Richtlinien zur Entwicklung inklusiver Modellregionen. Beilage zum Schreiben des BMBWF 36.153/008/1/5/2015.
- Burke, K. & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards Inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- de Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers attitudes towards inclusive education. *Journal for Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Dessemontet, R.S., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291-307.
- Dlugosch, A. (2014). „... weil es eben jeden treffen kann“. *Erziehung und Unterricht*, 164(3-4), 236-245.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: Author.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Niedermair, C., Reibnegger, H., Hecht, P. & Prammer-Semmler, E. (2014). Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-1/7/2011. Endbericht.
- Forlin C., Earle, C., Loreman T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Forlin, C., Sharma, U. & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong, *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718-730.
- Gable, R. K. & Wolf, M. B. (1993). *Instrument Development in the Affective Domain: Measuring Attitudes and Values in Corporate and School Settings*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29(2), 211-229.
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule

- Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 2016, 1, 67-85.
- Kim, J.-R. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 5-24.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik* 5(1), 3-24.
- Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A four Country Study of Teaching Self-Efficacy. *Australian Journal for Teacher Education*, 38 (1), 26-44.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci Editore.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca – Ufficio di Statistica (2015), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2014/2015*, Author, 2015,
- Pace, E.M. & Aiello, P. (2016). Deciding to act: Teachers' willingness to implement inclusive practices. *Education Sciences and Society*, 1, 138-160.
- Rivoltella, P. C. & Rossi, P. G. (2012). Introduzione. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 7-22). Brescia: La Scuola Editrice.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2014). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73-87.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Tretter, T., Rossmann, P., Reicher, H., Ellmeier, B. et al. (2012). Auswirkungen schulischer Integration auf Kinder ohne Behinderung – ein empirische Analyse von LehrerInneneinschätzungen. *Heilpädagogische Forschung*, 38(2), 54-65.
- Sharma U. & Desai I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2-14.
- Sharma, U. & Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal for Research in Special Educational Needs*. 12(1), 12-21.



# Formarsi alla pratica per insegnare: l'esperienza salernitana del laboratorio di *Didattica generale e tecnologie didattiche* Training to teach: the laboratory experience of *General Didactic and Educational Technology* at the University of Salerno

Antonio Marzano

Università degli Studi di Salerno

amarzano@unisa.it

Rosa Vegliante

Università degli Studi di Salerno

rosavegliante@gmail.com

## ABSTRACT

European educational policies highlight the importance of improving the initial training of future teachers, in order to raise the quality of educational systems and promote the integration of young people into the labor market. In this context, the University has the main task and the statutory responsibility of research for the most appropriate opportunities to train teachers who are able to face these challenges and who possess specific cultural tools. The aim of this paper is to describe the pedagogical-didactic model used to perform the activities of the laboratory of General Didactic and Educational Technology, achieved during the academic year 2015/2016, in the degree program LM85 bis at the University of Salerno, in order to show their teaching effectiveness in terms of students' active participation as a pre-condition necessary for the acquisition of cultural, educational and professional skills. The results achieved, in terms of process and product, are encouraging and, in our view, be attributed to the laboratory, as a place for discussion and mediation between teaching and training, as one of the potential solutions to innovate the university teaching and improve the quality of training.

Le politiche d'istruzione europee sottolineano l'importanza di migliorare la formazione in ingresso dei futuri docenti per innalzare la qualità di sistemi scolastici e favorire l'inserimento delle giovani generazioni nel mercato del lavoro. In tal contesto, l'Università ha il compito precipuo e la responsabilità istituzionale di ricercare le più giuste occasioni per formare insegnanti all'altezza di questo compito e in possesso di specifici strumenti culturali. L'obiettivo del contributo è di descrivere il modello pedagogico-didattico utilizzato per svolgere le attività del laboratorio di Didattica generale e tecnologie didattiche, realizzato nell'Anno Accademico 2015/2016 nel corso di laurea LM85 bis presso l'Università di Salerno, al fine di mostrarne l'efficacia didattica in termini di partecipazione attiva degli studenti quale premessa necessaria per l'acquisizione di competenze culturali, didattiche e professionali. I risultati conseguiti, in termini di processo e di prodotto, sono incoraggianti e, a nostro modo di vedere, possono attribuire al laboratorio, quale luogo di confronto e mediazione tra gli insegnanti e il tirocinio, una delle potenziali soluzioni per innovare la didattica universitaria e migliorare la qualità dei percorsi formativi.

## KEYWORDS

Initial Training, Teacher Professionalism, Workshop Approach, Educational Technologies, Problem Solving, Trialogical Learning Approach.  
Formazione Iniziale, Professionalità Docente, Didattica Laboratoriale, Tecnologie Didattiche, Problem Solving, Trialogical Learning Approach.

## Introduzione<sup>1</sup>

Attualmente i sistemi scolastici europei risultano essere impegnati in un processo di ridefinizione della propria identità e di revisione dei contenuti disciplinari e curricolari allo scopo di individuare modelli didattici e di adottare metodologie in grado di adattarsi agli stili cognitivi degli allievi, facendo convergere l'attenzione sull'efficacia della didattica. L'aumento delle responsabilità affidate agli insegnanti sono in parte da correlare ad un ampliamento delle funzioni sociali della scuola: ai docenti si chiede di adottare impostazioni più collaborative e costruttive, di instaurare relazioni dotate di senso a partire dalle classi, le quali sono sempre più numerose e composte da studenti provenienti da contesti socio-culturali differenti e con diversi livelli di potenzialità e di intenzionalità verso lo studio. Una scuola efficace, in questa prospettiva, è quella che favorisce lo sviluppo di modalità di ragionamento e di pensiero che permettono di costruire panorami conoscitivi utili per motivare le proprie affermazioni, per valutare la veridicità e la correttezza di quelle altrui. Tra i fattori sistemici rilevanti, gli insegnanti rappresentano una delle variabili *chiave* nell'influenzare l'apprendimento degli studenti (McKenzie et al., 2005; Darling-Hammond, Bransford, 2005) e, pur non avendo completamente identificato gli elementi che caratterizzano la cosiddetta *teacher quality*, ancor prima è la qualità del reclutamento dei futuri docenti, quale leva centrale in questo processo, a determinarne gli esiti (Wayne, Youngs, 2003; Hanushek, Rivkin, 2006). Da qui l'emergere sempre più incalzante del complesso tema della formazione degli insegnanti, considerato elemento indispensabile per garantire a tutti i giovani il successo formativo.

### 1. Le politiche europee d'istruzione e la formazione iniziale degli insegnanti

La formazione iniziale e continua dei futuri docenti già rientrava tra le priorità del Libro Verde del 1993, *The European Dimension of Education* (COM, 1993), tema peraltro ripreso ed approfondito nel successivo Libro Bianco del 1995, *Teaching and learning. Toward learning society* (COM, 1995). Come indicato successivamente nel Consiglio di Lisbona del 2000, si risponde alle richieste della globalizzazione puntando sullo sviluppo dei sistemi formativi e le tematiche della *teacher education/educator* divengono centrali in un contesto economico che rispecchia i tratti della *Knowledge Society*: l'educazione/formazione e l'economia costituiscono un binomio inscindibile nel processo di crescita del potenziale umano in cui la competizione cognitiva e l'innovazione rappresentano i criteri-base del mercato del lavoro (Margiotto, 2007).

Nel processo di *empowerment* delle politiche europee d'istruzione, dunque, un ruolo significativo è svolto dagli insegnanti che hanno il compito di motivare gli allievi non solo in vista dell'acquisizione di competenze necessarie per inse-

1 L'articolo nasce dall'ideazione comune dei due autori che, quindi, ne condividono l'impianto e i contenuti. Nello specifico, Antonio Marzano ha redatto i paragrafi *Le attività laboratoriali e le tecnologie per una efficace azione didattica* e *Il laboratorio di Didattica generale e Tecnologie didattiche*, Rosa Vegliante l'*Introduzione* e il paragrafo *Le politiche europee d'istruzione e la formazione iniziale degli insegnanti*, entrambi gli autori il paragrafo conclusivo.

rirsi nel mercato del lavoro, ma per accrescerne la responsabilità sociale (INDIRE, 2013). Nel Consiglio d'Europa del 2002, gli insegnanti vengono definiti i principali attori in grado di attivare le giuste strategie per favorire lo sviluppo di un sistema-scuola in continuo divenire (Reding, 2002). Nella Comunicazione della Commissione Europea del 2005, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (COM, 2005), si fissano quattro principi comuni volti a promuovere la professionalità docente e ad innalzare i livelli di qualificazione professionale degli insegnanti. In primo luogo viene sottolineata l'esigenza che l'intera classe dei docenti sia costituita da soggetti laureati (giunti al livello di istruzione terziaria); inoltre, lo sviluppo professionale dell'insegnante dovrebbe caratterizzarsi come una costante nel corso della carriera lavorativa intensificando la formazione e l'aggiornamento in servizio. In terzo luogo, viene favorita la mobilità tra gli Stati europei quale significativa componente della formazione iniziale e continua. L'ultimo aspetto traccia la possibilità di attivare dei percorsi formativi da parte delle Università durante il periodo di formazione iniziale in stretta collaborazione con le istituzioni scolastiche, con enti o imprese.

Nella successiva Comunicazione della Commissione del 2007, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* (COM, 2007), vengono riprese le tematiche affrontate nella precedente comunicazione (COM, 2005) con l'obiettivo di delineare dei principi comuni, a livello europeo, per riqualificare la professionalità del docente, sia per ciò che concerne la formazione iniziale che per quanto riguarda la formazione continua. Nel testo, ancora una volta, si rimarca che "gli insegnanti fungono da mediatori fra un mondo in rapida evoluzione e gli allievi che sono sul punto di entrare a farne parte". Con il documento della Commissione europea *Education and Training 2010* (Conclusioni del Consiglio, EC, 2000) viene definito un processo di formazione declinato in termini di competenze da sviluppare attraverso l'attuazione di riforme ispirate al quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio). Obiettivo strategico è migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione puntando sulla formazione degli insegnanti per assicurare un'offerta formativa in grado di introdurre gli studenti nel mondo del lavoro. Nello specifico, il programma *Education and Training 2020* (Conclusioni del Consiglio, EC, 2009), in stretta continuità con il precedente, sottolinea la necessità di garantire alla figura del docente una preparazione adeguata al ruolo, vocata alla flessibilità, con una particolare attenzione alle fasi che interessano la formazione iniziale, il reclutamento, la formazione in servizio e continua. Leva strategica per accrescere la qualità del sistema educativo è la formazione dei docenti; nella Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione del 2012 viene infatti ribadito che bisogna puntare sul miglioramento della qualità degli insegnanti, "attrarre e selezionare i migliori candidati all'insegnamento, garantire la qualità dello sviluppo professionale continuo, sviluppare le competenze degli insegnanti e consolidare il ruolo dei direttori delle scuole" (Relazione Congiunta, 2012/C 70/05). La professionalizzazione scaturisce dal rapporto simbiotico tra processi formativi e identità professionale, rapporto attraverso il quale si esplicitano dimensioni, dinamiche e bisogni che fungono da riferimento per i successivi percorsi di auto/aggiornamento professionale da attivare (Conclusioni del Consiglio, 2013; Relazione Congiunta, 2015/C 417/04).

Possiamo affermare, alla luce di quanto fin qui esposto, che il profilo professionale dell'insegnante ha subito significative e profonde modifiche atte a ridefinirne i compiti e le azioni in stretta dipendenza con le profonde trasformazioni socio-politiche-economiche degli ultimi anni. La formazione iniziale e continua, quale catalizzatore per la realizzazione di una progettazione nella quale si

intrecciano la componente soggettiva o umana, la componente oggettiva che attiene alla conoscenza della propria disciplina e la componente deontica o ideale, afferente al dovere essere (Dalle Fratte, 2004), sono ormai imprescindibili per favorire lo sviluppo di professionalità che cercano di proporre e fornire, a loro volta e negli ambienti formativi, strumenti adeguati per rispondere alle istanze dettate dalla *Knowledge Society*. Tutto ciò si traduce non solo nell'acquisizione di una serie di competenze afferenti agli ambiti culturali, relazionali, pedagogico-didattici e la cui caratteristica è la multidimensionalità, ma anche, in prospettiva europea, nel possesso di specifiche caratteristiche professionali che Schratz (2014) ha individuato nelle seguenti dimensioni: *european identity* (una specifica identità nazionale ed una consapevolezza transnazionale che fornirà uno sviluppato 'senso europeo' ed una conseguente apertura verso il mondo in generale), *european knowledge* (una discreta conoscenza dei sistemi di istruzione europei al fine di metterli in relazione ad altri e comprenderne le influenze reciproche), *european multiculturalism* (avere un rapporto attivo con la propria cultura e dimostrarsi aperto verso le altre lavorando con gruppi eterogenei), *european language competence* (essere in grado di parlare più di una lingua europea nonché di insegnare in lingue diverse), *european professionalism* (fruire di una formazione che consenta di insegnare in qualsiasi paese dell'EU affrontando i temi da trattare in una prospettiva transnazionale e multidisciplinare, scambiando contenuti curriculari e metodologie con i colleghi di altri Paesi).

Le università italiane hanno flessibilmente armonizzato le proposte formative proponendo percorsi coerenti con le innovazioni e i contributi scientifici della ricerca educativa. L'attuale *framework* è una commistione del modello manageriale di natura aziendalista (Costa, 1999), cognitivista (Ajello, Ghione, 2000) e costruttivista o pedagogico-professionale (Le Boterf, 1997; Perrenoud, 2002). La sfida della contemporaneità consiste nel fornire una visione composita della pratica del docente inserito nell'attuale paradigma, che Cambi (2014) definisce di *intelligenze plurali e di capacità critica e autocritica*. In tal modo è possibile comprendere la complessità e la poliedricità di un insegnante che riveste più ruoli a seconda della situazione: è operatore tecnico quando è chiamato ad applicare teorie, pratiche, metodologie specifiche; è esperto nella pratica quando si adatta alla variabilità del contesto; è ricercatore in azione quando sceglie la strategia più idonea per favorire l'apprendimento. Il pluralismo è insito nell'identità professionale dell'insegnante e si sostanzia in una azione continua di mediazione tra l'istanza normativa stabilita dai *policy maker* e l'istanza insita nella natura umana del professionista-persona (Lisimberti, 2006).

## 2. Le attività laboratoriali e le tecnologie per una efficace azione didattica

Con l'attuazione del DM del 26 maggio del 1998 veniva formalizzato l'assetto formativo della professionalità docente attraverso l'istituzione dei Corsi di laurea quadriennali in Scienze della Formazione Primaria (e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario), destinati alla formazione dei *maestri* di "scuola materna ed elementare". Le attività didattiche comprendevano il *laboratorio* ed il *tirocinio* (art. 2) e nella predisposizione degli ordinamenti didattici andava prevista la loro integrazione con i saperi disciplinari per favorire lo sviluppo di una pluralità di competenze, così come richiesto dai bisogni soggettivi degli allievi negli ambienti di apprendimento reale. La previsione della norma era abbastanza chiara: già durante il periodo di formazione universitaria prende for-

ma l'*habitus* del docente mediante un percorso che integra la teoria e la prassi, attraverso la partecipazione a laboratori ed attività di tirocinio, per favorire lo sviluppo di specifiche conoscenze e competenze.

Dodici anni più tardi, con il DM 249 del 10 settembre 2010, viene istituito il Corso di laurea magistrale quinquennale in Scienze della Formazione Primaria. La formazione iniziale degli insegnanti "è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente" (Art. 1, DM 249/2010). Nella Tabella 1 allegata al DM, va aggiunto, si ribadisce e si riconosce l'importante valenza pedagogico-didattica dei laboratori quale spazio, sia fisico che cognitivo, in cui gli studenti "sperimentano in prima persona la trasposizione pratica di quanto appreso in aula". Attraverso la pratica laboratoriale, lo studente trasferisce e adatta i contenuti disciplinari in un contesto protetto in cui la riflessione in azione (Schön, 1993) diviene lo strumento attraverso il quale egli regola la costruzione delle proprie competenze, simula situazioni pratiche per analizzarle e, al contempo, valuta quanto acquisito mediante l'interazione tra pari.

Questi obiettivi generali, a fronte delle mutate condizioni dell'attuale società, hanno enormemente amplificato le responsabilità delle università che, quale sede primaria di attività di ricerca e di formazione, per perseguire tale compito devono essere in grado di *proporre* un profilo professionale nel quale teoria e pratica, sapere e azione coesistono in maniera paritetica e sinergica e siano promotori del continuo miglioramento dell'efficacia del sistema scolastico. Se, in generale, la *mission* del docente consiste nel "formare menti plurali e cuori solidali" (Frabboni, 2009, p.13) e fornire alle giovani generazioni gli strumenti più idonei per affrontare la società nei periodi di transizione, compito precipuo ed istituzionale delle università è ricercare le occasioni giuste per formare insegnanti all'altezza di questo compito e in possesso, a loro volta, di specifici strumenti *culturali*. Partendo da questi presupposti, le Università, e nello specifico i corsi di laurea impegnati nella formazione dei futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria, hanno sviluppato al loro interno quella materialità educativa che "chiama in causa dimensioni di contesto, di cultura, di scenario simbolico e organizzativo, di subcultura istituzionale e professionale" (Laneve, 2003, p. 82).

L'influenza dei processi sociali, a discapito di un atteggiamento individualistico o di interdipendenza negativa, è significativa per l'acquisizione di competenze sociali e relazionali nonché per la costruzione di conoscenze contestualizzate da condividere in maniera intersoggettiva. In tal senso, con la *teoria dell'apprendimento situato* (Lave, Wenger, 1990; 2006), è stato sottolineato l'importante ruolo assunto dai contesti in cui i partecipanti sono coinvolti in azioni concrete, si confrontano con i pari per la risoluzione di situazioni-problema. La svolta è decisiva, irrinunciabile e definitiva: le università, allontanandosi da logiche tradizionali di mera trasmissione delle conoscenze, hanno proposto/sperimentato metodologie e tecniche didattico-organizzative innovative, secondo un modello di insegnamento focalizzato sul raggiungimento di obiettivi formativi declinati in termini di competenze in cui lo studente diviene l'artefice del proprio apprendimento.

La formazione del futuro docente mira a coniugare polarità antitetiche per favorire una visione circolare tra saperi e buone pratiche che rifiuta una logica strutturata e algoritmica e, a nostro avviso, il processo di costruzione delle competenze metodologico-didattiche, relazionali e comunicative si sostanzia in maniera significativa durante il percorso universitario nel divenire delle attività la-

laboratoriali che, quasi a mo' di cerniera, hanno il compito di mediare ed interconnettere i saperi teorici propri degli insegnamenti previsti nel piano di studi e le attività di tirocinio. Il laboratorio, quale palestra di vita autentica (Dewey, 1902; 1933), diviene lo spazio formativo in cui il soggetto è in grado di attuare, mediante la pratica, il dialogo tra le competenze disciplinari e le competenze tecnico-professionali. Lo studente agisce, propone, sperimenta, applica tecniche e il processo di trasformazione identitario attraverso l'esperienza attiva.

Nel rapporto teoria-prassi prende forma la riflessione in azione, la soggettività si relaziona con l'oggettività, l'individualismo con l'universalità. Il laboratorio, quale spazio *ibrido* dove aggregare la conoscenza teorica e pratica (Zeickner, 2010), luogo del fare/apprendere operando e sede di progettazione (Paparella, 2006; 2011), contribuisce a "fondere conoscenze dichiarative e procedurali, trasformandole in competenze intelligenti, dotate di un profilo riflessivo" (Baldacci, 2014, p. 38). Operazionalizzare i saperi scientifici significa creare degli spazi formativi di memoria deweyana, in cui al proprio interno si plasmano le situazioni sociali provenienti dall'esterno per garantire ad ognuno il diritto di cittadinanza, o meglio la possibilità di manifestare le proprie potenzialità (Dewey, 1899). In questi *luoghi* di simulazione si sperimentano situazioni molto vicine alla reale quotidianità di "un giorno di scuola". C'è, dunque, la possibilità di negoziare soluzioni legate alla variegata topografia della pratica professionale dove "vi è un terreno stabile, a livello elevato, ove i professionisti possono fare un uso efficace di teorie e tecniche fondate sulla ricerca, e vi è una pianura padulosa ove le situazioni sono grovigli fuorvianti che non si prestano a soluzioni tecniche" (Schön, 1993, p. 69).

Nella didattica laboratoriale viene, a ragione, evocato il modello di apprendistato cognitivo (Collins, Brown, Newman, 1995). Al pari di una bottega artigianale il laboratorio è scandito dai tempi del fare: fase iniziale destinata alla progettazione, fase intermedia interamente dedicata alla produzione e fase finale che coincide con la realizzazione/condivisione del prodotto. L'esperto, nel caso in questione il docente, delinea la struttura dell'attività, definisce gli obiettivi e i materiali da utilizzare per risolvere un determinato compito e i novizi, gli studenti, maturano una maggiore responsabilità attraverso l'esperienza e l'azione nell'attività di *problem solving*. In ambito nazionale, Paparella (2006) e Zanniello (2008, 2012) riconoscono la natura polimorfa e polifunzionale del laboratorio proteso a promuovere attività di ricerca scientifica, sede di progettazione e di verifica, nella quale simulare le azioni da attivare in ambienti reali.

Un comune riferimento metodologico risiede inoltre nei principi della *evidence based research in education* (Atlet, 2010; Higgins, Xiao, Katsipataki, 2012) che hanno evidenziato come tra i modelli più efficaci per accrescere queste competenze vi rientrano le attività laboratoriali che si avvalgono di metodologie focalizzate sull'esperienza e contestualizzate, rivolte allo sviluppo di conoscenze e abilità in processi formativi critici e riflessivi.

Il laboratorio rappresenta un "sistema educativo" (Bronfenbrenner, 1979) in cui il soggetto viene messo nella condizione di esperire e di ridefinire la propria azione mediante attività, ruoli progettati e relazioni interpersonali, tratti tipici del *farsi insegnante* (Becchi, 2006). Siamo di fronte non tanto a spazi fisici di produzione, ma a comunità di pratiche (Wenger, 2006) tese ad accogliere le capacità e le azioni dei differenti individui attraverso un processo sociale basato su dinamiche intersoggettive che pongono il singolo e il gruppo in relazione con l'oggetto culturale. Nelle comunità di pratica, l'interazione e la partecipazione motivano i soggetti coinvolti nel ricercare risposte comuni a problemi situati; "la vera conoscenza, in altri termini, è quella che l'individuo sviluppa costruendo/attri-

buendo significati personali e sociali a partire dal caotico ammasso di sensazioni che non hanno né ordine né struttura” (Marzano, 2013, p. 28). Il laboratorio rappresenta il *luogo* idoneo per stabilire un clima collaborativo e partecipativo in cui le relazioni tra pari sono legate al comune interesse e non a quello individuale, ragion per cui nel farsi dell’interscambio comunicativo e dell’azione vengono ad innestarsi quei processi autoregolativi e trasformativi che richiamano la funzione metacognitiva (Pinto Minerva, 2005). La dimensione collaborativa e il *pensiero del pratico* risultano dunque decisivi nello sviluppo professionale del futuro docente (Perla, 2011; 2014).

L’uso sinergico delle tecnologie, nel *frame* sin qui delineato, può rappresentare il valore aggiunto per una efficace azione d’insegnamento (Wells, 2007; Messina, 2012) e, nella pratica professionale, risulta ancor più vantaggioso utilizzare modalità collaborative dove ciascun discente assume un ruolo attivo e partecipativo (Higgins *et al.*, 2012; Ilomäki *et al.*, 2016). La mediazione didattica, attraverso l’utilizzo delle tecnologie digitali, richiede al futuro docente (e, fuor di polemica, al docente universitario) di essere non solo conoscitore dell’alfabeto tecnologico, ma di padroneggiare le *Teaching Learning Activities* (TLA), conoscendone le potenzialità e le criticità, al fine di introdurle in maniera adeguata nel setting formativo (Laurillard, 2014). Un ambiente di apprendimento integrato rappresenta l’humus per predisporre un *framework Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) (Cox, Graham, 2009; Koehler, Mishra, 2009), quale modello di riferimento per il (futuro) docente che avrà il compito di progettare azioni didattiche efficaci e personalizzate atte a favorire un’interazione dinamica tra conoscenze tecnologiche, disciplinari e metodologico-didattiche (Chai, Koh, Tsai, 2013). Per queste ragioni, dunque, esperire gli strumenti tecnologici in maniera attiva e partecipativa significa progettare/promuovere ambienti formativi dove il sapere, il “saper fare” e il “sapere come fare” rappresentano le necessarie premesse per i successivi processi adattivi legati al passaggio dall’università alla classe, dalla simulazione all’azione (Margiotta, 2014a; 2014b).

Il percorso formativo che verrà descritto nel prossimo paragrafo è stato ideato e, nel suo sviluppo, si è progressivamente arricchito tenendo conto di queste premesse.

### 3. Il laboratorio di Didattica generale e Tecnologie didattiche

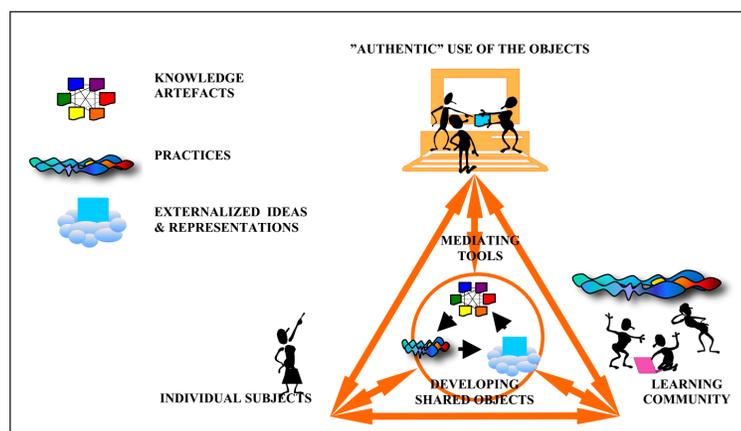
La progettazione delle attività laboratoriali è stata realizzata con l’intento di incoraggiare lo sviluppo di conoscenze secondo un approccio induttivo e avvalendosi di metodologie di didattica centrate sul ruolo attivo dello studente in cui l’interazione, la collaborazione e la riflessione in azione diventano le caratteristiche significative per favorire l’apprendimento attraverso l’esperienza (Dewey, 1949; Kolb, 1984). Gli interrogativi ai quali abbiamo cercato di rispondere sono stati, in sintesi, i seguenti:

- È possibile individuare strategie efficaci per garantire un percorso formativo quanto più professionalizzante possibile per i futuri docenti?
- Come tradurre a livello pratico quanto previsto anche dalla normativa?
- Quali interventi permettono di adeguare modelli di insegnamento/apprendimento *learning centred* nelle attività laboratoriali?
- Quale approccio può giustificare e/o indirizzare la ricerca/prassi/metodologia laboratoriale?

Da un punto di vista metodologico, abbiamo utilizzato un approccio che, secondo la classificazione di Tessaro (2002), ha consentito di svolgere attività di:

- Simulazione: la proposta operativa di mettere in campo un segmento di una uda destinata a studenti di scuola dell'infanzia o di scuola primaria;
- Analisi della situazione: gli studenti hanno esperito modalità di approccio e capacità analitiche per affrontare il problema;
- Riproduzione operativa: gli incontri nel laboratorio Rimedi@ hanno permesso la riproduzione di una procedura (progettazione partecipata);
- Produzione cooperativa: il gruppo, quale comunità *in* apprendimento, è stato un *luogo* di elaborazione di idee, progettazione e produzione attraverso uno sviluppo integrato di competenze cognitive e sociali.

Alla base del modello didattico-pedagogico del laboratorio si è utilizzato il *Triological learning Approach* proposto da Paavola e Hakkarainen (2005) quale potenziale soluzione per innovare la didattica e supportare, nel nostro caso, lo sviluppo delle competenze necessarie per una efficace azione di insegnamento. I due autori, che considerano l'approccio non tanto una teoria specifica quanto un quadro di riferimento<sup>2</sup>, propongono una idea di didattica in grado di promuovere la costruzione di *oggetti* utili e motivanti, strategie di lavoro individuali e collaborative, processi creativi ed un uso formativo (ed educativo) delle tecnologie (Fig. 1).



**Fig. 1: gli elementi alla base del Triological learning Approach**  
(Paavola, Hakkarainen, 2009)

Condividendo la loro *idea* di didattica, abbiamo cercato di pianificare le attività laboratoriali attorno ad oggetti condivisi cercando di promuovere e sostenere l'interazione tra il livello personale e sociale anche stimolando l'iniziativa in-

2 "The triological approach is actually not so much a specific theory as a framework that assists in facilitating sustained collaborative efforts of developing shared objects. In this regard its epistemic status resembles that of the dialogical framework" (Paavola, Hakkarainen, 2009, p. 12).

dividuale e collettiva. Sullo sfondo, quale testo/pretesto necessario, lo svolgimento dei compiti di apprendimento ha continuamente stimolato l'azione nell'attività di *problem solving*. L'uso delle tecnologie, poi, ha permesso, accanto ai processi di mediazione e di condivisione, la realizzazione di un "ambiente di pratiche" motivante in cui la comunità *in* apprendimento si trasforma in quel micro-mondo di matrice papertiana (1980), il *luogo* in cui gli studenti diventano attori e, al contempo, costruttori del proprio apprendimento.

Quella delineata fino a questo punto è la cornice di riferimento che si è ritenuto indispensabile tracciare per presentare il percorso realizzato nel corso dell'A.A. 2015/2016 relativo alle attività del laboratorio di *Didattica generale e tecnologie didattiche* collegato all'omonimo insegnamento (8 CFU, 48 ore, I anno, I semestre), attivato nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'ateneo salernitano.

L'insegnamento si propone tra i principali obiettivi quello di fornire i fondamentali saperi teorici da cui discendono modelli, strumenti, strategie relativi ad una didattica di matrice socio-costruttivista e che ha per oggetto l'azione d'insegnamento dei futuri insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. In stretta continuità con le tematiche trattate dall'insegnamento, il laboratorio (3 CFU, 36 ore con frequenza obbligatoria) è articolato in 24 ore di attività in presenza (il *luogo* della riflessione condivisa) e 12 ore di attività on line (il *luogo* della riflessione personale).

Le attività che andiamo a descrivere sono state avviate dopo aver svolto sedici ore di corso (iniziato il 2 ottobre 2015). Nello specifico, le 24 ore in presenza (svoltesi dal 22 ottobre 2015 al 16 gennaio 2016) sono state strutturate prevedendo:

- Un incontro (2 ore) rivolto a tutti gli studenti (a fronte di 230 iscritti, i partecipanti erano inizialmente pari a 220) dedicato alla presentazione e all'organizzazione delle attività, alla illustrazione delle metodologie, dei materiali da utilizzare, dei compiti di apprendimento da svolgere (per le attività in presenza e per quelle on line) e alla assegnazione dei partecipanti, secondo l'ordine alfabetico, a 16 gruppi di lavoro;
- Un incontro (3 ore) svolto in un'aula (la num. 11) munita di lavagna interattiva multimediale (lim) con la presenza di un esperto esterno (un insegnante di scuola primaria, attualmente tutor coordinatore) prevedendo la partecipazione di circa 55 studenti (gli incontri, complessivamente, sono stati 4);
- Cinque incontri (di 2 ore ciascuno) per ognuno dei 16 gruppi, da svolgersi nel laboratorio multimediale rimedi@ (provvisto di 28 personal computer di cui 27 postazioni "studente" e una postazione "docente", una lim e altre attrezzature per la didattica in presenza ed a distanza) in modalità autogestite dagli studenti (la prenotazione on line degli spazi, gli orari, l'organizzazione dei lavori, e così via) e in cui le attività svolte e le strategie messe in atto sono state monitorate mediante tecniche di videoregistrazione;
- Tre incontri plenari (di 3 ore ciascuno) dedicati alla presentazione e alla discussione dei lavori realizzati da ciascun gruppo nel laboratorio rimedi@.

Il compito di apprendimento consisteva nell'elaborazione e presentazione da parte di ciascun gruppo di:

- Un ipermedia in power point, della durata massima di 20 minuti di dimensioni non superiori a 50 Mb, rivolto ad alunni di scuola dell'infanzia o di scuola primaria. L'argomento, liberamente scelto dal gruppo quale segmento di una Unità di Apprendimento (UdA), doveva essere coerente con gli obiettivi disciplinari definiti nelle Indicazioni Nazionali 2012;

- Una mappa concettuale dell'argomento presentato in formato *.doc* o *.ppt* o *.mm*;
- Una relazione descrittiva (estensione *.doc*) di estensione compresa tra 3000 e 3500 caratteri, spazi inclusi, contenente le seguenti sezioni: l'argomento/tematica prescelto; la classe/sezione a cui era indirizzato (classe I, II, ecc); la disciplina o campi d'esperienza; gli obiettivi formativi (in termini di competenze) e gli obiettivi di apprendimento (in termini di conoscenze); la motivazione relativa alla scelta dell'argomento in relazione all'obiettivo indicato al punto precedente (max 500 caratteri, spazi inclusi); le attività esperienziali da svolgere prima dell'utilizzo della presentazione multimediale (metodologia e contenuti) (max 500 caratteri, spazi inclusi); la motivazione sottesa allo specifico utilizzo delle immagini, sequenze video e/o audio, ecc. (max 1000 caratteri, spazi inclusi); la descrizione del tipo di verifica previsto alla fine della presentazione multimediale (max 500 caratteri, spazi inclusi).

Tutto il materiale prodotto (presentazione, mappa concettuale, relazione) andava consegnato su supporto digitale prima dell'inizio degli incontri plenari.

Per quanto concerne le 12 ore di attività on line espletate nel mese di dicembre 2015 (dal giorno 01 con invio del compito di apprendimento entro il giorno 30), ogni studente, considerando i materiali messi a disposizione sullo spazio web dedicato<sup>3</sup> (Fig. 2), le risorse bibliografiche e le "FAQ" pubblicate su un gruppo *Facebook* (su quest'ultimo aspetto torneremo fra poco), doveva produrre una mappa concettuale (utilizzando il software *Freemind*<sup>4</sup>) e, con essa, una relazione descrittiva tesa a giustificare le relazioni individuate tra i link e i livelli gerarchici della mappa (descrivendo i contenuti di ciascuno dei nodi) e ad analizzare, in maniera critica, i nessi logici, le proposizioni complete e i legami di carattere trasversale<sup>5</sup>.

3 <http://www.unisa.it/docenti/antoniomarzano/didattica/programmi>.

4 *Freemind* è un software per la costruzione di mappe mentali, documenti XML/HTML, rappresentazioni ad albero estremamente facile da utilizzare.

5 Il "superamento" del laboratorio *on line* era legato ad una valutazione positiva del compito di apprendimento, pari ad un punteggio minimo corrispondente al 51%, scaturito da criteri di natura quali-quantitativa precedentemente comunicati e pubblicati.



Fig. 2: il frame della pagina web a supporto del percorso

Un ulteriore supporto, si diceva poc'anzi, è stato fornito dall'utilizzo di Facebook. Il gruppo chiuso *Ricerca e Didattica*<sup>6</sup> è stato creato nel gennaio del 2012 con lo scopo di favorire (al principio, soprattutto per i neoiscritti al primo anno) la circolazione di informazioni, l'aggiornamento costante relativamente all'organizzazione delle diverse attività, la condivisione di esperienze. Il gruppo, inoltre, rappresenta oggi uno spazio virtuale di approfondimento e chiarimento dove è possibile avanzare domande, sciogliere dei dubbi, richiedere opinioni (come, nel nostro caso, è stato il quesito/stimolo proposto dopo la registrazione del laboratorio, ma anche su questo torneremo tra poco). *Ricerca e Didattica*, ad oggi, conta 1091 membri, praticamente tutti gli studenti iscritti al corso di laurea LM85 bis dalla sua attivazione (Coorte 2011). Con il tempo, la pubblicazione dei post si è estesa anche a comunicazioni non direttamente collegate all'insegnamento e al laboratorio di cattedra (news relative a bandi per studenti, avvisi, e così via).

Accanto ai momenti di interazione in presenza (durante le lezioni, in particolare), così, sono stati sostanzialmente due i canali di comunicazione/informazione utilizzati: il sito web istituzionale e il gruppo *Ricerca e Didattica*. Le attività dei 16 gruppi, di fatto, sono iniziate alla fine del mese di ottobre 2015. Ogni gruppo

6 [www.facebook.com/groups/306207692761520/](http://www.facebook.com/groups/306207692761520/)

ha definito in autonomia la calendarizzazione dei cinque incontri<sup>7</sup> (in orari non coincidenti con le lezioni e compatibilmente con gli orari dei servizi di trasporto pubblico). La qual cosa, “calendario alla mano”, ci ha permesso di pianificare alcune “visite” durante i lavori di ciascun gruppo (in tutto, alla fine, sono state 34) al fine di monitorare e controllare (seppur in maniera discreta) l’andamento dei lavori, chiarire eventuali dubbi, suggerire eventuali e possibili azioni di miglioramento.

L’analisi delle videoregistrazioni (circa 170 ore di file video) ci ha permesso di individuare, in sostanza, tre fasi organizzative distinte e caratterizzanti l’attività degli studenti (progettazione partecipata). Nella prima (ideazione), la discussione del compito da svolgere, il tema da approfondire ed i materiali da recuperare in rete erano gli argomenti privilegiati e comuni a tutti i gruppi (Fig. 3).



Fig. 3: l’organizzazione del compito

Nella fase intermedia (elaborazione), gli studenti alternavano la ricerca dei materiali in rete, allo stato di avanzamento, al confronto, alla discussione e alla scelta condivisa delle migliori soluzioni (Fig. 4). In questa fase, inoltre, cominciava la parallela predisposizione della relazione descrittiva.



Fig. 4: la ricerca dei materiali

7 È stato utilizzato il servizio di prenotazione on line sul sito del laboratorio RIMEDI@ ([www.rimedia.unisa.it](http://www.rimedia.unisa.it)).

L'ultima fase (realizzazione), quella dell'elaborazione definitiva del compito di apprendimento, era accompagnata in taluni casi dalla verifica qualitativa dei singoli apporti e da discussioni tese al miglioramento del lavoro complessivo (Fig. 5). Non abbiamo registrato particolari "situazioni critiche" di natura relazionale.



**Fig. 5: la ricerca dei materiali**

Le attività individuali (le 12 ore del laboratorio on line), attraverso lo studio di materiali (articoli scientifici in italiano e in inglese con argomenti coerenti con le attività/obiettivi del corso i cui file erano pubblicati nello spazio web dedicato al laboratorio) e il compito di apprendimento (l'elaborazione di una mappa concettuale accompagnata da una relazione descrittiva), hanno avuto lo scopo di stimolare un significativo approfondimento teorico relativo ai processi di rappresentazione della conoscenza e allo sviluppo dei processi metacognitivi. Per Flavell (1976, 1979) e Brown (1978), la metacognizione è un costrutto caratterizzato da due dimensioni principali: le metaconoscenze, cioè le conoscenze che il soggetto possiede sui processi di pensiero propri e altrui e la regolazione metacognitiva. L'anticipazione, il controllo e l'adattamento sono i processi di autoregolazione che il soggetto esercita, in modo più o meno esplicito e consapevole, sulla propria attività cognitiva e l'obiettivo trasversale delle attività individuali proposte era anche quello di stimolare riflessioni ed azioni di analisi/sviluppo.

Complessivamente sono state inviate 208 mail complete degli allegati richiesti. Di seguito (Fig. 6) si riportano i criteri utilizzati per la correzione e la valutazione dei lavori degli studenti.

**Compito di apprendimento**

Al termine del percorso gli studenti avranno cura di produrre e inviare **entro le ore 23:59 del 30 dicembre 2015** all'indirizzo [amarzano@unisa.it](mailto:amarzano@unisa.it) una **mappa concettuale** ed una **relazione utilizzando uno tra i seguenti materiali (a scelta dello studente)**:

**o un paragrafo contenuto nei seguenti capitoli dei testi consigliati:**

1. *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo di competenze*: capitoli 1-2-4
2. *Didattica e tecnologie digitali*: capitoli 1-2-3

**o uno tra i seguenti articoli (i file sono scaricabili nella pagina dedicata al laboratorio, subito dopo il calendario delle attività):**

1. Online practice & offline roles: A cultural view of teachers' low engagement in online communities
2. Authentic evaluation of competence
3. Quali-quantitative approach in educational research

**Se la scelta ricade su uno dei tre articoli in inglese, la mappa andrà elaborata in lingua inglese mentre la relazione descrittiva in lingua italiana.**

**1. La mappa concettuale va elaborata** individuando **almeno 20 nodi** (come, ad esempio, la mappa riportata a pagina 86 del testo *Didattica e tecnologie digitali*).

**2. La relazione deve essere così costituita:**

- a) *Prima parte*: giustificare la relazione individuata tra i link e i livelli gerarchici della mappa concettuale e descrivere in sintesi i contenuti di ciascuno dei nodi (**2500-3000 caratteri** spazi esclusi).
- b) *Seconda parte*: analizzare criticamente la mappa (**1800-2100 caratteri** spazi esclusi) tenendo conto dei seguenti criteri:
  - 1) la validità della relazione contrassegnata da parole legame (nessi logici e proposizioni complete);
  - 2) la gerarchia (i livelli di concetti subordinati e la loro coerenza)
  - 3) i legami trasversali (interlivello)

**Criteri di valutazione**

I due elaborati saranno valutati tenendo conto dei seguenti criteri:

**a) Quantitativi:**

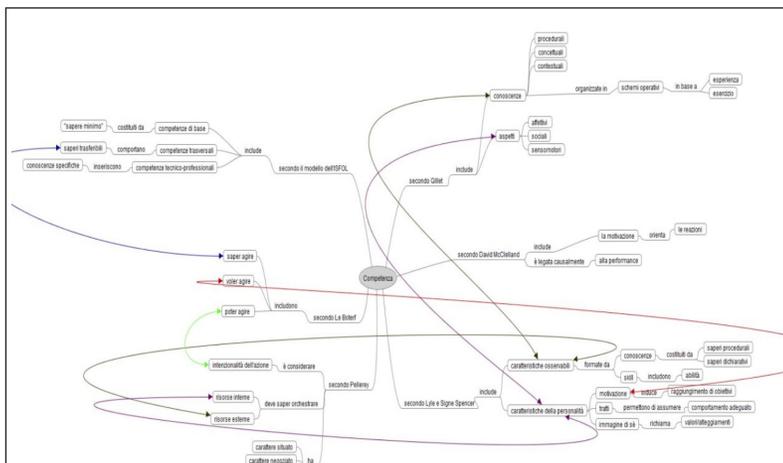
- il rispetto dei limiti quantitativi della mappa (**almeno 20 nodi**);
- il rispetto del numero di caratteri per ciascuna sezione della relazione (**punti 2.d e 2.e**).

**B) Qualitativi:**

- correttezza ortografica della relazione descrittiva → max 20%;
- correttezza sintattica della relazione e della mappa → max 20%;
- coerenza descrittiva della relazione (punti 2.d e 2.e) → max 30%;
- coerenza costruttiva della mappa → max 30%.

**Fig. 6: i criteri di correzione e di valutazione**

Nella prossima figura (Fig. 7), si propongono due mappe concettuali elaborate dagli studenti.





In alcuni casi, sono stati anche costruiti (con materiale “povero”) e presentati sussidi didattici dei quali si sarebbe potuto prevedere l’utilizzo in situazioni concrete (Fig. 9).

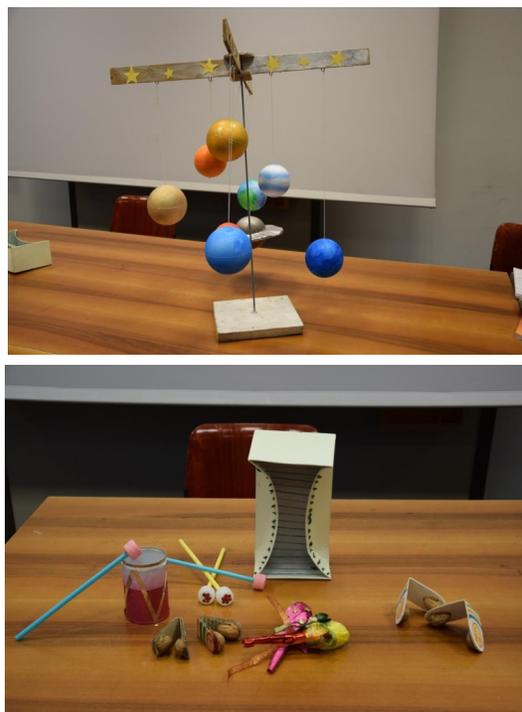


Fig. 9: alcuni sussidi didattici

A fronte dei 230 studenti iscritti al I anno, l’iniziale numero di partecipanti è stato pari a 220. Gli studenti che hanno portato a termine il percorso sono stati 208. La frequenza obbligatoria (bisognava svolgere almeno 29 ore di attività, pari all’80% del monte ore totale) ha certamente “forzato” la partecipazione, ma il buon esito delle attività proposte è testimoniato dalla qualità dei materiali prodotti<sup>8</sup> e dall’attiva partecipazione degli studenti. In ogni caso, il 59,8% di essi (pari a 125 studenti) ha frequentato le attività senza riportare assenze.

Dopo la registrazione “burocratica” del laboratorio (ha “superato” il laboratorio il 90,4% degli studenti iscritti al primo anno), sul gruppo *Ricerca e Didattica*, gli studenti sono stati invitati ad esprimere eventuali criticità e/o punti di forza, spunti di riflessione per migliorare la qualità e l’efficacia delle attività proposte. Nella prossima figura (Fig. 10) si riportano alcuni post degli studenti che, a nostro parere, rappresentano il giusto modo per concludere il paragrafo.

8 La valutazione dei prodotti presentati (5 indicatori su una scala a 5 punti) prevedeva la partecipazione attiva degli studenti presenti in aula.



**Benedetta** Ho trovato interessante l'attività che abbiamo svolto per il semplice fatto che non si è trattato del solito laboratorio fatto da lezioni standard e prive di partecipazione in cui l'unico scopo è quello di apporre una firma di presenza. Ognuno di noi ha dovuto dare un contributo alla realizzazione del progetto del proprio gruppo. Inizialmente ero restia rispetto al fatto che non avessimo scelto noi con chi svolgere l'attività, invece devo ammettere che, grazie a quest'ultima, sono riuscita a confrontarmi con altre persone in un clima di intensa collaborazione. Ho trovato utile visionare anche il lavoro degli altri gruppi perché ho colto aspetti su cui non mi ero soffermata. Mi sarebbe piaciuto fare qualche ora in più di laboratorio con il professore che ci ha spiegato la LIM perché ho trovato davvero motivante quell'incontro. Concordo con le altre rispetto alla possibilità di usufruire maggiormente del laboratorio anche se, grazie a Dropbox, siamo riuscite comunque a collaborare simultaneamente tutte insieme. Esperienza positiva e da riproporre, possibilmente dopo l'esperienza del tirocinio, in modo da avere già ben chiare le conoscenze dei bambini nelle varie classi scolastiche. Per quanto riguarda il laboratorio online, invece, penso che le 12 ore, inizialmente sottovalutate, fossero più che necessarie per una buona riuscita del lavoro. Ritengo, infine, che dovremmo tutti mobilitarci per quanto è accaduto durante gli incontri rispetto al mancato funzionamento delle attrezzature del laboratorio a noi riservato.



**Filomena** Mi associo a Roberta per il laboratorio rimedi@...Poi come primo approccio all'attività progettuale e' stata un'esperienza interessante...ha permesso di confrontarci con persone che non avevamo scelto personalmente ,e di fare gruppo...quindi sul piano personale molto soddisfacente !L'unica pecca e' stata gestire gli incontri,venendo da città diverse,ma alla fine ci siamo riusciti !Mi è dispiaciuto non aver potuto vedere la LIM funzionare perché quel giorno col nostro gruppo c'erano problemi, ma non mancherà occasione.Per il resto attività ben organizzate,comunicazione sempre precisa e puntuale.Bilancio assolutamente positivo,al di la' di quale sarà il risultato !!!



**Lucia** Concordo con tutti i commenti precedenti e penso che l'esperienza di lavoro in gruppo dovrebbe essere svolta, sempre in qualsiasi disciplina, conoscendo e sfruttando al meglio le attrezzature e le strutture che l'ateneo ci mette a disposizione. Ottimo esempio di apprendimento cooperativo, che non poteva mancare in un corso di didattica. Grazie

Fig. 10: alcune opinioni degli studenti

### Riflessioni conclusive

L'essere insegnante non è il risultato di un'evoluzione spontanea o di una vocazione personale, ma rappresenta l'esito di un processo di formazione elaborato e complesso (Bottani, 1994). Se le politiche europee e nazionali rimarcano l'importanza di costruire una relazione tra la formazione e l'inserimento lavorativo della professionalità docente, alle università spetta il compito/dovere di pianificare e proporre coerenti, efficaci e pertinenti modelli organizzativi e formativi che siano in grado di fornire adeguati strumenti di analisi e di comprensione della complessa realtà scolastica. Emerge, quindi, l'inevitabile esigenza di elevare la qualità dell'offerta erogata mediante una progettualità formativa capace di pro-

porsi come rete di opportunità diffuse in termini spazio-temporali. Da queste riflessioni è nata la necessità di ricercare nuovi modelli organizzativi ed è emersa l'esigenza di sperimentare e vivere con gli studenti un percorso formativo in cui l'approccio didattico fosse implementato dall'uso delle tecnologie, mediante la realizzazione di attività autentiche finalizzate alla costruzione di prodotti di apprendimento nuovi e complessi.

Le attività del laboratorio di *Didattica generale e tecnologie didattiche* sono state organizzate e proposte cercando di strutturare il *setting* formativo come spazio d'interazione dialettico tra teoria e pratica (Damiano, 1999) per lo sviluppo di *apprendimenti generativi* (Lingard et al., 2003; Margiotta 2007). In tale *frame*, il laboratorio è diventato un luogo di confronto e di costruzione attiva di conoscenze, il luogo privilegiato in cui lo studente in formazione è stato chiamato a ricoprire differenti ruoli, tipici della sua futura professione: "progettista" responsabile della formazione (Santoni Rugiu, 2006) nel momento in cui è stato pianificato il progetto finalizzato alla realizzazione di prodotti concreti, "professionista riflessivo" (Schön, 1993) quando ha regolato la propria azione sottoponendo ad analisi le procedure adottate per *impadronirsi*, attraverso la collaborazione tra pari, di strategie metacognitive e autovalutative. In quello spazio d'azione, la sfera ludico/creativa ha stimolato all'esercizio di pratiche e tecniche professionali mettendo gli studenti nella condizione di gestire difficoltà ed imprevisti che in futuro potrebbero sorgere in un'aula scolastica, individuando azioni risolutive (Perrenoud, 1994). Gli studenti hanno *vissuto* le attività laboratoriali, ne hanno ricevuto gratificazione, si sono divertiti imparando. Hanno studiato la "teoria" e ne hanno provato sulla propria pelle gli "effetti". Il risultato, a nostro avviso, è stato quello di accrescere la motivazione, la partecipazione e la responsabilità di ciascun studente e anche queste, a parer nostro, costituiscono ulteriori premesse che possono incoraggiare le loro future scelte da insegnanti.

A parlarne, almeno per gli autori di questo contributo, la questione sembra scontata; ma rileggendo il post di Benedetta (Cfr. Fig. 9), probabilmente, bisogna ancora lavorare per favorire l'adozione di questi modelli/approcci metodologico-didattici nelle nostre università. Anche noi "docenti universitari", infatti, abbiamo la necessità di *promuovere* una cultura che consenta di comprendere la condizione attuale per preparare al mondo lavorativo e alla vita (Morin, 2000). E se, parafrasando il titolo di un'opera di Gardner (1991), si intende *aprire le menti* degli studenti, la sfida risiede anche nel garantire esperienze finalizzate alla padronanza di procedure e buone pratiche che possano essere successivamente utilizzate dai futuri insegnanti per rispondere alle esigenze dei loro alunni.

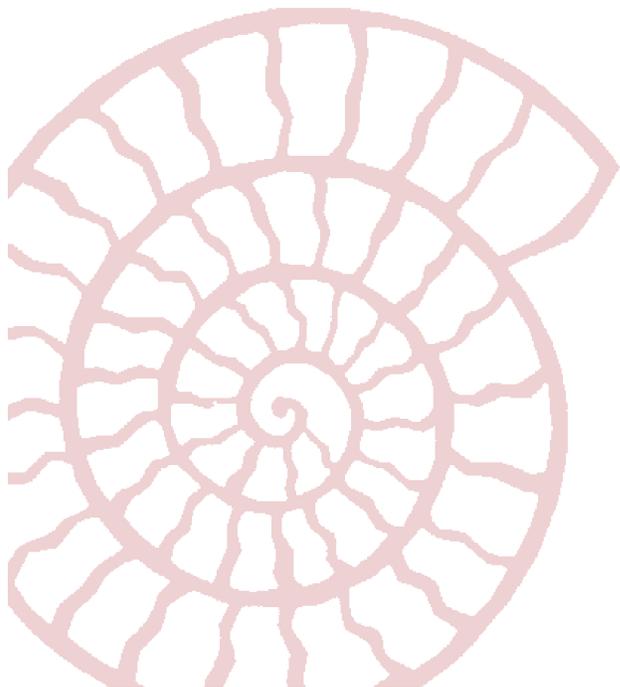
### Riferimenti bibliografici

- Ajello, A., Ghione, V. (2000). Quale Autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti. In L. Benadusi, R. Serpieri (Eds.), *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.
- Altet M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à uné nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1, 1, pp. 117-141.
- Baldacci, M. (2014). La formazione dei docenti e il tirocinio. In A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: University Press, pp. 37-42.
- Bottani N. (1994). *Professoressa, addio*. Bologna: Il Mulino.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, A., L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of meta-cog-

- niton. In Glaser, R. (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, 77-165). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Cambi, F. (2014). La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività. In A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: University Press, pp. 31-36.
- Chai, C.S., Koh, J. H.L., Tsai, C.C. (2013). A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Educational Technology & Society*, 16 (2), pp. 31-51.
- Collins A., Brown S.J., Newman S.E. (1995), L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto, in C. Pontecorvo et al., *I contesti sociali. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: Ambrosiana, pp. 181-231.
- Commission of the European Communities (1993), Green Paper. *The European Dimension of Education*, COM (93) 457 final, [http://ec.europa.eu/green-papers/index\\_it.htm](http://ec.europa.eu/green-papers/index_it.htm).
- Commission of the European Communities (1995), WHITE PAPER ON EDUCATION AND TRAINING. Teaching and learning. Towards learning society, [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).
- Commission of the European Communities, Directorate-General for Education and Culture (2005), Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf).
- Commission of the European Communities (2007), *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*, Improving the Quality of Teacher Education, COM (2007) 392 final. ([http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf)).
- CONCLUSIONI DEL CONSIGLIO (2009). Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020") (2009/C 119/02), <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>.
- Conclusioni del Consiglio (2013), "Ripensare l'istruzione e la formazione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici" e Analisi annuale della crescita per il 2013, 5 marzo 2013, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2013-0433+0+DOC+XML+V0//IT>.
- Costa, M. (1999). *Dirigere la scuola dell'autonomia*. Torino: Isedi-Utet.
- Cox, S., Graham, C. R. (2009). Diagramming TPACK in practice: Using an elaborated model of the TPACK framework to analyze and depict teacher knowledge. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 53(5), pp. 60-69.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte, G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione*. Roma: Armando editore.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Chicago: University Press.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.). Boston: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Council (2009, C 70/01). Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della strategia Europa 2020, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:IT:PDF>.
- Flavell, J., H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In Resnick, L., B. (Ed.). *The nature of intelligence* (231-235). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Flavell, J., H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Frabboni, F. (2009). Maestri e Professori all'Università, in F. Frabboni, L. Giovannini (Eds.), *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*. Milano: Franco Angeli, pp.11-22.
- Gardner, H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Hanushek, E.A., Rivkin, S.G. (2006). Teacher Quality. In *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 1. Amsterdam: Hanushek and Finis Welch, 1051-1078.
- Higgins, S., Xiao, Z., Katsipatakis, M. (2012). *The Impact of Digital Technology on Learning: A*

- Summary for the Education Endowment Foundation. London: EEF.
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research? *Education and Information Technologies*, 21(3), pp.655–679.
- INDIRE (2013). Insegnanti in Europa, Formazione, status, condizioni di servizio, Bollettino di informazione internazionale, [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice//bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf).
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Koehler, M. J., Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 9(1), pp. 60-70.
- Laneve, C. (2003). *La didattica tra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Roma: Franco Angeli.
- Lave J., Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Lave J., Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato, Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Le Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Editions d'organisation.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M. (2003). Teachers and productive pedagogies: Contextualising, conceptualising, utilising. *Pedagogy, Culture and Society*, 11 (3), pp. 397-422.
- Lisimberti, C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2014a). Competenze, capacitazione e formazione: dopo il welfare. In G. Alessandrini, U. Margiotta, M. Costa, M.L. De Natale, D. Santarone, M. Fiorucci, P. Ellerani, A. Gargiulo Labriola, L. Moschini, F. Abbate, *La pedagogia di Martha Nussbaum*. Milano: Mondadori, pp. 39-63.
- Margiotta U. (2014b), "Insegnare oggi all'Università. Un master per la didattica universitaria", *Formazione e insegnamento*, XII, 1, pp.89-106.
- Marzano, A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo di competenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., Hiroyuki, H. (2005). *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Messina L. (2012). Integrare le tecnologie nella formazione degli insegnanti, in prospettiva istituzionale e cognitiva. In P. Limone (ed.), *Media, tecnologie e scuola*. Bari: Progedit, pp. 65-91.
- Morin, E., (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Pointers for Policy Development*. OECD Publishing, Paris.
- Paavola, S., Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor. An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14, pp. 535-557.
- Paavola, S., Hakkarainen, K. (2009). From meaning making to joint construction of knowledge practices and artefacts: A dialogical approach to CSCL. In C. O'Malley, D. Suthers, P. Reimann, A. Dimitracopoulou (Eds.), *Computer supported collaborative learning Practices: CSCL2009 Conference Proceedings* (pp. 83-92). Rhodes, Creek: International Society of Learning Science (ISLS).
- Paparella, N. (2006). *Le attività di laboratorio e tirocinio nella formazione universitaria. In: dagini e strumenti* (Vol. II). Roma: Armando Editore.
- Paparella, N. (2011). Insegnare per competenze in università. Modelli, procedure, metodi. In L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati, *Apprendere e valutare competenze. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce: Pensa Multimedia, pp.45-58.
- Paper, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. Brighton, Sussex: The Harvester Press.
- Paquay, L. Wagner, M.C. (2001). Les Compétences professionnelles privilégiées dans les stegees et en videoformation. In L. Paquay, M. Altet M., E. Charlier, P. Perrenoud P., *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles competences?*. Bruxel-

- les: De Boeck Université.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Perla, L. (Eds.), (2014). *I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel primo biennio*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre theorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Pinto Minerva, F. (2005). Il laboratorio tra attività d'aula e tirocinio. In A Perruca (Ed.), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, volume I. Roma: Armando, pp. 77-84.
- Reding, V. (2002). Prefazione in *Questione chiave dell'istruzione in Europa*, vol.3. *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide*. Rapporto 1. *Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale*. Bruxelles: Eurydice.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione (2012). Attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione («IF 2020»), "Istruzione e formazione in un'Europa intelligente, sostenibile e inclusiva" (2012/C 70/05), [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52012XG0308\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52012XG0308(01)).
- Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione (2015). Attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020), *Nuove priorità per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*, (2015/C 417/04), [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02))
- Santoni Rugiu, A. (2006). *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Schratz, M. (2014). The European teacher: transnational perspectives in teacher education policy and practice. *CEPS Journal*, 4 (4), 11-27.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando Editore.
- Wayne, A.J., Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains. *Review of Educational Research*, 73(1), pp. 89-122 .
- Wells, J. G. (2007). Key Design Factors in Durable Instructional Technology Professional Development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15,1, pp. 101-122.
- Wenger E., (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Zanniello, G. (2008). *Educazione e orientamento professionale*. Roma. Armando Editore.
- Zanniello, G. (ed.) (2012). *La didattica nel corso di laurea in scienze della formazione primaria*. Roma: Armando.
- Zeickner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and fields experiences in college and university based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), pp. 89-99.





# Musica delle differenze e delle ricchezze Riflessioni pedagogiche sull'inclusione delle persone con Bisogni Educativi Speciali Music of differences and riches Pedagogical comments on the inclusion of people with Special Educational Needs

Gianni Nuti

Università della Valle d'Aosta

g.nuti@univda.it

## ABSTRACT

This article aims to map out how the sound-musical language, so rooted in the human phylogeny and ontogeny, can change the point of view of the educational-instructional school privileging the experiences of embodied cognition (Gallese, 2009) in place of the much reassuring as discriminatory access roads to knowledge of logical-rational type to achieve the same learning objectives. In a classroom environment in which differences in cognitive styles and attitudes are the norm and there are increasing cases of special educational needs (Ianes, 2005), is inclusive by training experiences of creative approach to knowledge, grasps the expressive values, and it turns out, empirically, the combinatorial mechanisms, constructive logic, potential development. To achieve this turnaround must: teach music in an open to improvisation forms and teaching composition, impart a cross-disciplinary role to the language of the sound bodies and heighten sensitivity to the musicality of their own behavior (Malloch & Trevarthen, 2009) in the processes of didactic transposition (Chevallard, 1985). Below are some specific examples of application specific learning disabilities, emphasizing the contribution of neuroscience to the strengthening of the possible implicit links between learning music and read-write (Pavel, 2009).

Il contributo intende proporre spunti di riflessione su come il linguaggio sonoro-musicale, così radicato nella filogenesi e ontogenesi umana, possa cambiare il punto di vista educativo-didattico della scuola privilegiando le esperienze di embodied cognition (Gallese, 2009) in luogo delle tanto rassicuranti quanto discriminatorie strade di accesso al sapere di tipo logico-razionalistico per raggiungere identici obiettivi di apprendimento. In un contesto classe nel quale le differenze in termini di stili cognitivi e di attitudini rappresentano la norma e si moltiplicano i casi di bisogni educativi speciali (Ianes, 2005), risulta inclusiva una didattica che promuove esperienze di approccio creativo alla conoscenza, ne coglie i valori espressivi e ne scopre, per via empirica, i meccanismi combinatori, le logiche costruttive, i potenziali di sviluppo. Per realizzare questa inversione di rotta occorre: insegnare musica in modo aperto alle forme dell'improvvisazione e della composizione didattica, conferire un ruolo transdisciplinare al linguaggio dei corpi sonori e acuire la sensibilità alla musicalità dei propri comportamenti (Malloch & Trevarthen, 2009) nei processi di trasposizione didattica (Chevallard, 1985). Si riportano alcuni esempi specifici applicativi su disturbi specifici dell'apprendimento, sottolineando il contributo delle neuroscienze al rafforzamento dei possibili legami impliciti tra apprendimento musicale e letto-scrittura (Pavel, 2009).

## KEYWORDS

Musica, Linguaggio sonoro-musicale, Inclusione, BES, DSA.  
Music, Sound-musical language, Inclusion, SEN, SLD.

## Premessa

*“Non c'è niente di più orribile da immaginare di mangiare il proprio padre. I popoli che avevano anticamente questa usanza lo consideravano comunque un gesto di pietà e una testimonianza di legame affettivo: cercavano, attraverso questa pratica, di donare a coloro che li avevano generati la più degna e onorevole sepoltura, permettendo di abitare in loro e, per così dire, nelle loro membra vivificandoli, rigenerandoli per trasmutazione nella loro carne vivente attraverso la digestione e l'assimilazione...” Montaigne, Saggi, II, xii, Apologia di Raymond Sebon*

Oggi, leghiamo a una pratica come questa un sentimento di scandalo e di orrore, ma non facciamo lo stesso di fronte al rito della comunione cristiana, indipendentemente dalla nostra confessione religiosa.

Si è, nei millenni, consumato un processo di simbolizzazione (Lockwood & Dingemans, 2015) nel quale il prendere possesso dello spirito di un uomo passa per l'assimilazione della sua carne attraverso la forma vivente della narrazione, del racconto fatto di parole, gesti e musica.

La solitudine, il senso di perdizione dell'uomo sulla terra, il bisogno di unità sono il motore per la costruzione di legami, di stati amorosi, d'affetti; il moto di indipendenza, di avventura, libertà e di dominio rappresenta il secondo polo che porta ad affrancarsi e rifuggire dai legami. Tra questi due estremi si dipana la vita di ciascuno.

Le persone che hanno fragilità rischiano quotidianamente l'isolamento, l'impossibilità di vivere in questa alternanza tra apparire e scomparire, tra intessere legami e scioglierli perché nessuno li riconosce, nessuno ha gli strumenti o la volontà di esprimersi con loro. La ricerca di un sentimento di appartenenza è una forma di cannibalismo simbolico, di interiorizzazione dell'altro senza possesso, ma di dimora: significa abitare nell'altro. Ce lo dice Luporini insieme e attraverso la voce melanconica dell'ultimo Giorgio Gaber (<https://www.youtube.com/watch?v=nbdN1Vx8uJo>) quando canta:

L'appartenenza  
non è lo sforzo di un civile stare insieme  
non è il conforto di un normale voler bene  
l'appartenenza è avere gli altri dentro di sé.

L'appartenenza  
non è un insieme casuale di persone  
non è il consenso a un'apparente aggregazione  
l'appartenenza è avere gli altri dentro di sé (...).

...Appartenenza significa permettere quindi agli altri di “abitarci”, ma anche di consustanziarci con la natura che ci circonda, con la storia delle persone che ci hanno preceduto e che hanno lasciato un segno, significa desiderio di condivisione con le persone che abbiamo l'occasione di incontrare sulla terra e volontà di accoglierle per le differenze che esprimono. Le persone sono speciali perché hanno un pezzo di noi dentro di loro e nel modo di accoglierle noi scopriamo qualcosa dentro di noi e che dimora nella natura di cui ci nutriamo, dell'aria che respiriamo, degli odori che percepiamo. L'impegno degli educatori è di trasformare il mondo in un'unica terra variegata, molteplice e ugualmente viva, dove ognuno, con le sue forze e le sue fragilità trova casa. Non si tratta di superare le differenze, ma di valorizzarle quando sono reciprocamente arricchenti e di

promuovere processi adattivi quando la cooperazione esige azioni negoziali, forme dinamiche di scambio, di perdite e ricavi secondo un principio ecologico di convivenza e di reciproco riconoscimento.

L'espressione "Bisogni Educativi Speciali" (BES) è diventata di dominio pubblico a seguito dell'emanazione della Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". La Direttiva ne definisce i confini: "L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse".

L'utilizzo dell'acronimo BES sta quindi ad indicare una vasta area di alunni per i quali il principio della personalizzazione dell'insegnamento, sancito dalla Legge 53/2003, va applicato con particolari accentuazioni in quanto a peculiarità, intensività e durata delle modificazioni.

Se la direttiva persegue lo scopo culturale di spingere verso un'attenzione più capillare per l'individuo non si può che condividere lo spirito del testo: i bisogni educativi speciali sono la messa in trasparenza di una caratteristica trasversale a ogni allievo del mondo, la sua unicità e, nell'atto proprio dell'esistere, chiede un riconoscimento di tale esclusiva ragione d'essere, vuole veder colto il proprio cuore identitario: I Sirionó comunità indiana della Bolivia orientale, nella foresta amazzonica, al mattino e alla sera cantano il loro canto, che non è un canto anonimo, ma è la loro personale melopea che nessuno può ripetere uguale agli altri. È la preghiera quotidiana di ciascuno, che si dispone a vivere al mattino ed esprime il desiderio di riposo alla sera. Una voce distinta nella babele di ogni giorno coincide con il diritto di manifestare l'"esserci". Se i bisogni educativi speciali servono affinché ciascuno possa ascoltarsi come una presenza distinta dentro il coro dei pari, allora ha senso maturare delle strategie per far sì che, cancellando quella marchiatura a fuoco, i ragazzi diventino ciò che sono.

Si ripropone qui la domanda di fondo sulla quale vale la pena di riflettere: si affronta l'annoso tema della dialettica tra distinzione, puntualizzazione delle differenze e il rischio che tale sensibilità culturale, scientifica e psico-sociale non concorra alla sclerotizzazione dei ruoli, delle funzioni e delle idee di sé che le persone maturano senza potersi modificare nel tempo in modo da apprezzarne un'evoluzione, un progresso. Dunque, la pressione che gli stakeholders nel mondo dell'istruzione spingono il legislatore a precisare e tutelare utili o stigmatizzano uno status di disagio ma anche di distinzione? Certo, queste norme colmano uno scarto tra ordinario e straordinario permanente, ma le istituzioni, quando normano, inevitabilmente rallentano i movimenti dei fenomeni reali, imbrigliandoli in caselle che ne permettono la padronanza e dunque il controllo, tutelano i dirigenti da rivendicazioni, da accuse di omissione o di lassismo ma favoriscono stereotipie, danno alibi a chi cerca strade comode per applicare al quotidiano ricette collaudate uguali a loro stesse e possono alimentare, soprattutto tra pari, situazioni di isolamento sociale.

Pertanto, per gli insegnanti di ogni ambito disciplinare, consideriamo l'introduzione dei BES un incentivo a maturare capacità fini di lettura delle differenze, evitando di stigmatizzare erroneamente alcuni comportamenti senza conoscerne le origini e scrivendo così gli allievi dentro categorie grossolane e immutabili. Soprattutto la scommessa è di prendere coscienza di quanto sia indispen-

sabile oggi adottare strategie didattiche multidimensionali, capaci di concertare esperienze di apprendimento collettive che integrino dimensioni logico-matematiche e finalità espressive, accostino elementi lateralizzati per far scaturire conoscenze dallo scardinarsi di modelli rappresentazionali consolidati e permettere, così, di conciliare armonicamente identità individuali e comunitarie. Una strategia divergente, ma pedagogicamente efficace consiste – come nella riflessologia o nell’agopuntura di derivazione taoista si lavora su reti e su placche energetiche – sul non intervenire nella zona di dolore, su ciò che è mancante, deficitario, ma in modo indiretto, sciogliendo le disarmonie dentro uno stato di benessere diffuso nella totalità della persona e dell’ambiente umano circostante e che localizza e neutralizza dalla distanza il disagio. Dunque, se insistere nel sanare un deficit linguistico con tecniche puntuali produce risultati molto scarsi è forse perché per risolvere il problema ci si deve allontanare dal suo cuore e dallo stress paralizzante che esso alimenta e soprattutto è necessario affrontare per tutti una strada nuova per raggiungere i soliti obiettivi di sempre.

Qualunque strategia si adotti quindi, sia fecondata dal pensiero divergente: non ci si accontenti dell’applicazione di una tecnica, non ci si limiti a padroneggiare uno dei propri attrezzi di lavoro senza averlo trasformato ripensandolo in quel momento per quella circostanza, rifuggendo dal frequente rischio d’incappare in uno sclerotizzato, noioso déjà vu.

*“Troppo spesso, parlare è «frintendere»”  
George Steiner, La poesia del pensiero.*

### Altro dal verbo

La parola, il linguaggio verbale, per quanto le neuroscienze ci confermino affinità con la musica allorché si parla di prosodia, segmentazioni temporali, modulazioni dinamiche, intenzionalità comunicativa non è sempre il veicolo privilegiato per muoversi verso la persona fragile, che ha strade interrotte e orizzonti limitati sul mondo: recuperando i contatti dell’uomo con la vita primigenia sappiamo che il tatto e l’udito sono i primi canali sensoriali accessibili e portatori di esperienze conoscitive, siamo sempre più consapevoli, anche scientificamente e non solo tra le maglie della poesia, che l’uomo è una creatura risonatrice, invasa e plasmata dalla realtà, intrecciata nelle trame delle relazioni tra esseri viventi e oggetti e vive elasticamente tra tensioni e distensioni provocate da persone e cose intorno. L’energia è quella del desiderio, di essere desiderati prima ancora che di possedere e i limiti di chi presenta fragilità devono essere superati dalla spinta verso la ricerca di corrispondenze, di analogie, oltre i contrasti e le lontananze.

Dal potere del desiderio nasce la volontà di esprimersi, di manifestarsi e la pulsione verso l’oblio, l’annullamento, la sparizione: la parola separa, come il gesto, scandaglia e seziona la realtà, la classifica e tende a stabilizzarla, a volte uccide il desiderio, sancisce e poi solidifica le divisioni e i conflitti. La musica va oltre: muove da forze contrapposte, per dare loro una spinta unificatrice. Come afferma Marius Schneider (1970), il suono è generato dall’attrito tra due forze contrapposte, come l’arco che sfrega la corda tesa, le dita che pizzicano la corda, è un gioco di forze contrapposte, è un atto sacrificale dove ogni dualismo – di edificazione e distruzione, nascita e morte, Cielo e Terra – si ricompone e si rinnova, brucia energia vibrante per unire ciò che è disperso.

Anche filosoficamente il suono assume questo ruolo di costruttore di relazioni, di portatore di corrispondenze tra persone e cose dirette, non mediate dallo

schermo del verbo che “squadri da ogni lato l’animo nostro informe”. L’inadeguatezza, evidente per tutti i discendenti, delle strategie didattiche che si radicano esclusivamente sul pensiero logico e sulle sue elaborazioni più astratte, sulle dirette relazioni causa-effetto, sulle riduzioni geometriche dello spazio e lineari della temporalità marginalizzando la dimensione emotivo-affettiva e il linguaggio del corpo in una periferia estrema della relazione educativa diventa discriminante quando ci si confronta con una difficoltà personale che esprime bisogni educativi speciali.

Tuttavia, la prospettiva di impostare percorsi di didattica personalizzata (attraverso l’adozione di un PDP) non solo non è sempre perseguibile a causa delle limitate risorse umane e del tipo di organizzazione del tempo-scuola vigente, ma neppure in alcuni casi opportuno e specificatamente controindicato dalle disposizioni ministeriali; nel caso in cui comunque il piano si realizzasse, non esaurirebbe l’impegno che l’istituzione scolastica deve assumere nei confronti dell’allievo con BES: la sfida è adottare una didattica vitale e inclusiva per tutti – basata sulla scoperta avventurosa del mondo e non su modelli precostituiti di cui acquisire i codici segreti – nella quale ciascuno intercetta la strada possibile per cambiare.

### **Strade musicali: i contorni del vivere, la vita delle cose, l’aura dei significati**

In quale modo si può tentare di perseguire questa utopia attraverso la musica? L’incipit di un film del 1991 dal nome *Tutte le mattine del mondo*, ([https://www.youtube.com/watch?v=40\\_0ciGtpYM](https://www.youtube.com/watch?v=40_0ciGtpYM)) diretto da Alain Corneau e interpretato da Gérard e Guillaume Depardieu tratto dall’omonimo romanzo di Pascal Quignard permette di fare qualche riflessione in merito. È la storia di un violista di corte che ricorda della sua esperienza conflittuale di lotta con il suo maestro. Questi è un uomo ipocondriaco, si è rifugiato in una capanna di legno in mezzo alla campagna, con le sue due figlie che istruisce in modo molto severo, ribaltando su di loro la pena inconsolabile e talora rabbiosa per la perdita della compagna amata. Lui ha un’idea di musica profonda e assoluta: conforma la sua vita su questo convincimento osservando e imponendo ai familiari un regime quasi monastico. Il caparbio, giovane violista riesce a diventare suo allievo, carpisce ogni segreto possibile dall’arte del maestro fino a superarlo per perizia e scavo interpretativo, ma è attratto dal mondo e accetta ciò che il maestro aveva a suo tempo sdegnosamente rifiutato: assume un posto di violista a corte.

Siamo alle sigle di testa quando si vede l’allievo ormai vecchio maestro di corte durante una prova guidata da un giovane discepolo: a un certo punto, il maestro fa un cenno e afferma solennemente: *ogni nota deve finire morendo... il collaboratore incalza e rafforza: Le note sono come persone che si amano infinitamente e si allontanano nell’ombra, d’improvviso e senza che ne capiate il perché le avete perdute di vista e gli occhi vi si riempiono di lacrime... suonate in maniera troppo uniforme: la musica è una caccia, bisogna accelerare quando si scorge il cervo che si vuole uccidere e mentre lo si divora bisogna articolare le note con fermezza...*

I linguaggi artistici e la musica in particolare trasferiscono su un piano simbolico le dinamiche vitali che si sviluppano nell’interazione tra corpi umani e oggettuali in movimento e in evoluzione nello spazio e nel tempo: il corpo nasce, respira e muore, insegue contatti, brama di mangiare creature e cose inseguendo piacere, alimentando desideri, patendo le pene dell’abbandono. Per Montaigne l’uomo vive una dimensione meravigliosamente corporale, e il corpo è *un la-*

*birinto che pensa*, un reticolato esperienziale complesso di elementi dinamici fatti di continuità e di discontinuità orientati attorno a un nucleo identitario. L'allegria o la pena dello spirito sono quelle del corpo. E la nuova lingua del corpo, secondo noi, coincide con la musica, che è narrazione dell'incarnato, forma della temporalità scolpita sugli umori e i moti della carne.

Il principio dell'universalità della musica, dice Salvatore Colazzo in una recente intervista alla rivista *Musica Domani*, è un falso mito: la musica, una volta culturalizzata, può essere tanto utilizzata per enfatizzare contrasti e alimentare contrapposizioni tra gruppi, popoli e persone, tanto per incistare chi ha deficit di relazione quanto per cementare delle alleanze o riunire ciò che si era diviso. Ma è nelle sue radici comunicative elementari, nella sua grammatica generativa, ombra riflessa dell'essere donne e uomini, sulle pareti di una caverna metafisica, secondo modi sintetici e temporalmente reversibili che si possono isolare elementi di comunione. Per ciascuno poi la relazione con un ascolto o una pratica musicale si sviluppa su premesse differenti legate alla stessa numerosità e complessità di variabili che lega le persone tra di loro nelle dinamiche intersoggettive con un relativo investimento affettivo, in un continuum di incontri, stati fusionali, unioni e distacchi, perdite, abbandoni.

Queste forme vitali appartengono a tutti e sono differenti in ognuno, conciliano quindi la ricerca di identità con l'anelito verso l'unione. Se sugli stati emotivi primari come l'allegria, la tristezza, la rabbia ogni individuo troverà rispecchiamenti diversi nella stessa musica, tutti, al contrario, si troveranno a sussultare, librarsi, ondeggiare, cullare, precipitare su profili melodico-armonici, sintagmi musicali ascendenti, sinusoidali, frammentati, discendenti ecc. ovvero su contorni morfologici simili a quegli stati del corpo nello spazio. Tutti gli esseri viventi con diverse caratteristiche e limiti incarnano queste forme dell'esistenza e cercano corrispondenze nel mondo. Su questo terreno si possono trovare punti di contatto tra insegnamento e bisogni educativi speciali: nella costruzioni di trame narrative costituite da profili vitali. Per esempio, di un incedere processionale, un passo e una fermata alternate si possono reperire i calchi di esperienze legate alla solennità, alla regalità, alla sacralità in differenti epoche della storia e delle tradizioni popolari dei luoghi in cui si vive, si evocano esperienze emotive – come un lutto, un segreto, una sorpresa – in cui ci si è avvicinati con simile circospezione, si misura lo spazio per segmenti lineari in forma binaria (aperti/chiusi) e se ne studiano le ricadute nella fisica, si scoprono come le piante di molti luoghi di culto ricalchino l'avvicinarsi meditativo, a volte enigmatico, dei fedeli al cuore dell'edificio ecc.

Non è sufficiente, però, acuire la vista sulle forme musicali della conoscenza secondo una prospettiva transdisciplinare, sebbene sia indispensabile oggi ben di più rispetto all'istituire la storia della musica in tutti gli ordini di scuola secondo gli obsoleti canoni della cronologia monocromatica: occorre che l'insegnante e tutti i soggetti facenti parte a vario titolo di una comunità educante costruiscano insieme le loro relazioni educative in modo musicale, adottando forme di comunicazione attente ai ritmi, all'alternanza tra i periodi di tempo densi d'esperienze di conoscenza attiva rispetto a quelli di decantazione, di apprendimento personale e (apparentemente) inerte, all'alternanza tra voce e silenzio, tra presenza e assenza di eventi, fenomeni, accadimenti secondo un dinamico e metamorfico modello di Gestalt, di buone forme... Non ultimo, è percepito e accolto dagli allievi come autentico corroborante dei processi di apprendimento un investimento emotivo convinto sull'esperienza della trasposizione didattica e una carica comunicativa di intensità proporzionata. Non diversamente un musicista, nella sua performance, denuda se stesso nelle sue più intime sfumature senti-

mentali, seppur sublimite dentro le note prodotte il loro essere vive e insieme l'incarnare un destino d'estinzione, come suggerisce il vecchio violista di corte nel film sopra citato: la conoscenza va animata dall'energia del sentimento che proviamo per lei.

Una interpretazione – e il conseguente sfruttamento – di ogni oggetto fisico come ispiratore di gesti manipolativi (Brown & Volgsten, 2005) che liberi le azioni didattiche da pratiche predeterminate e irrigidite dall'usura del tempo può configurare un'altra prospettiva di intervento nel campo della universalizzazione vera delle risposte ai bisogni educativi. Il contatto delle persone con le cose presenti nella natura deve aggiungere nuove possibilità conoscitive a quelle già esistenti, non deve ricalcare un copione già scritto nei rapporti uomo-oggetto e trasformazioni consuete, stereotipate perché questo inibisce il piacere della scoperta, limita l'uso delle strategie di apprendimento per tentativi ed errori. La didattica laboratoriale permette anche agli allievi con svantaggi e bisogni educativi speciali di sfruttare il potenziale che le cose posseggono per il solo fatto di avere quella forma, di poter essere modificate dalle nostre mani, dal corpo secondo un preciso spettro di possibilità intrusive e plastiche, solo nella misura in cui entro una determinata cornice di possibilità è concesso uno spazio libero ampio abbastanza da contemplare un ponderato margine di rischio, è quindi concesso l'esercizio del libero arbitrio e nella materia è contemplato un margine di sviluppo connaturato con la sostanza stessa dell'oggetto.

Nella pratica musicale con uno strumento, un oggetto che spesso trasuda di storie millenarie, l'insegnante educatore deve accompagnare l'allievo in un percorso che da una parte permette l'esplorazione delle possibilità sonoriali la più ampia possibile senza vincoli preconfezionati in ossequio alla legge del "si è sempre fatto così", dall'altra lo sostiene nella scoperta delle forme dell'organizzazione musicale iniziandolo all'improvvisazione e alla composizione didattica. Queste pratiche non sono concepite come tecniche sofisticate di produzione d'architetture complesse fondate su regole armoniche predefinite, bensì come libere interrogazioni dell'oggetto sonoro da parte di mani che chiedono all'oggetto stesso di esprimersi con la sua voce nascosta. Gli oggetti sonori ispirano un movimento, il suono risultante induce il giocatore a riprendere il filo il cui prosieguo è direttamente ispirato da ciò che è successo appena prima: il fenomeno musicale si crea nell'atto del fare e il fare genera conoscenza che si può consolidare a posteriori con una riflessione, verbale e non.

La musica, infine, parla senza parole emulando del linguaggio la prosodia, le variabili intonative, persino l'aura semantica, aprendola però a un'infinita varietà di significati. I presupposti di questa realtà sono filogeneticamente radicati: pensiamo a come i popoli dell'Africa occidentale padroneggiano il tipico tamburo a clessidra, detto talking drum, agendo sulle corde che modulano la tensione delle membrane del tamburo e modificandone di conseguenza l'intonazione a imitazione della voce umana, mentre tra i Bulu del Camerun i musicisti parlano e ridono con uno xilofono. Ricordiamo, peraltro, il concetto di *Musilingua* teorizzato da Jean Jacques Rousseau (1989) nel suo *Saggio sull'origine delle lingue* del 1761, dove ipotizza l'esistenza di un prelinguaggio dei suoni intonati, strutturati nel tempo e articolati ritmicamente tra i nostri progenitori che esprimeva le loro passioni o descriveva i profili emotivi delle loro esperienze di vita prima dell'invenzione del linguaggio. Steven Brown (2005) del Karolinska Institutet di Stoccolma trova le derivate di questo linguaggio musicale delle origini nel recitativo d'opera, nella musicalità della poesia, nel declamato aulico. Steven Mithen (2005), per parte sua, identifica nell'uomo di Neanderthal lo sviluppatore di questa forma di comunicazione: la configurazione dell'apparato fonatorio gli avreb-

bero consentito di parlare, ma il cervello era deficitario nei circuiti neurali deputati alla padronanza del linguaggio. Tutto ciò fa risalire il piacere del far musica e del danzare a una primigenia forma di socialità fatta di suoni e di gesti del corpo mossi per volontà di relazioni intersoggettive all'interno del proprio gruppo (Wallin & Merker, 2001). Da queste radici comuni può prendere corpo una personalizzata didattica musicale che valorizzi i fonosimbolismi delle parole anche da più idiomi (Balconi, 2002), se si lavora ad esempio per l'integrazione tra allievi di madrelingua diversa, ne enfatizzi il valore espressivo e favorisca giochi combinatori, assemblaggi e decostruzioni che seguano trame narrative fatte di significanti e richiami etnografici meticcianti in un personale iperbolico grammelot capace di rompere steccati culturali e dire assai più di un corretto, ma freddo, manifesto politico.

### L'esperienza della musica per i DSA

Partendo da quanto appena enunciato, concentriamo l'attenzione su alcuni principi attorno ai quali pianificare interventi didattici sotto forma di laboratori musicali di tipo esperienziale, in contesti collettivi nei quali cui siano presenti anche bambini con BES, bisogni educativi speciali perché presentano disturbi specifici dell'apprendimento (DSA).

Occorre precisare che il cervello apprende implicitamente: per le funzioni adattive ed evolutive cardine come ad esempio il linguaggio o la motricità (Watkins & Paus, 2004), ovvero quelle che coinvolgono il cervelletto e le aree della corteccia motoria e premotoria non tutto avviene per atto volontario e cosciente, ma in modo consustanziale al gesto, all'esperienza, e non recede in caso di diminuzione o scomparsa dell'esercizio una volta acquisita la competenza. A questo proposito, non si parla solo di appropriatezza dell'azione, ma anche della sua qualità in termini di precisione, economia attentiva, velocità di esecuzione e di risposta. L'affinamento di una perizia, l'incremento correlato di efficienza sono poi direttamente collegati alla frequenza con la quale l'azione è reiterata.

L'approccio musicale rivolto a bambini, o meglio a gruppi nei quali siano presenti bambini con disturbi specifici dell'apprendimento deve interpretare la finalità pedagogica secondo una curvatura meno stringente rispetto alle tradizionali formule basate sulla pianificazione dettagliata dell'intervento didattico, sulla somministrazione di informazioni determinate e l'affido di consegne correlate, su tempi misurati di realizzazione in rapporto ai risultati attesi, più ancora a una volontà determinata del tipo "ti insegno a" proprio di una didattica direttiva unidirezionale (Antonietti, 2003; 2012). L'attività musicale, per la sua sistemica facoltà di attivare di aree cognitive multiple, associative e motorie della corteccia insieme all'interessamento del sistema limbico e paralimbico può facilitare processi di apprendimento implicito senza che i flussi insegnamento-apprendimento siano codificati in modo formalmente circostanziato. In questo modo, anche nella relazione intersoggettiva l'impianto non è strutturalmente predefinito, ma parte dalla condivisione di uno scopo, ovvero quello del fare musica, e da una rosa di opportunità conoscitive aperte, pensate dal maestro ed espresse solo in modo implicito, colte dall'allievo secondo un filtro elaborativo personale e riformulato in modo dinamico secondo una sorta di dialogo e di reciproca comprensione di cosa viene osservato, udito, percepito con i sensi in un determinato contesto ambientale e concettualmente compreso e sintetizzato in quello specifico quadro di relazioni per una sorta, dunque, di empatia cognitiva. Tale approccio

è fondato su un riferimento epistemologico di impronta neurofenomenologica teorizzato da Maturana e Varela (1990), allorchando si sostiene che l'uomo, come ogni sistema vivente, possiede una struttura organizzata capace di mantenere e rigenerare nel tempo la propria unità e la propria autonomia rispetto alle continue variazioni dell'ambiente circostante tramite la creazione delle proprie parti costituenti, che a loro volta contribuiscono alla generazione dell'intero sistema: una forma di *autopoiesi* (dal greco *auto* – sé e *poiesis* – creazione) che sta alla base biologica della conoscenza e sancisce come non ci sia scambio tra noi e il mondo, ma cambiamenti che avvengono all'interno del sistema-persona in base alle regole costitutive del sistema stesso, e le caratteristiche dell'ambiente nel quale si è immersi possono innescare un cambiamento, ma non determinarlo. Quindi bisogna creare condizioni per l'apprendimento non pretendere di forzare un ecosistema autogenerativo.

I bambini con bisogni educativi speciali sono dotati di normale intelligenza, assenza di deficit neurologici e sensoriali (Altemeier, Abbott & Berninger, 2008), disturbi psicopatologici primari o svantaggio socio-culturale, ma accusano disturbi, interferenze nel loro rapporto percettivo, sensoriale e cognitivo con il mondo: prevalenti risultano essere la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia, aspetti che rendono più difficile l'integrazione scolastica. Tuttavia, queste difficoltà rappresentano, di fatto, i segnali emergenti di un disadattamento a un preciso modo di essere scuola, ovvero quello più tradizionale, gentiliano del "leggere, scrivere e far di conto". Peraltro, i tratti comportamentali di questi bambini possiedono specificità ben più articolate e complesse. Per esempio, i bambini dislessici tendono a non perlustrare e intercettare ciò che non orbita attorno al loro spazio peripersonale, soprattutto quando si trova agli estremi del campo visivo e che li induce, per esempio, a chiedere un bicchiere sul tavolo che è ben visibile a tutti, ma loro non intercettano. Un bambino con dislessia commette errate interpretazioni nella cognizione del tempo, confondendo per esempio chi tra due fratelli è nato prima e dopo, padroneggiando l'orologio con difficoltà; manifesta avversione per i giochi combinatori, nei quali prevalgono i processi di assemblaggio, i calcoli tra equilibri e proporzionalità geometriche in termini euclidei (Drijvers et al., 2015), per esempio i Lego e apprezzamento, per contro, dei giochi di relazione. Più in generale si registrano rallentamenti nell'elaborazione dei compiti nello svolgimento di funzioni esecutive definibili come processi che rispettano schemi cognitivo-comportamentali adattivi elaborati in risposta a condizioni ambientali nuove o impegnative (Reiter, Tucha & Lange, 2005), o più semplicemente processi necessari per mettere in atto comportamenti orientati a scopo. Le *funzioni esecutive* (Broxnan et al., 2002) entrano in gioco nei processi attentivi volontari, ovvero nello spostamento flessibile dell'attenzione, nell'inibizione di stimoli irrilevanti a supporto di una centrazione attentiva – per contro – su uno stimolo rilevante (come spostare il fuoco da una figura allo sfondo) la capacità di astrazione e categorizzazione, quella della soluzione di problemi con la loro articolazione in sequenze e passaggi intermedi, l'attivazione di processi automatici controllati da altri più espliciti e infine la memoria di lavoro (Gathercole, 2004).

Anche nella musica i bambini con bisogni educativi speciali presentano, spesso, difficoltà nell'analisi acustica dei suoni, nella sincronizzazione e nella tenuta di modelli ritmici (Gooch et al., 2011), più generici disturbi di elaborazione dell'organizzazione temporale sia in fase di ascolto che di produzione sonoro-musicale (Rizzo & Lietti, 2013), deficit nella messa in campo della propria individualità creativa e difficoltà nella risoluzione dei problemi.

Dunque, da dove arriva dislessia? al di là degli aspetti genetici, si parla di una doppia fragilità:

1. Nella decodifica fonologica, ossia in un'analisi imperfetta del parlato (per esempio confondendosi tra i fonemi pa e ba), una sghemba rappresentazione dei suoni, soprattutto quando immersi in fondali sonori d'ambiente,
2. Nella discriminazione visuo-spaziale, in particolare quando occorre discriminare tra movimenti/stimoli rapidi e si devono disporre in un ordine temporale degli eventi visivi.

La fatica derivata s'insinua pertanto nella corrispondenza audio-visuo-motoria. La musica è l'arte per eccellenza della combinazione organizzata nel tempo tra percezioni uditive-visive e condotte motorie. La vecchia Motor Theory of Speech Perception di A.M Liberman (1967, 1985), consolidata dalle recenti ricerche neuroscientifiche (Ivry, 2001) sostiene che il processo di percezione del linguaggio sia determinato non tanto dalla natura fisica dello stimolo, quanto piuttosto dai processi articolatori necessari per produrre il segnale, che l'ascoltatore imita internamente. In pratica, per decodificare un segnale l'ascoltatore ripeterebbe internamente i movimenti che il parlante fa per produrre quel dato messaggio orale. I suoni dunque sono percepiti attraverso le stesse reti neurali atte alla loro produzione secondo un modello a specchio: ascolto una parola, mi programmo come se dovessi pronunciarla (Khan et al. 2004). L'apprendimento incarnato il bambino nel corpo ha capacità motoria di apprendere il linguaggio ha intelligenza sensorimotoria prelinguistica (Piaget, 1952) suono, gesto, forma e, successivamente, segno sono aspetti di un contatto integrato del bambino con la realtà circostante, evidente nella relazione intersoggettiva madre-bambino, dove dagli intrecci tra lallazioni e baby talk si determinano le grammatiche comunicative future e insieme si consolidano le forme di attaccamento, di scambio, di affettività (Degé, 2011). La naturale enfaticizzazione dei gesti verbali prodotta dalla mamma allo scopo di facilitare l'assimilazione del gesto produttore di suoni è musicale, nella misura in cui accentua gli aspetti paraverbali nei contrasti d'intonazione, di volumi, nella marcatura di gesti labiali, linguali, maxillo-facciali secondo ritmi, ampiezze, intensità estremizzati per intenzionalità espressiva. Un esperimento probante rispetto al valore crossmodale che i suoni possono incarnare è quello del "Bouba/Kiki Effect", osservato dallo psicologo tedesco-americano Wolfgang Köhler nel 1929 su soggetti di lingua ispanica (sull'isola di Tenerife) e poi ripresi da Vilayanur S. Ramachandran (2012) e Edward Hubbard nel 2001, con studenti universitari americani e oratori tamil in India: di fronte a una forma chiusa curvilinea e un'altra per linee spezzate tanto gli inglesi quanto gli indiani al 95%-98%, hanno decretato che la forma sinuosa è "Bouba" e quella frastagliata "Kiki". Le ragioni stanno nella morfologia del gesto arrotondato produttore del fonema Bouba, contro la spigolosità dell'inflessione gutturale e dei movimenti della lingua contro il palato necessari a pronunciare il fonema Kiki: il cervello umano è in qualche modo in grado di estrarre le proprietà astratte dalle forme e dai suoni associandole tra di loro in nome del corpo (D'Onofrio, 2014). L'area del cervello coinvolta in questa relazione tra riconoscimento delle dinamiche espressivo-facciali in correlazione con i suoni delle parole è il giro fusiforme, una parte mesiale del lobo temporale nell'area di Brodmann 37, detta anche "area della forma visiva delle parole". Le attività educative prelinguistiche nei nidi d'infanzia, le esperienze collettive di avvicinamento al suono e alla musica devono rafforzare una coerente strategia della comunicazione (Hébert, 2008) e della relazione affettiva che i care giver sono tenuti a coltivare durante la quotidianità attraverso scambi dialogici e canori diretti e articolati (Fort, 2013): la frequentazione prevalente di intrattenimenti in video, anche quelli più adeguati allo sviluppo cognitivo dei bambini in età prescolare, ma doppiati possono sfuocare, non atti-

vando il sistema mirror, quella corrispondenza tra gesto e suono che risulta indispensabile per la decodifica del linguaggio, impedendo qualsivoglia corrispondenza crossmodale (Chandrasekaran & Kraus, 2010).

Dunque un'attività musica deve rafforzare la coerente corrispondenza morfologica tra corpo produttore di suono, espressività del suono stesso e segno grafico che lo rappresenta sfruttando quel fenomeno della *sincinesia* secondo il quale assottigliamo la bocca quando eseguiamo o ascoltiamo un suono acuminato e sottile, aggrottiamo le ciglia come due bacchette quando percuotiamo un tamburo dal suono grave. E così si possono rafforzare le cognizioni di quelle forme coinvolgendo altre parti del corpo e piegandole in condotte musicali di simile profilo, con analogo suono risultante. Questo indipendentemente dalla costruzione di sequenze strutturate nel tempo e rappresentate secondo una grafica rappresentativa e ordinata nello spazio. A proposito dell'organizzazione dei fenomeni sonoro-musicali e quelli linguistici e paralinguistici va detto che il cervello umano organizza le sue percezioni secondo delle linee mentali cartesiane allo scopo di decodificare i significati degli stimoli (Dahene et. al., 1998): il tempo scorre da sinistra verso destra, i suoni acuti stanno in alto, quelli gravi in basso. Anche i numeri sono per gli occidentali disposti su una linea corrente da sinistra verso destra e gli stati emotivi, laddove la tristezza si colloca a destra o in basso verso il passato o la terra, l'allegria in alto o a destra verso il cielo o il futuro. In musica la linea melodica scorre in orizzontale, la trama polifonica si dispone in verticale. Il bambino dislessico, per qualche atipicità del giro angolare, elabora delle rappresentazioni comprese dentro un grande cerchio in luogo delle consuete geometrie ortogonali: giochi di composizione tra pattern ritmici, cellule vocali contrastanti per colore emotivo, azioni combinatorie tra altezze dei suoni e una loro collocazione spaziale non lineare ma circolare, a cluster potrebbe rappresentare una strada divergente che il bambino dislessico potrebbe cogliere, prima di acquisire progressivamente, la cognizione della temporalità orizzontale e di quella verticale. L'adozione di queste strategie dà per scontato che la relazione suono-segno non sia rinviata a tempi in cui la padronanza tecnico-strumentale avrà raggiunto livelli di perizia tali da rendere indispensabile una codifica su pentagramma, ma parta da modelli di scrittura meno astratti e culturalizzati, adiatematici e quindi non imprigionati dentro microgabbie che limitano lo spazio interpretativo, e costituiti da grafemi evocatori dei suoni corrispondenti prima ascoltati, vissuti con il corpo e poi segnati e ricomposti: pallini grandi e piccoli a indicare diverse intensità e accentuazioni, spirali, addensamenti di sinusoidi per descrivere diverse formule d'arpeggio ecc...disposti nello spazio-foglio secondo relazioni di compresenza, sovrapposizione, distanza più o meno marcata.

Per facilitare un'organizzazione più cartesiana e quindi efficacemente comunicativa della produzione musicale anche nei bambini con dislessia è indispensabile anzitutto non proporre una didattica per consegne, direttiva e chiusa, ma una formula aperta (Miles & Westcombe, 2008), che crea le condizioni affinché si generi apprendimento identificando e promuovendo moti di interconnessione tra fenomeni compresenti ma non ancora integrati: tali propulsori sono costituiti dalle dinamiche tensivo-distensive che nel linguaggio verbale sono incardinate nella sintassi e in musica si manifestano nell'equilibrio tra microstrutture – gli *incisi* – costruiti sull'opposizione tra battere e levare, l'arsi e la tesi e mesostrutture – i *periodi* – in dialettica, secondo una lettura schenkeriana, tra area della dominante e quello della tonica. Gli aspetti più profondamente bio-psico-fisiologici del fenomeno tensivo-distensivo albergano nella sottomissione fisica dell'uomo alla forza di gravità e, nel contempo, alla sua volontà di liberarsene; su queste radici si sono innestate poi innumerevoli stratificazioni culturali che hanno

moltiplicato all'infinito le varianti sul tema. Per familiarizzare con la struttura linguistica che collega soggetto, verbo e complemento è possibile accostare il lavoro del logopedista sulle strutture linguistiche con attività di improvvisazione musicale che esplorino il significato e il senso espressivo delle cadenze (ossia delle sequenze accordali che si dispongono secondo un preciso dosaggio di cariche tensive e scariche distensive), le combinazioni più svariate tramite inversione di fattori, prolungamenti e interruzioni sulla dominante, constatandone gli effetti asseverativi, implosivi, sospensivi, indeterminati.

Per queste attività è consigliabile utilizzare cellule sonoro-musicali brevi, fardite di componenti multisensoriali, e forti di elementi connotativi anche alternate a moduli vuoti per sviluppare le capacità di attenzione selettiva, attivare efficacemente la working memory che preorganizza gli stimoli sensoriali in chunks, ossia quantità discrete percettibili come una unità e contestualmente muove le funzioni esecutive che costruiscono nuove forme, identificano le incongruenze, colmano eventuali omissioni ma anche inibiscono, ovvero sottraggono elementi per consolidare la forza espressiva del proprio manufatto. L'aver conquistato una nuova padronanza risolvendo un enigma percettivo e producendo una buona forma provoca un piacere neurofisiologico estetico e cognitivo insieme, attivando i gangli basali, in particolare il claustrum e favorisce la relazione nel complice concorso tra presenti. Difficoltà differenza suoni da rumori di fondo come da pentagramma a note, giro fusiforme entra nella notazione musicale e maggiormente asimmetrico nel dislessico un esercizio di queste capacità può essere di aiuto anche a scopo preventivo quattro processi impliciti che entrano in gioco nel far musica. Implicazione neuroni specchio sistema motorio sempre coinvolto associazioni implicite crossmodali, rappresentazione visiva sta alla base della cognizione anche dove la vista non è predominante, il cervello ama risolvere enigmi percettivi.

## Conclusioni

Nello stesso film già citato nel paragrafo precedente, alla fine, dopo anni di vite separate non solo fisicamente, l'allievo mondano torna dal suo maestro per chiudere un cerchio affettivo, oltre che di magistero, di educazione "alta": per ciò chiede al morente insegnante quali siano le ragioni ultime del fare musica:

- Maestro, posso chiedervi un'ultima lezione?
- Signore, io posso tentare una prima lezione... Voglio parlare.

La musica esiste solo per parlare di ciò di cui la parola non può parlare, in tal senso essa non è del tutto umana ... Allora, avete scoperto che non è per il re...

- Ho scoperto che è fatta per Dio
- E avete sbagliato
- È per l'orecchio, la gloria, il silenzio...
- Il silenzio non è che il contrario del linguaggio.
- I musicisti rivali... l'amore, il rimpianto dell'amore... per una ostia offerta all'invisibile
- Che cos'è un'ostia? Essa si mangia, non è niente...
- Non so più mio signore non so più... si dovrebbe lasciare un bicchiere ai morti...
- Continuate, ci siete vicino...

Un piccolo abbeveratoio per coloro che il linguaggio ha disertato, per l'ombra dei fanciulli, per addolcire le martellate dei calzolai, per gli stati che precedono l'infanzia quando si era senza respiro e senza luce...

Laddove il parlare fallisce, dove la materia svapora e la debolezza dell'uomo si fa estrema, là dimora il dàimohn della musica, che salva un contatto intimo con l'unico elemento grazie al quale esistiamo: l'Altro, se questi può imparare a cantare e suonare con noi.

*“Non abbiamo alcuna comunicazione con l'essere, poiché ogni natura umana è sempre a metà tra il nascere e il morire, non manifestando di sé che un'oscura apparenza e un'ombra, e un'opinione incerta e debole. E se, per caso, fissate il vostro pensiero per voler afferrare il suo essere, sarà né più né meno che se volete afferrare l'acqua: poiché quanto più esso serrerà e stringerà ciò che per sua natura cola via dappertutto, tanto più perderà ciò che voleva tenere e stringere in pugno. Così, essendo tutte le cose soggette a passare da un cambiamento all'altro, la ragione, cercandovi una reale consistenza, si trova delusa, non potendo afferrare nulla di consistente e permanente” (Montaigne, Saggi, libro II, cap.XII, 801).*

### Riferimenti bibliografici

- Altemeier, L. E., Abbott, R. D., Berninger, V. W. (2008). Executive functions for reading and writing in typical literacy development and dyslexia. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 30.5, 588-606.
- Antonietti A., Cesa-Bianchi M. (2003). *Creatività nella vita e nella scuola*, Milano: Mondadori.
- Antonietti A., Giorgetti M. (2012). Sostenere gli alunni con DSA attraverso la narrazione e l'autoregolazione. *Psicologia e Scuola*, 3, 26-32.
- Balconi, M. (2002). Il fenomeno del fonosimbolismo sinestesico e fisiognomico nei processi comunicativo, cognitivo e percettivo. *Rassegna di Psicologia*, XIX, 11-20.
- Brosnan, M. et al. (2002). Executive functioning in adults and children with developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 40.12, 2144-2155.
- Brown, S., Volgsten, U. (ed.) (2005). *Music and manipulation: On the social uses and social control of music*. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Chandrasekaran, B., Kraus, N. (2010). Music, noise-exclusion, and learning. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 27.4, 297-306.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Cucchi S. (2015). *Il «sistema» cervello e l'apprendimento musicale del bambino*, Brescia: EKT Edikit.
- D'Onofrio, A. (2014). Phonetic detail and dimensionality in sound-shape correspondences: Refining the bouba-kiki paradigm. *Language and speech*, 57.3, 367-393.
- Degé, F. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 2 (124).
- Dehaene, S., Dehaene-Lambertz, G., & Cohen, L. (1998). Abstract representations of numbers in the animal and human brain. *Trends Neurosci*, 21(8), 355-361.
- Drijvers, L., Zaadnoordijk, L., Dingemans, M. (2015). Sound-Symbolism is Disrupted in Dyslexia: Implications for the Role of Cross-Modal Abstraction Processes. *CogSci*, 602-607. Austin, Tx: Cognitive Science Society.
- Fort, M., et al. (2013). Looking for the bouba-kiki effect in prelexical infants. *AVSP*, 71-76.
- Gallese, V. (2009). Mirror neurons, embodied simulation, and the neural basis of social identification. *Psychoanalytic Dialogues*, 19.5, 519-536.
- Gathercole, S. E.; Alloway, T. P. (2004). Working memory and classroom learning. *Dyslexia Review*, 15, 4-9.
- Gooch, D., Snowling, M., Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52.2, 195-203.

- Héébert, S., et al. (2008). A case study of music and text dyslexia. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 25.4, 369-381.
- lanes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali*, Trento: Erickson.
- Ivry, R. B.; Justus, T. C. (2001). A neural instantiation of the motor theory of speech perception: Comment from Richard B. Ivry and Timothy C. Justus to Nicolson et al. *Trends in Neurosciences*, 24.9, 513-515.
- Khan, M., Al-Khatib, W, G., Moinuddin, M. (2004). Automatic classification of speech and music using neural networks. *Proceedings of the 2nd ACM international workshop on Multimedia databases*. ACM, 94-99.
- Liberman, A. M.; Mattingly, I. G. (1985). The motor theory of speech perception revised. *Cognition*, 21.1, 1-36.
- Liberman, A. M., et al. (1967). Perception of the speech code. *Psychological review*, 74.6, 431.
- Lockwood, G., Dingemans, M. (2015). Iconicity in the lab: A review of behavioral, developmental, and neuroimaging research into sound-symbolism. *Frontiers in psychology*, 6.
- Malloch, S. Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford University Press.
- Maturana, H. R., Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.
- Miles, T. S, Westcombe, J. (2008), *Musica e dislessia. Aprire nuove porte*. Milano: Rugginenti.
- Mithen, s., et al. (2005). *The Singing Neanderthals: the Origins of Music, Language, Mind and Body*, by Steven Mithen. London: Weidenfeld & Nicholson. 16.01, 97-112.
- Montaigne, M. de (2005). *Saggi*. Milano: Adelphi.
- Oglethorpe S. (2011). *Dislessia e strumento musicale. Guida pratica*. Milano: Rugginenti.
- Patel A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis, *Frontiers in Psychology*, 2 (142).
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Ramachandran, V. S. (2012). *L'uomo che credeva di essere morto*. Milano: Mondadori.
- Reiter, A., Tucha, O., Lange, K. W. (2005) Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia*, 11.2, 116-131.
- Rizzo, A. L., Lietti, M. T. (a cura di) (2013). *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*. Milano: Rugginenti.
- Rousseau, J. J. (1989). *Saggio sull'origine delle lingue*, a cura di P. Bora. Torino: Einaudi.
- Schneider, M., Zolla, F. (1970). *Il significato della musica*. Milano: Rusconi.
- Wallin, N. L. Merker, B. (2001). *The origins of music*. MIT press.
- Watkins, K. Paus, T. (2004). Modulation of motor excitability during speech perception: the role of Broca's area. *Journal of cognitive neuroscience*. 16.6, 978-987.

### Filmografia

*Tutte le mattine del mondo*, Un film di Alain Corneau. Con Gérard Depardieu, Jean-Pierre Marielle, Anne Brochet, Guillaume Depardieu. Titolo originale Tous les matins du monde. Drammatico, durata 103 min. – Francia 1991.

### Discografia

Giorgio Gaber, Sandro Luporini (2001). Canzone dell'appartenenza. *La mia generazione ha perso*. Milano: CGD East West.

# Educazione alla diversità nel contesto scolastico

## Diversity education in the scholastic context

Francesco Peluso Cassese

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma

francesco.peluso@unicusano.it

Domenico Tafuri

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

domenico.tafuri@uniparthenope.it

Davide Di Palma

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

davide.dipalma@uniparthenope.it

### ABSTRACT

The purpose of the paper is to propose the model of Diversity Management as a tool capable to promoting greater diversity education in the school context.

This management approach allows you to obtain, at the level of the enterprise, considerable benefits and it is assumed that, through the application of its principles, can stimulate the acceptance and development of the subjects perceived "different" for racial issues, physical, religious, ethnic, etc, also in the school system.

If this were to happen, thanks to a work done from the origin of this social criticality, you might develop a huge cultural change aimed at integration of diversity, with a consequent social benefit and a future economic benefit.

Lo scopo del paper è quello proporre il modello del Diversity Management quale strumento in grado di promuovere una maggiore educazione alla diversità nel contesto scolastico.

Tale approccio gestionale consente di perseguire a livello di impresa notevoli benefici e si ipotizza che, attraverso l'applicazione dei suoi principi, possa stimolare l'accettazione e la valorizzazione dei soggetti percepiti "diversi" per questioni razziali, fisiche, religiose, etniche, etc, anche nel sistema scolastico.

Se ciò avvenisse, grazie ad un lavoro operato all'origine di questa criticità sociale, si potrebbe sviluppare un cambiamento culturale volto all'integrazione della diversità di notevoli dimensioni, con un conseguente beneficio sociale ed un futuro beneficio economico.

### KEYWORDS

Diversity Management; School; Education.

Diversity Management; Scuola; Educazione.

## Introduzione<sup>1</sup>

Nel tempo, con l'avvento del fenomeno della globalizzazione e con lo sviluppo tecnologico, che ha azzerato le distanze nei processi comunicativi sia a livello di impresa che a livello personale, ci si relaziona, con una frequenza sempre maggiore, con una pluralità di soggetti considerati diversi da se stessi per svariate caratteristiche (razziali, etniche, culturali, sociali, fisiche, etc.) (Alberici, 2007; Ambrosini, 2001).

Di conseguenza la gestione della diversità è diventata una priorità sociale ed economica di cruciale importanza. Infatti, a livello di impresa si è sviluppato un approccio gestionale atto all'inclusione e alla valorizzazione della diversità: il Diversity Management.

L'elaborato di ricerca si propone di analizzare se tale modello gestionale possa rappresentare lo strumento idoneo ad educare alla diversità anche nel contesto scolastico, che rappresenta il primo, e principale, luogo di interazioni e relazioni con il prossimo. Purtroppo, però, spesso il "diverso" rappresenta una criticità difficilmente gestibile con le attuali metodologie che non riescono a limitare l'insorgere, nelle scuole, di fenomeni quali bullismo, omofobia, razzismo, intolleranza religiosa, etc (Batini, 2010).

A tal proposito il Diversity Management potrebbe rappresentare la soluzione di questa criticità, che attraverso l'integrazione di qualsiasi tipo di minoranza e lavorando contemporaneamente sia sul valore dell'uguaglianza che sulla consapevolezza della diversità è in grado di migliorare notevolmente il "sistema scuola", così come avviene per il "sistema impresa". Sono, infatti, molteplici i vantaggi che derivano dall'adozione di questa strategia manageriale e si ipotizza che siano contestualizzabili e riproducibili anche a livello scolastico.

### 1. L'importanza dell'educazione alla diversità nella scuola

La scuola è il primo, e tra i più importanti, luoghi di incontro e di relazione, del resto l'esperienza formativa di ciascun individuo è caratterizzata da continue presenze dell'altro. Entrare in relazione con il prossimo, ovviamente, significa entrare in contatto con un'altra identità, cioè con qualcuno che è diverso da se stessi (Giusti, 2012). Così facendo, oltre a conoscere maggiormente la propria identità, è possibile arricchirsi grazie all'alterità. Si può affermare che esiste un "io" proprio in quanto è presente un "tu" con cui confrontarmi, un "egli" da cui differenziarci, e così via (Portera, 2006). Non sempre, purtroppo, questo dialogo è adeguatamente riconosciuto e valorizzato. La diversità è spesso vista in chiave negativa, in grado di rappresentare una minaccia della propria identità e per questo la presenza del diverso frequentemente genera sentimenti di paura, ansia e sospetto. Spesso, questa prospettiva distorta determina comportamenti di violenza e discriminazione ed è per questo che è fondamentale rivedere il ruolo del principale luogo pubblico dove si instaurano le prime e fondamentali relazioni con il prossimo: la scuola.

1 Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: i paragrafi n. 1 e 3 sono da attribuirsi a Francesco Peluso Cassese, il paragrafo 2 a Davide di Palma, Introduzione e Conclusioni a Domenico Tafuri.

A tal proposito, qualche anno fa il Ministero delle Pari Opportunità ha finanziato un progetto di sensibilizzazione e informazione, con un relativo elaborato in tre volumi, intitolato "Educare alla diversità a scuola", realizzato dall'Istituto Beck (2013) sulla base di un contratto con l'UNAR (Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali).

L'obiettivo iniziale è educare alla comprensione che ogni individuo è diverso dall'altro, concetto di unicità, ma allo stesso tempo si è tutti uguali; la scienza e il DNA lo dimostrano (Banks & Banks, 2009). Raccontarsi e ascoltarsi a scuola, renderebbe più fluide le relazioni, il confronto e la crescita. Il bullismo, l'omofobia, il razzismo, l'intolleranza religiosa, gli abusi sulle donne e sui minori hanno origine dal pregiudizio e dall'ignoranza. Ma il pregiudizio non è innato, ha piuttosto il suo fondamento nelle influenze familiari, ambientali, sociali, e si struttura già dalla prima infanzia (Batini, 2010; Maritain, 2001; Palmieri, 2012). Pertanto, se crediamo sia giusto cercare di limitare il più possibile l'insorgere di pregiudizi, è fondamentale intervenire principalmente a livello scolastico, quindi educativo ed anche familiare, per fare della diversità una vera ricchezza, un nuovo paradigma educativo e per stimolare i bambini e i ragazzi a pensare criticamente piuttosto che dir loro quello che devono pensare. Educare alla diversità è quindi un dovere etico, specie in una scuola che vuole definirsi inclusiva (Bo, 2016).

La scuola ha la caratteristica di essere uno tra i più importanti luoghi di incontro della società. La diversità di presenze al suo interno dovrebbe essere la realtà di ogni classe. Sarebbe importante verificare, ad esempio, quando si formano le classi, che ognuna di esse sia estremamente eterogenea. Si dovrebbe stimolare un principio di "equi-eterogeneità", cioè di un'eterogeneità rigorosamente equa per composizione, varietà di provenienze sociali, sessuali, religiose, culturali, etc. La scuola dovrebbe diventare un luogo in cui si producono le diversità. Dove diversità significa estrema ricchezza data dall'originalità di ciascuno (Giusti, 2012; Lodge & Lynch, 2004). Invece, spesso la scuola punta a: massificare, omologare, assimilare l'altro nel gruppo e conformare. Si deve comprendere ed assimilare che la nostra ricchezza collettiva è data dalla nostra diversità. L'altro, come individuo o come gruppo, è prezioso nella misura in cui è dissimile. Mai quanto in un contesto socio-economico come quello attuale, la scuola deve educare gli studenti a considerare il diverso non come un pericolo per la propria sicurezza, ma come risorsa per la crescita (Miron et al, 2010). Tuttavia una vera pedagogia della differenza si esprime non certo in prediche e indottrinamenti, né con tecniche di persuasione più o meno sofisticate, ma anzitutto sperimentando quotidianamente la realtà di una scuola come una comunità di diversi, che non emargina chi non è uguale o chi non è in grado di seguire il ritmo dei migliori.

Ovviamente, affinché tutto ciò avvenga, è necessario porre come elementi centrali della relazione educativa l'ascolto, il dialogo, la ricerca comune e l'utilizzo di metodologie attive e di tecniche d'animazione in grado di sviluppare le capacità critiche di porsi delle domande, di imparare a mettersi nei panni altrui, di attivare delle reti di discussione, di uscire dagli schemi, di essere creativi e divergenti. A tal proposito, si propone l'adozione dei principi gestionali, anche a livello scolastico, dell'innovativo modello del Diversity Management già consolidato, prevalentemente nei paesi anglosassoni, a livello di impresa.

## 2. Il Diversity Management

Il termine Diversity Management risale al 1987, quando lo Hudson Institute pubblicò la relazione *Workforce 2000*: il report informava i nordamericani che entro l'anno 2000 la maggioranza dei loro lavoratori sarebbe stato afro-americano, ispanico, nativo americano, donna, e appartenente ad altri "gruppi minoritari".

Questa notizia sorprese molti uomini d'affari americani che, allarmati, iniziarono a porsi il problema della valorizzazione e del mantenimento dei propri talenti, appartenenti a razze, religioni, etnie e stili di vita differenti (Lorbiecki & Jack, 2000).

Il concetto nasce quindi in riferimento ad un modello di gestione di risorse umane mirato a valorizzare le svariate differenze presenti nelle aziende statunitensi, considerando l'elevata eterogeneità della forza lavoro presente.

Per le imprese americane il Diversity Management rappresenta una soluzione sia strategica che operativa. Lavorando su due livelli apparentemente opposti, il concetto di uguaglianza e la consapevolezza della differenza, il Diversity Management rende accessibili a qualunque lavoratore le stesse opportunità ma in maniera diversa. Secondo questo approccio ogni risorsa viene quindi valorizzata secondo i suoi ritmi, le sue competenze e le sue qualità (Buemi, Conte & Guazzo, 2016; Castellucci et al, 2009).

Questo approccio gestionale è un programma organizzativo volontario progettato per creare una maggiore inclusione di tutti gli individui nelle relazioni sociali informali e nei programmi aziendali formali (Gilbert, Stead & Ivancevich, 1999). Tende a creare una cultura che valorizza e apprezza le differenze, nonostante ciò richieda uno sforzo maggiore, sistematico e pianificato, in quanto significhi adottare un paradigma organizzativo che va oltre un modello di risorse umane basato solamente sulla conformità legale, a vantaggio di un'organizzazione impegnata in ogni suo livello nella promozione dell'integrazione di qualunque tipo di minoranza e nella gestione efficace della corporate diversity.

È proprio questo sforzo volontario di affrontare e trattare il tema della diversità che ha portato alla nascita del Diversity Management inteso come l'insieme di azioni di uso strategico delle risorse aziendali volte a valorizzare i tratti di diversità (di genere, età, orientamento sessuale e appartenenza etnicoculturale) presenti in azienda, al fine di promuovere migliori condizioni organizzative (Lauring, 2013).

I principi del "Diversity Management" stanno, così, diventando a poco a poco sempre più importanti nel mondo delle imprese, che si devono adattare, o meglio devono proattivamente agire, per essere pronte ad affrontare con successo i cambiamenti che stanno trasformando (e in parte lo hanno già fatto) il contesto socio-economico globale, evolvendosi con l'ambiente che le circonda e in cui devono essere sempre in grado di operare e interagire.

Questo modello manageriale è, così, un vero e proprio processo aziendale di cambiamento che ha lo scopo di valorizzare e utilizzare pienamente il contributo, unico, che ciascun dipendente può apportare per raggiungere gli obiettivi aziendali e per aiutare l'organizzazione a far fronte alle sfide e all'incertezza provenienti dai molteplici contesti socio-culturali esterni.

### 3. I potenziali benefici del Diversity Management a livello scolastico

Molti studi hanno dimostrato che le politiche di inclusione hanno un impatto positivo su vari aspetti, tra cui il miglioramento degli stili manageriali, le competenze e le performance in aree come la comunicazione, la gestione del personale, l'individuazione degli obiettivi e la pianificazione (Buemi, Conte & Guazzo, 2016; Keil et al, 2007; Serio, 2014).

I benefici riguardano dunque l'intera impresa, ed è per questo che il Diversity Management viene definito un "business case" cioè un approccio che porterebbe ad un aumento dei profitti dell'impresa nel lungo periodo. Per avere un'idea concreta, la Commissione Europea ha condotto nel 2003 una ricerca, *Costi e Benefici della Diversità*, nella quale sono stati rilevati da un campione di 200 imprese comunitarie i principali benefici percepiti che la diversità può apportare al business delle organizzazioni (Buemi, Conte & Guazzo, 2016; Castellucci et al, 2009; Laurinig, 2103).

In particolare, sono stati individuati vantaggi prettamente economici, come:

- L'aumento della produttività;
- La spinta a trovare soluzioni innovative;
- La capacità di rispondere alle più varie esigenze dei consumatori aumentando la base clienti;
- La possibilità di accrescere la competitività dell'impresa.

Ai quali si vanno a sommare dei vantaggi cosiddetti "etici", come:

- La promozione dell'interazione tra diversi gruppi etnici;
- L'incentivo al cambiamento culturale;
- Il contrasto ai pregiudizi;
- L'aumento del *commitment* dei dipendenti;
- La creazione di un ambiente di lavoro più armonioso.

La maggior parte dei vantaggi economici, così come quelli etici, sono fortemente contestualizzabili all'ambiente scolastico. Infatti, la possibilità di incrementare la produttività delle risorse umane, rapportato al contesto scolastico, equivale alla capacità di aumentare il rendimento di ciascuno studente a prescindere dalle sue peculiarità.

Discorso analogo per la ricerca di soluzioni innovative che consente di valorizzare le risorse denotate da una qualsiasi diversità e sviluppa la possibilità da un lato di diversificare l'offerta formativa e dall'altro di ricevere stesso dagli studenti una serie di nuovi stimoli e prospettive in grado di arricchire culturalmente l'ambiente scolastico.

Ancora, riuscire a soddisfare un numero più ampio e variegato di esigenze da parte dei consumatori, corrisponde alla capacità da parte del sistema scolastico di istruire e formare allo stesso modo un più ampio bacino di studenti a prescindere dalla loro provenienza geografica, dalla loro religione, dalla presenza di una disabilità fisica o mentale, etc., rendendo la proposta formativa globale e competitiva. La maggiore competitività è, infatti, una netta conseguenza dei benefici ottenibili grazie all'adozione del modello di Diversity Management a livello scolastico; il termine competitività, al principio, potrebbe risultare estraneo al settore della pubblica istruzione, ma in un ambiente caratterizzato da una forte concorrenza delle strutture private e da una pressione sempre maggiore delle realtà europee, statunitensi ed, anche australiane, assume notevole rilievo. Riuscire ad

erogare un servizio scolastico, attraverso l'innovativo modello gestionale descritto, in grado, non solo di accogliere, bensì di valorizzare le molteplici diversità che caratterizzano l'attuale panorama socio-economico rappresenterebbe un punto di forza per rilanciare l'intero sistema su scala internazionale.

In riferimento ai vantaggi di tipo etico perseguiti nel contesto aziendale, la trasposizione verso quello scolastico è, sicuramente, più diretta ed esplicita. Infatti, rappresentano tutti delle condizioni in grado di massimizzare un benessere sociale ed aumentare il livello culturale dell'ambiente scolastico. Ciò, consente di creare una situazione caratterizzata sia da studenti con dei valori umani più sviluppati, che da docenti e insegnanti stimolati a lavorare in un contesto più armonioso e stimolante. I benefici etici sono, inoltre, la base per conseguire i vantaggi di tipo economico.

Infine, è importante sottolineare che il principale beneficio ottenibile dall'adozione del Disability Management, per favorire un processo di educazione alla diversità nel contesto scolastico, è la possibilità di generare una rivoluzione sociale e culturale a vantaggio dell'integrazione del soggetto considerato diverso. Infatti, agendo a livello scolastico si stimola un processo di accettazione e valorizzazione della diversità sin dal principio, in un luogo, la scuola, dove, altrimenti, si rischierebbe di consolidare delle strutture mentali e dei pregiudizi difficilmente modificabili in seguito.

## Conclusioni

In un ambiente sociale ed economico caratterizzano da una forte eterogeneità sotto diversi punti di vista, che siano religiosi, culturali, razziali, formativi, etc., la gestione della diversità assume un ruolo sempre più importante.

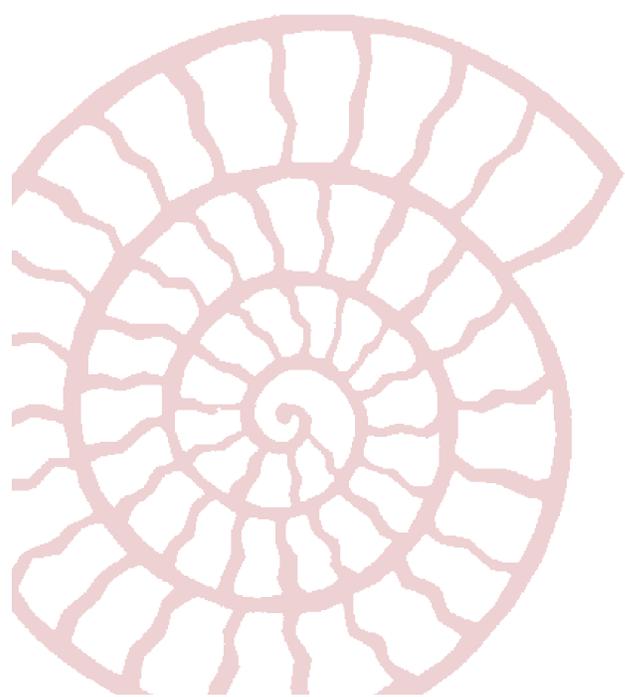
A tal proposito, a livello di impresa, al fine di conseguire degli obiettivi di profitto nel lungo periodo, si è sviluppato un innovativo modello di gestione denominato Diversity Management. Attraverso questo approccio si mira alla valorizzazione di qualsiasi forma di diversità e si perseguono una pluralità di vantaggi sia di tipo economico, che etico.

L'elaborato ha analizzato le potenzialità che tale modello manageriale avrebbe nel caso in cui fosse applicato anche al contesto scolastico. È stato portato all'evidenza che la maggior parte dei benefici prodotti in un ambiente aziendale sono contestualizzabili a quello scolastico e, attraverso la gestione della diversità, consentono di incrementare sia il rendimento degli studenti che il livello dell'offerta formativa, contribuendo ad una maggiore competitività del "sistema scuola".

Il Diversity Management, quale strumento atto ad educare alla diversità i molteplici *stakeholder* che interagiscono quotidianamente nelle scuole italiane, potrebbe essere la chiave di volta verso una società caratterizzata da un elevato grado di inclusione dei soggetti "diversi" e capace di arricchirsi culturalmente e personalmente attraverso questi ultimi. Ciò amplificherebbe i risultati già conseguiti dalle diverse imprese che hanno adottato i principi di questo modello gestionale, arrivando a generare un beneficio sociale ed economico per l'intera collettività sostenibile nel tempo.

## Riferimenti Bibliografici

- Alberici, A. (2007). *I processi di internazionalizzazione: ricadute sulla gestione delle risorse umane*, EconPapers, 2007-28.
- Ambrosini, M. (2001). *La fatica di integrarsi: immigrati e lavoro in Italia*. Bologna: Il mulino.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York (NY): John Wiley & Sons.
- Batini, F. (2010). *Insegnanti e nuovi problemi della scuola: bullismo, disagio e dispersione, omofobia e razzismo*. Massa: Transeuropa.
- Bo, I. (2016). Fair implementation of diversity in school choice. *Games and Economic Behavior*, 97, 54-63.
- Buemi, M., Conte, M., & Guazzo, G. (Eds.). (2016). *Il Diversity Management per una crescita inclusiva. Strategie e strumenti: Strategie e strumenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Castellucci, P., Martone, A., Minelli, E., Rebora G., & Traquandi L. (2009). *Diversity Management. La diversità nella gestione aziendale*. Milano: IPSOA.
- Gilbert, J. A., Stead, B. A., & Ivancevich, J. M. (1999). Diversity management: A new organizational paradigm. *Journal of business ethics*, 21(1), 61-76.
- Giusti, M. (2012). *L'educazione interculturale nella scuola*. Milano: Rizzoli Etas.
- Istituto A.T. Beck (2013). *Educare alla diversità a scuola*.
- Lauring, J. (2013). International diversity management: Global ideals and local responses. *British Journal of Management*, 24(2), 211-224.
- Lodge, A., & Lynch, K. (2004). *Diversity at school*. Dublin: Institute of Public Administration for the Equality Authority.
- Lorbiecki, A., & Jack, G. (2000). Critical turns in the evolution of diversity management. *British journal of management*, 11(s1), S17-S31.
- Maritain, J. (2001). *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Miron, G., Urschel, J. L., Mathis, W. J., & Tornquist, E. (2010). Schools without Diversity: Education Management Organizations, Charter Schools, and the Demographic Stratification of the American School System. *Education and the Public Interest Center*.
- Palmieri, C. (2012). *Crisi sociale e disagio educativo: spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale: interventi nella scuola*. Edizioni Erickson.





La teoria “estratta” dalla pratica  
degli educatori professionali:  
le scritture educative come unità di analisi  
The theory “extracted” from the practice  
of professional educators:  
educational writings as analysis units

---

Federica Sisti

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo  
f.sisti@campus.uniurb.it

**ABSTRACT**

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

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

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

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

**KEYWORDS**

Educational Practice, Theory from Practice, Reflective Writing.  
Pratica educativa, Teoria estratta dalla pratica, Scrittura riflessiva.

## Introduzione

Forte è l'intenzione, nel presente contributo, di esplicitare la volontà di passare dal sapere teorico e formale alla «pratica viva», per svelare un «sapere sotterraneo», che spesso è un sapere che rimane non saputo, chiuso all'interno di un ristretto gruppo di persone, che diventano custodi di un sapere segreto, criptico e poco trasparente.

Si parte dal presupposto che in ogni professione esiste un sapere teorico e un sapere pratico, ma il sapere teorico rimane astratto, poco utile per la pratica. Il sapere pratico, invece, è un sapere ricco, denso, vivo, prezioso, tangibile ed esso può essere trasmesso solo attraverso il racconto, che diventa così lo spazio teorico della pratica educativa.

L'ipotesi di partenza, dunque, diventa che il sapere pratico si disvela soltanto attraverso la narrazione di storie: storie vere accadute sul campo, raccontate tra colleghi, in riunione, nella pausa caffè, nei corridoi e ciò perché la narrazione mette in parola l'esperienza, è l'azione vista da dentro, accede ad un sapere esemplare.

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

La risposta potrebbe trovarsi proprio nella scrittura/lettura di storie dense, vive perché restituiscono l'odore dei fatti, storie che portano il lettore dentro il contesto educativo, lezioni di vita vissuta che possono diventare lezioni di vita da vivere.

La ricerca, così intesa, risponde anche ad un'esigenza di chiarezza avvertita dalla comunità scientifica, rispetto ad una specifica realtà sociale, concepita appunto come estremamente complessa e difficile da definire e interpretare.

Nel campo specifico dell'educazione, la ricerca qualitativa, come sostiene Ricolfi «si occupa della fenomenologia dei processi formativi e prende le mosse dal contrasto, o dissonanza, tra un problema sociale concreto e l'ignoranza della comunità scientifica o degli operatori sociali sulla fenomenologia empirica che definisce o fa da sfondo a questo problema» (Ricolfi 2001, p. 21).

Il progetto si propone, dunque, di fare ricerca qualitativa con lo scopo di identificare 'teorie' dell'educazione alle quali agganciare metodi e strumenti estraendole dalle pratiche reali, teorie 'estratte' e non teorie 'astratte'.

Occorre anche sostenere la convinzione che la ricerca educativa, così come la ricerca clinica in medicina, trova il suo senso nel provocare un miglioramento della pratica. Si fa ricerca per produrre sapere utile alla pratica. Come corollario di questa convinzione fa seguito la messa in discussione del prevalere di ricerche di tipo constattativo-ricognitivo a vantaggio delle ricerche esperienziali-trasformative<sup>1</sup>. Il progetto offre una 'formazione continua' per il professionista

1 La ricerca constattativa è quella che si prefigge un compito ricognitivo sul contesto, che mira a comprendere le cose così come accadono; la ricerca esperienziale-trasformativa è quella che mette alla prova dell'esperienza la teoria con lo scopo di trasformare la teoria e la pratica. Anche la ricerca ricognitiva è importante dal momento che c'è bisogno di capire come si attuano certe intenzioni pedagogiche, come sono percepite

dell'educazione (l'educatore scolastico), fatta non attraverso formazione 'formale', tipica di un approccio alla conoscenza di tipo deduttivo, ma attraverso un approccio induttivo partendo dalla considerazione delle pratiche reali di educazione/formazione, il loro racconto in formato narrativo (storie) e il loro riesame.

Si tratta di un approccio allo sviluppo professionale dell'esperto dell'educazione che fa leva sulla riflessione intorno alla propria (ma anche altrui) pratica.

L'educatore che racconta la "pratica viva" attraverso la 'parola' della narrazione, il racconto, equivale a svela a se stesso e agli altri un sapere 'sotterraneo', che insegna e che crea comunità, perché in quelle storie è possibile rintracciare e condividere parti di quei vissuti che popolano il lavoro dell'educatore, ma anche dell'insegnante e cerca di superare, una volta per sempre, quel senso di isolamento sentito come un grave limite. Si inizierà con la raccolta di storie e si procederà al loro riesame, attraverso rielaborazioni riflessive al fine di estrarre significati e di fare emergere macrotemi.

Mano a mano che si sistematizzeranno 'conoscenze', queste saranno organizzate nella *knowledge base*. Questa sarà strutturata in una antologia di storie, in un repertorio di dispositivi didattici estratti da quelle storie, una raccolta di teorie educative.

## 1. Metodi e procedure

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

certe esperienze dai soggetti che le vivono, quali effetti producono nel contesto certe azioni. tuttavia l'approccio constattivo-ricognitivo non è sufficiente per fondare una teoria pedagogica; c'è bisogno innanzitutto di ricerche che mettano alla prova le idee, quelle che hanno la forma di «ipotesi provvisorie» («tentative hypotheses», come le ha definite Dewey), In questo caso la ricerca empirica assume la forma di un intervento che introduce qualcosa di nuovo nel contesto e che monitorando il modo del suo accadere verifica la qualità dell'azione, ricavando così le indicazioni necessarie, anche se non sempre sufficienti, ad orientare la prassi.

### 1.1. Strumento di rilevazione: il focus group

Dopo aver sottoposto il campione alla fase delle interviste individuali, i cui esiti sono stati ampiamente trattati, è iniziata la vera e propria indagine sulle narrazioni prodotte dai partecipanti alla ricerca.

È stata utilizzata la tecnica di rilevazione dell'informazione basata sui focus group, la quale rappresenta uno degli strumenti classici di ricerca qualitativa nell'ambito delle scienze sociali.

Durante i 4 focus group, di 2 ore circa, concordati sulla base delle esigenze/disponibilità degli educatori e strutturati su gruppi di 5/6 educatori, omogenei per ordine di scuola o tipologia di servizio, sono stati suggeriti delle tematiche guida, degli spunti di scrittura, relativamente ad esperienze educative significative, vissute in passato o, meglio, contestuali all'indagine.

I partecipanti hanno discusso e si sono confrontati durante il focus e, dopo opportune attivazioni e stimolazioni intellettuali, aiutati anche da spunti letterari, modelli presenti in letteratura, a cui fare riferimento, hanno iniziato a scrivere.

All'inizio si è pensato di scrivere in presenza, seguendo il modello dell'atelier di scrittura, (Bing, 1977), poi, nell'economia del progetto e soprattutto, avvertendo una certa difficoltà, da parte degli educatori, a scrivere di getto, senza quella dilatazione temporale che permette una certa presa di distanza, per attivare il ricordo e poi la riflessione, si è adottato la modalità di scrittura differita in rete, sul blog *lapraticadelracconto.blogspot.com*, sulla cui piattaforma, le narrazioni sono state socializzate e condivise, e dove si è, fin da subito, instaurata una conversazione collettiva a più voci, fatta di commenti, sotto forma di narrazioni, sulle tracce di scrittura che via, via sono state stimolate nei focus group.

Il blog *La forza della parola*, è nato appunto come strumento per facilitare i confronti, le discussioni, soprattutto a proposito di temi educativi "caldi" quali il "conflitto", la "mediazione", la "negoiazione", l'"insuccesso scolastico", proposti attraverso spunti di analisi di "casi difficili" e con la sollecitazione di diverse modalità e strategie di scrittura.

L'opportunità offerta dal portale web del blog ha dato modo, anche contestualmente alle esperienze educative vissute, di raccontare la propria pratica, ricevere, nell'immediato, spunti, consigli, suggerimenti, o anche solo l'opportunità di confrontarsi con l'obiettivo di formalizzare riflessioni metodologiche e relazionali comuni e implementare la propria professionalità.

I focus group si sono svolti nella struttura della cooperativa<sup>2</sup>, in un contesto predisposto agli incontri, dove, previa somministrazione di opportuni stimoli letterari, i contenuti verbali sono stati convertiti subito in scrittura sul foglio, trasformati in narrazioni, racconti della pratica.

A proposito del blog personale, il cosiddetto diario del nuovo millennio, si nota la sua «natura intrinsecamente autobiografica ... in quanto forma di narrazione del sé dalle forti valenze identitarie» (Di Fraia, 2007, p. 15), il cui obiettivo a lungo termine diventa, attraverso l'habitus della scrittura, come

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

dispositivo mediatore e strumento di conoscenza, di implementare la professionalità riflessiva del professionista dell'educazione, sia esso un educatore, che un insegnante, proprio in virtù dell'appartenenza alla comunità-di-pratica degli educatori blogger.

## 1.2. *L'analisi qualitativa delle pratiche educative*

Gli educatori, nell'ambito del loro lavoro, devono scrivere relazioni sui casi, diari di lavoro, programmazioni. Gli scritti richiedono tempo e fatica e, spesso, nelle situazioni di formazione, si ha l'impressione che scrivere sia l'adempimento di una *corvée* anziché l'occasione di elaborare con ricchezza e piacere l'esperienza.

Di fronte a un genere di vissuto, com'è quello degli educatori, fondato sull'incontro con delle storie di vita, prevalentemente difficili e ricche di densità emotiva, l'esperienza educativa non può che produrre un sapere che non avrà come obiettivo immediato, la generalizzazione, quanto, piuttosto, un sapere contestuale, estremamente aperto alla contingenza più estrema.

Ciò che gli educatori fanno è non prendere scorciatoie nella comprensione delle persone e delle situazioni, ma cogliere un senso anche in ciò che apparentemente appare come senza senso, poiché etichettato come indicibile, invisibile, almeno secondo lo schema classico di plausibilità e verità.

È opinione ormai condivisa che la letteratura faciliti il processo della scrittura individuale, innescando meccanismi di identificazione e di apprendimento.

Ecco perché si è pensato di "trasformare" gli educatori, al centro di vissuti pieni di contraddizioni, complessità, incoerenze, non-senso, in scrittori di spaccati di vita, di realtà vera, produttori di narrazioni scritte dell'esperienza educativa, tanto nella prospettiva dell'espressione quanto in quella del portare nel campo scientifico della pedagogia le vicende vissute nei servizi educativi, avendo cura di analizzare forme di scrittura in cui la risposta all'esigenza di documentazione dei servizi e delle amministrazioni non implichi la cancellazione dell'esperienza reale e nell'attivare, per quanto possibile, in area metodologica, un percorso formativo di riqualificazione per professionisti educatori, nel quale la pratica, sostenuta certamente da una buona astratta teoria, sostenga, a sua volta, e alimenti continuamente nuove teorie, non più astratte, ma estratte dalla pratica sul campo.

Ciò che si è cercato di fare è cogliere quello che appare più fuggevole e precario e che, invece, con la scrittura, il professionista educativo riesce a fermare e a far emergere. Si è cercato di leggere/interpretare la pratica reale, comprensiva sia di quella esplicita che di quella "incorporata".

A coloro i quali hanno scelto di aderire all'invito di scrivere sono state date indicazioni riconducibili ai seguenti ambiti tematici:

- a) La biografia professionale dell'educatore, i gesti personali finalizzati al senso dell'educare, ai valori educativi impliciti, scelte, procedure, decisioni..., la categoria del sé come agente attivo di cambiamento.
- b) La descrizione dell'utente, il soggetto destinatario dell'intervento educativo, l'individuo in crescita, sul quale misurare l'efficacia della pratica, sia in termini di successo, che di fallimento educativo.
- c) La relazione educatore-educando, in termini di confronto, funzionale a un cambiamento, gestione del conflitto, anche in termini di spazio-tempo, valenza di una corretta relazione in cui ci sia attenzione cognitiva ed affettiva, mettendo in evidenza il ruolo dell'educando, con le sue caratteristiche.
- d) Ruolo del contesto, ovvero la possibilità di impegnarsi in attività che

comportano un'appropriata "conversazione" fra i diversi sistemi presenti nel contesto educativo.

La ricerca è partita quindi dal presupposto che le proposte di scrittura sollecitate costituiscono una buona occasione per pervenire ad una scrittura più significativa, capace di selezionare i propri contenuti e di liberarsi dalla schiavitù delle usuali griglie di osservazione e danno l'opportunità di soffermarsi a riflettere su particolari situazioni che difficilmente emergono lavorando.

### *1.3. Procedura di analisi dei contenuti narrativi con T-Lab 9.1.4*

Lo strumento di rilevazione dei dati T-Lab, è stato utilizzato per esplorare le principali dimensioni connesse alla pratica educativa, raccontata per iscritto, negli spazi del racconto scritto, nei focus e sul blog. In prima istanza, sono state individuate delle categorie concettuali generali, come già descritto nel precedente contributo, entro cui sono state incorporate le parole più significative, evidenziate analizzando le risposte alla domanda generativa sul *Perché scrivere?* Le categorie individuate sono servite da variabili, all'interno di T-Lab, intorno alle quali sono emerse le parole significative, riconducibili alle variabili specificate, che hanno concorso a definire le aree tematiche emergenti all'interno delle risposte degli educatori. Questa prima indagine, effettuata a livello di co-occorrenze di parole, tramite l'utilizzo dello strumento "Associazione di parole", ha consentito di verificare le relazioni di co-occorrenza e di similarità che, all'interno del corpus, denominato "risposte alla domanda sullo scrivere" ha determinato il significato locale delle parole-chiave selezionate. Si è scelto di selezionare come parole chiave le categorie precedentemente individuate. Le co-occorrenze delle parole sono state calcolate all'interno dei contesti-elementari selezionati in fase di importazione del corpus (le singole risposte fornite dagli educatori), organizzate come un unico corpus. Tutto ciò è stato propedeutico all'ottenimento di dati e risultati, utili per le analisi tematiche successive, rispetto alle 7 categorie concettuali estrapolate nelle risposte alla domanda generativa. Come accennato, l'analisi compiuta in questo lavoro, che si rifà all'analisi del contenuto di tipo narrativo contestuale, cerca di mettere a fuoco le connessioni tra le esperienze di pratica educativa e la loro elaborazione attraverso la scrittura. La decostruzione del testo, attraverso l'elaborazione automatica di un software, in un insieme di connessioni tra parole significative mira non solo ad analizzarlo alla ricerca di significati evidenti, ma anche a recuperare significati ed elementi impliciti, spesso nascosti e frammentati. Partendo dalla trascrizione integrale delle narrazioni, si realizza un corpus testuale suddiviso nelle quattro diverse tracce di scrittura. Si procede poi ad un'acquisizione del corpus nel programma utilizzato: T-Lab.

## **2. Risultati**

### *2.1. Gli sguardi dell'educatore come tracce di scrittura*

La proposta di individuare quattro aree tematiche su cui concentrare le proprie scritture ha coinciso con l'individuazione di quattro tracce attraverso le quali si è dato voce a più istanze che contemporaneamente agiscono e interagiscono nella situazione educativa, influenzandosi reciprocamente e che contribuiscono a dirigere lo sguardo dell'educatore verso più direzioni.

### 2.1.1. Lo sguardo su di sé

Si tratta di raccontarsi, di raccontare come è nata la motivazione a fare l'educatore e raccontare il proprio lavoro, in che cosa consiste veramente fare l'educatore/l'insegnante immaginando di avere come interlocutore una persona, reale o fittizia, completamente al di fuori dal settore formativo, una persona che fa altro nella vita e che ci chiede informazioni riguardo al nostro lavoro.

La sollecitazione intellettuale che ha mosso la produzione di questo gruppo di scritture risponde all'esigenza di dar forma, attraverso la parola scritta, a ciò che si è intuito, per lavorare con calma su ciò che si è intravisto attraverso la nebbia della confusione percettiva, professionale ed esistenziale, dall'esigenza di riattraversare il tempo trascorso per ri-significare il presente. La scrittura di sé permette di rivolgere lo sguardo dell'educatore all'indietro per considerare le risorse a disposizione e avanzare poi verso il futuro.

Si tratta dell'invito a operare un spostamento dello sguardo, quasi uno "straniamento". In realtà è difficile che chi fa l'educatore scriva su se stesso per motivi di lavoro. Di fatto, la professione non lo richiede, e, come emerso anche dalle interviste, nessuno spazio istituzionalizzato e nessun momento "in servizio" è dedicato all'osservazione/narrazione della propria pratica. Eppure, come sostenuto, a più riprese, da tutti gli educatori coinvolti, ciò servirebbe loro per capire se stessi, farsi capire e confrontarsi.

La consegna di scrittura ha sollecitato gli educatori a scrivere su di sé per capirsi, farsi capire e confrontarsi attraverso due strategie:

- Scrivere all'interno di una finzione immaginando di avere un interlocutore, inesperto di problemi educativi, con l'intento di spiegare un po' questa difficile professione.
- Portare chi scrive alla ricerca delle proprie motivazioni e radici.

Per quanto riguarda il primo punto, si tratta di produrre testi e narrazioni in cui il destinatario è molto distante dalla problematica educativa e dunque, proprio per questa ragione, si ritiene possa essere utile a stimolare in chi racconta, una descrizione il più possibile precisa e autentica della propria pratica, tenendo presenti le sue domande, le sue perplessità, implicite o esplicite, che vengono ovviamente inglobate nei testi e a cui lo scrivente educatore si rivolge più volte direttamente con esempi, adattando il linguaggio e le parole specifiche dell'educazione affinché vengano comprese. Per quanto riguarda il secondo punto si tratta di andare a ritrovare sia gli eventi che hanno portato a fare il mestiere che si fa, sia i propri "maestri", ovvero persone, situazioni, avvenimenti che hanno insegnato qualcosa e che hanno portato ognuno a essere quello che è e a sapere fare quello che fa.

### 2.1.2. Lo sguardo sull'altro

Descrivere l'utente/l'alunno

Lo sguardo sull'altro viene attivato attraverso due ulteriori strategie:

- Attraverso l'attività del "cestino da lavoro" di W. Benjamin (1973, p. 101) che consiste nel raccontare di un altro parlando di un oggetto per lui importante e della relazione che questi ha con l'oggetto in questione.
- La seconda strategia consiste nella redazione di due lettere, una positiva e

l'altra negativa, nelle quali si descrive l'utente mettendone in evidenza, ora gli aspetti positivi, ora i negativi, i punti di forza e poi quelli di debolezza, quasi come modalità per sentirsi liberi di esprimersi e dare uno spazio riconosciuto all'espressione delle emozioni negative, in modo da raccontarle, senza che chi scriva debba vergognarsi o sentirsi in colpa.

Il primo punto produce come risultato un ritratto della persona ricco di particolari e di aspetti significativi, che aiutano, anche chi lo ha scritto, a metter meglio a fuoco l'altro e ad avere più informazioni. Il dettaglio-oggetto fungerà da filo conduttore della narrazione. L'attivazione intellettuale riguarda anche la scrittura di un caso, ovvero quella che è comunemente intesa come la documentazione scritta a proposito di un soggetto utente, che sappia raccontare un percorso evolutivo. La documentazione può essere declinata come descrizione dell'evoluzione del soggetto di cui si parla e si scrive. In realtà ciò che viene richiesto è la scelta di ciò che è veramente importante dire e scrivere per rappresentare quel soggetto, per raccontarlo, secondo un ordine portatore di senso.

La difficoltà è data, per la maggior parte dei soggetti coinvolti, dalla scelta delle informazioni da raccontare per esprimersi al meglio a proposito dell'utente considerato, risultando molto forte il grado di condizionamento delle esperienze educative precedenti e soprattutto dall'esigenza, resa spesso difficoltosa, nei tempi del "servizio", di uscire fuori dalle griglie che ingabbiano il fare dei professionisti educativi all'interno di schemi preconfezionati, prodotti in serie, che vengono "affibbiati" a gruppi di soggetti/utenti con l'obiettivo di rappresentare casi umani, raccolti all'interno di macro-categorie e dunque etichettati grossolanamente. Ciò che viene richiesto è di fermarsi sui particolari dell'utente anche attraverso un dettaglio caratterizzante il soggetto stesso che funga da filo conduttore per raccontare la sua storia. Ciò permette di raccontare senza esporre troppo il soggetto al "giudizio" altrui, oppure di rappresentarlo più concretamente, nel suo legame con l'esperienza di vita vissuta.

Il secondo punto permette di esprimere le emozioni negative di chi lavora che, di norma, trovano spazio di espressione soltanto nei momenti non istituzionali. Le riunioni di lavoro a volte sono inondate da fiumi di emozioni negative, mascherate sotto un ineccepibile linguaggio tecnico. La scrittura può offrire uno spazio riconosciuto all'espressione delle emozioni negative, dove esse possono essere raccontate senza che chi le esprime debba vergognarsi o sentirsi in colpa.

### 2.1.3. *Lo sguardo sulla relazione*

Descrivere la relazione utente/educatore

La terza consegna riguarda la scrittura sulla relazione fra educatore e utente. In realtà in questo tipo di scrittura s'incrociano due modalità di sguardi: lo sguardo dell'educatore che guarda l'altro e se stesso mentre sono in reciproca relazione. In questo modo l'educatore/l'educatrice scrive dell'altro ma contemporaneamente anche di sé mentre è in relazione con l'altro.

La scrittura degli educatori è prima di tutto una scrittura delle relazioni, una scrittura che non descrive le attività, quanto i modi in cui si gestisce un conflitto o come si recepisce una relazione positiva, come ci si rapporta alle situazioni e ai problemi, con gli utenti e con i genitori. Rappresentare scene in movimento, dove non mancano emozioni e sentimenti, e in cui non si imita nessuno, né psicologi, né insegnanti. Parlare, esprimersi attraverso descrizioni, riducendo i commenti, le riflessioni, le spiegazioni pedagogiche o facendone un uso attento alle dosi. Le

attivazioni mentali ed emotive che hanno sollecitato la scrittura hanno fatto perno su due strategie:

- Il racconto di un conflitto
- Il cambiamento del punto di vista

Per quanto riguarda il conflitto, esso in educazione è “fisiologico”, esiste perché esiste il rapporto educativo. In un soggetto in crescita il conflitto ha una valenza relazionale al di là del disaccordo di contenuto: è affermazione di sé, ricerca di spazio, di identità o di attenzione o sintomo di disagio. Il racconto di un conflitto punta i riflettori su un episodio circoscritto, guida il filtro selettivo su uno snodo fondamentale, centrale del rapporto educativo, chi scrive non può tenersi fuori perché è il conflitto stesso che lo chiama in causa come tipico momento di interazione.

La descrizione di un conflitto da diversi punto di vista, quello di chi scrive e poi quello dell'altro, della persona con la quale si è creata una situazione problematica permette di raccontare di una relazione d'aiuto, di riflettere sui momenti di difficoltà e anche di individuare strategie alternative in azione.

È stato presentato un caso realmente esistente e sottoposto agli educatori e su di esso sono state prodotte le narrazioni, anche utilizzando la seconda strategia, ovvero il cambiamento del punto di vista.

Questo decentramento aiuta ad approfondire la riflessione, a calarsi nel punto di vista dell'utente, escogitando altri modi di porsi nei suoi confronti. Per evidenziare una nuova verità, quella dell'utente, che spesso all'educatore sfugge. È in questo modo garantita la distanza dalla prosaicità del lavoro quotidiano.

#### 2.1.4. *Lo sguardo sul contesto*

Descrivere la relazione con l'ambiente esterno, cornice dell'intervento educativo.

L'ultima consegna riguarda il contesto sociale, ovvero l'ambiente esterno, che spesso si trova all'esterno dell'istituzione.

Molti interventi educativi accadono fuori, in contesto extra-istituzionale, nei contesti familiari e domestici, per strada, ai giardini pubblici, nei negozi, nelle biblioteche, sull'autobus...

Tutto ciò che accade dunque fra educatore e utente rientra in un progetto di autonomia e integrazione sociale e come tale deve analizzare e tener conto, non solo dei protagonisti dell'azione educativa, ma anche di una folla di comparse, di personaggi minori che agiscono sul contesto, modificandolo, condizionandone gli esiti, sia in positivo, che in negativo.

Queste persone, agiscono sul contesto educativo, condizionando e influenzando in vari modi l'intervento educativo: a volte, s'inseriscono come collaboratori, altre volte entrano creando interferenze negative e disturbanti, comunque siano, tali da essere analizzate e considerate come oggetti della nostra analisi.

La strategia messa in atto per la messa in parola della relazione con l'ambiente esterno, il contesto educativo, nella sua interezza, riguarda la scrittura di due lettere, nelle quali l'educatore veste i panni di uno di questi personaggi minori che abitano appunto il contesto, ora in chiave positiva, ossia interpretando un punto di vista orientato alla curiosità, alla comprensione verso la professione educativa e verso il mondo delle persone, destinatari degli interventi educativi, ora in chiave negativa, rappresentando la prospettiva di chi non comprende, è indifferente e prova paura per le realtà educative più difficili.

### 3. Discussione

#### 3.1. Griglie di lettura

Vengono presentate le principali evidenze emerse in relazione alle narrazioni prodotte dagli educatori intervistati, raggruppate per traccia di consegna, secondo lo schema proposto in fig. 1.

Traccia esplorata	Aspetti sottostanti alle tracce
Traccia n. 1	
Lo sguardo sul sé	La biografia professionale dell'educatore
	La categoria del sé come agente attivo di cambiamento
	I gesti personali finalizzati al senso dell'educare, ai valori educativi impliciti, scelte, procedure, decisioni
Traccia n. 2	
Lo sguardo sull'altro	La descrizione dell'utente, il soggetto destinatario dell'intervento educativo.
	L'individuo in crescita, sul quale misurare l'efficacia della pratica, sia in termini di successo, che di fallimento educativo.
Traccia n. 3	
Lo sguardo sulla relazione	La relazione educatore-educando, in termini di confronto, funzionale a un cambiamento.
	Gestione del conflitto, anche in termini di spazio-tempo.
	Valenza di una corretta relazione in cui ci sia attenzione cognitiva ed affettiva
	Il ruolo dell'educando, con le sue caratteristiche .
Traccia n.4	
Lo sguardo sul contesto	Attività che comportano un'appropriata "conversazione" fra i diversi sistemi presenti nel contesto educativo.
	La loro mutua interazione dialettica consente per creare nuovi significati, inaspettate relazioni, inedite azioni che vengono cocostruite nel corso dell'interazione all'interno del contesto educativo.

**Fig.1: Tracce di scrittura**

Vengono di seguito illustrati i temi emergenti per ciascuna delle tracce di scrittura e il tipo di analisi effettuata per rilevarli. Nella maggior parte dei casi è stata condotta un'analisi tematica dei contesti elementari (ATCE), intendendo con questo termine, nel nostro caso, i racconti prodotti dagli educatori in risposta alle tracce fornite loro. È da questi testi che vengono estratti i cluster tematici mediante l'analisi delle co-occorrenze tra parole. Ciò consente di ricostruire "un filo" del discorso nella trama complessiva costituita dal corpus o, in questo caso, dal suo sottoinsieme, cioè l'area specifica della traccia.

Traccia esplorata	Temi emergenti
Traccia 1: analisi dei contesti elementari	
Lo sguardo sul sé	Cluster n. 1: Formazione
	Cluster n. 2: difficoltà
	Cluster n. 3: paura
	Cluster n. 4: scelta
Traccia n.2: analisi dei contesti elementari	
Lo sguardo sull'altro	Cluster n. 1: Osservare per comprendere
	Cluster n.2: Attenzione al corpo
	Cluster n.3: Empatia
	Cluster n.4: Strategia
Traccia n.3: Analisi dei contesti elementari	
Lo sguardo sulla relazione	Cluster n.1: Vedere/osservare
	Cluster n.2: Consapevolezza
	Cluster n.3: Rabbia
	Cluster n. 4: Paura
Traccia n. 4: analisi dei contesti elementari	
Lo sguardo sul contesto	Cluster n. 1: Cercare dentro il contesto elementi, esempi pratici e concreti che forniscano una catena causale significativa per l'evento educativo.
	Cluster n. 2: Lo sguardo dell'educatore che racconta il proprio intervento, focalizzandosi su ciò che gravita esternamente ad esso.
	Cluster n. 3: La percezione dei personaggi "minori" rispetto alla relazione educatore/utente e la loro capacità di influire e condizionare l'intervento educativo raccontato.
	Cluster n. 4: Ricerca a partire dal contesto che fornisce l'habitat naturale più significativo per raccontare la sua esperienza educativa.

Fig. 2: Temi emergenti

## Conclusioni

L'itinerario seguito si fonda su un modulo di ricerca realizzato con una metodologia qualitativa, utile a far emergere le diverse dimensioni del vissuto professionale dei soggetti al centro dell'indagine. Un tale tipo di ricerca, quindi, come si legge in Baldacci, «prende le mosse da un bisogno di conoscenza e si muove da domande specifiche che sorgono su una determinata realtà. Essa ha un carattere necessariamente settoriale, pertanto, come già detto, non consente una generalizzazione degli esiti, poiché i dati rilevati attraverso i suoi metodi e tecniche non sono statisticamente rilevanti; ne consegue che le relative interpretazioni non possono essere estese ad altro contesto, al di là di quello in cui è stata svolta. Ciò nonostante, la ricerca qualitativa ha il pregio di descrivere in modo dettagliato e accurato situazioni e problematiche che sfuggono alle indagini quantitative e non sarebbero altrimenti conoscibili» (Baldacci, 2013, p. 247).

Nella ricerca qualitativa, come quella che è stata condotta, l'interesse è focalizzato in prima istanza sui significati soggettivi che gli individui (educatori) attribuiscono alle loro attività (professione educativa), ai contesti di vita e sui sistemi di credenze condivisi dalla comunità di appartenenza e che utilizzano nel

loro lavoro, nonché sulla possibilità di cambiamento delle conoscenze connesse a tali pratiche.

Queste scritture, dunque, vanno interpretate unicamente come surrogati narrativi dell'esperienza e come tali sono state analizzate. Va detto che ciò varrebbe per tutte le fonti, ma nel caso di queste ultime in particolare, poiché in esse il dato di non-oggettività è un dato costitutivo. Si tratta di scritture personali, intessute di mille memorie, di mille prospettive differenti, di molteplici esperienze, di incontri e di scontri.

L'educatore appare chiamato ad individuare percorsi di sostenibilità, coniugando percezioni, idealità e pratica quotidiana per ridurre lo iato che genera sicuramente frustrazioni, riduce il campo di azione stesso dell'educatore e aumenta la centratura delle problematicità sui singoli attori.

Concludendo, si può affermare che non tutto il materiale esaminato riesce sempre utile e soprattutto si rileva significativo ai fini dell'indagine, proprio perché talune scritture, nonostante le tracce fornite, risultano carenti di schemi di riferimento e di specifici contenuti per la ricostruzione dell'esperienza professionale. Occorre che la scrittura, al contrario, venga guidata e articolata da diversi modalità di formazione e accompagnamento che orientino l'educatore a sapere leggere le situazioni educative che ha vissuto e soprattutto lo aiutino in quel "saper dire e saper scrivere" che garantisca la messa in evidenza di quegli elementi utili a gettare luce sulla pratica educativa. Dalla lettura dei testi prodotti, il ricercatore-lettore, che ha colto le variabili della pratica educativa: quelle relative al saper educare, relative alle conoscenze, alle azioni, ai discorsi, quelle organizzative, relative agli spazi, ai tempi ai materiali, quelle relazionali, relative all'interazione con gli utenti e con i colleghi, e quelle pedagogiche, relative alle scelte, agli decisioni sociali ed etiche, cercando di formalizzarli, attraverso la codifica, la categorizzazione, la concettualizzazione e poi la modellizzazione, ha cercato di interpretarli, salvaguardandone il senso originale, in attesa, però, di una negoziazione semantica che ne autentichi l'interpretazione.

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2013). *Manuale della metodologia educativa*. Novara: De Agostini.
- Benjamin, W. (1973). *Infanzia Berlese*. Torino: Einaudi.
- Bing, E. (1977). *Ho nuotato fino alla riga : bambini alla conquista della scrittura*. Milano: Feltrinelli.
- Di Fraia, G. (a cura di) (2007). *Blog-grafie. Identità narrative in rete*. Milano: Guerini e Associati.
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-Lab*. Milano: Franco Angeli.
- Ricolfi, R. (a cura di) (2001). *La ricerca educativa*. Roma: Carocci.



# Narrative learning in coding activities: gender differences in middle school

## Apprendimento narrativo in attività di coding: differenze di genere nella scuola di primo grado

Paolo Tosato

Università Ca' Foscari, Venezia  
ptosato@unive.it

Monica Banzato

Università Ca' Foscari, Venezia  
banzato@unive.it

### ABSTRACT

The recent introduction in Italy of Computational Thinking at the primary and secondary levels by the Educational Reform Act (October 2015) raises two critical issues: first, women are underrepresented in the computer field (OECD, 2015a; OECD, 2015b); second, girls lose their interest in computer sciences during adolescence (Gras-Velazquez et al., 2009). Therefore, the aim of this study is to investigate gender differences in self-efficacy and engagement through educational narrative methods for learning programming at middle school, a period considered critical in the research literature (Bandura, 1997; Pajares & Schunk, 2001a; Pajares & Schunk, 2001b). This is generally due to a decline in the self-efficacy beliefs of girls in science. Although this is an exploratory study, the implications that emerged show the potential of narrative educational activities to serve as a “cognitive bridge” to engage and improve the self-efficacy of the girls in computational thinking activities.

La comunità scientifica a livello internazionale esprime da tempo preoccupazione sulla questione delle differenze di genere in quanto le donne continuano ad essere sottorappresentate nel settore tecnologico (OCDE 2015). Da diverse ricerche emerge (European Schoolnet, 2013; Bandura, 1977, Pajares, & Schunk, 2001a, b) che le ragazze perdono il loro interesse durante il periodo adolescenziale, momento decisivo nella scelta degli studi superiori, in quanto si registra un declino di self-efficacy e di interesse per l'ambito scientifico. Tale questione risulta cruciale, data la recente Riforma Educativa che prevede l'introduzione del Computational Thinking in tutta la filiera formativa. Pertanto, lo scopo di questo lavoro è di indagare le differenze di genere sulle credenze di self-efficacy e del coinvolgimento percepito in un laboratorio di programmazione, rivolto ad adolescenti tra i 10 e 12 anni, progettato su metodi didattici narrativi. L'obiettivo è di verificare come e quanto tale strategia di apprendimento possa coinvolgere le/gli adolescenti. Sebbene si tratti di uno studio esplorativo, le implicazioni emerse mostrano il potenziale ruolo delle attività narrative come “ponti cognitivi” per coinvolgere e migliorare la self efficacy e il coinvolgimento delle ragazze in attività di programmazione.

### KEYWORDS

Gender difference, Self-efficacy, User engagement, Narrative coding, Computational thinking.

Differenze di genere, Self-efficacy, User engagement, apprendimento narrativo, coding, Pensiero Computazionale.

\* The authors received no financial support for the research and/or authorship of this article.

\* For reasons of national assessment of Italian university research, the authors must declare which sections each has written, in spite of the fact that work is entirely the result of continuous and intensive collaboration. “1. Introduction”, “2. Related work gender issues”, “3. Research methodology”, “6. Discussion and limitations of the research” and “7. Conclusions” are by Monica Banzato. Sections “4. Organization of the coding workshop”, “5. Research results” are by Paolo Tosato.

## 1. Introduction

The introduction of computational thinking and coding in primary and secondary schools is one of the innovations introduced by the document *Buona Scuola* (MIUR, 2014) and the Italian Education Reform (MIUR, 2015). At this educational level, the introduction of computational thinking appears to be:

- An unprecedented opportunity, as for the first time, this subject is introduced into the school curriculum for younger children as has already occurred in some other European countries and the wider world (European Schoolnet, 2014). And,
- A strategic challenge, because (1) Italy continues to record low rates of student enrolment to STEM, compared to other European countries, and (2) the gap between boys and girls in the STEM area has widened to the disadvantage of the latter (OECD, 2015a).

According to research conducted for European Schoolnet (Gras-Velazquez et al., 2009), the majority of Italian teenage girls, aged between 13 and 18 years, declare that they like ICT although they do not intend to continue their studies in computer science; in fact, the dropout rate is more than 61%, with female students preferring to study humanities and social sciences. Further, the Italian National Observatory (Alma Laurea, 2012) has reported that only 1.79% of females in Italian universities enrol in computer engineering, compared with 9.9% of males. Overall, 23.04% of women study sciences, compared to 46.07% of men (data processed by Boschetto et al., 2012).

Given that computational thinking is meant to be fully operational in primary and secondary schools within the next three years, it would seem urgent to support the introduction of these studies with practical steps that take into account the known gender inequalities, with the aim of ensuring that these differences do not widen further. There is a vast literature on gender differences and ICT in general (Agosto, 2001; Cooper, 2006; Hargittai & Hinnant, 2008; Heemskerk et al., 2009); however, as claimed by Grover & Pea (2013), Wing (2011), National Research Council (2011), at the level of international research there is still little investigation of gender differences in relation to computational thinking, nor studies that evaluate how disabled students perform in this area. In fact, *“much remains to be done to help develop them to more lucid theoretical and practical understanding of computational thinking in children”* (Grover & Pea, 2013, p. 42).

For this reason, the exploratory survey presented in this paper aims to investigate differences in self-efficacy and learning engagement among students being taught coding. In particular, the research questions are:

- Are there gender differences in students' beliefs about their own self-efficacy before and after a coding activity?
- Are there gender differences in learning involvement at the cognitive and perceptual levels during coding activities?

The exploratory study was carried out in a workshop on coding that took place in a class at the first level of a lower secondary school. This work was undertaken before the Educational Reform was launched in Italy (July, 2015) and had two purposes: to explore gender differences in the face of this new school subject and to raise awareness of the participation of girls, as well as boys, in computer science.

## 2. Related work gender issues

The international research literature on computing education continues to confirm a concerning under-representation of women in the IT sector (Klawe et al., 2009) and worrying results about gender impact (OECD, 2015b). In the recent past, computer use and activities related to ICT were seen as a field of “male domination” (Brosnan & Davidson, 1996; Panteli et al., 2001) and this issue remains today, despite slight improvements in gender balance (Pechteliadis et al., 2015). However, recent research (OECD, 2015a) confirms the persistence of the gender gap.

Some studies point out that there is a sufficiency of research papers that compare the different uses made of software by males and females (Soe & Yakura, 2008; Howland & Good, 2015). Software environments are important even if it needs to be emphasized that computational thinking can also be done with pen and paper. In any event, it is necessary to pay close attention to learning processes, focusing closely on the cognitive and affective processes that are triggered by various educational activities and taking care to avoid the implicit and explicit transfer of stereotypical gender patterns (Sáinz & Eccles, 2012; Vekiri, 2010).

There are some interesting studies focused precisely on educationally oriented activities, such as the narrative and the game (Baytak & Land, 2011). As has been pointed out by Repenning & Ioannidou (2008), girls experience the traditional teaching of computer science as an unnecessarily complicated way of learning coding, which diminishes their attentiveness to the subject matter. For this reason, the authors propose the use of game design as an educational strategy for exploring informatics, one which engages the interest of both girls and boys. Kelleher & Pausch (2006) demonstrate an increase of girls’ interest in learning to program through involving them in the production of visual stories which are to be implemented later through software. In addition, Van Eck (2006) and Carbonaro et al. (2010) argue that video game design might be a way to engage girls in the study of science, mathematics and computing. The results of Denner et al. (2012) also seem to confirm the educational potential of games for both genders.

The collaborative construction processes involved in programming digital artifacts with computers provide further concrete examples of how it is possible to stimulate student interest and commitment (Teague & Roe, 2008; Kafai, 1996). Baytak & Land (2011) have shown that girls create more scripts and use more instructions than boys, even when the functions can be realized more efficiently with a smaller number of commands. By contrast, a recent study by Howland & Good (2015), who used both narratives and games in teaching coding activities, found that girls typically create more complex and well-developed stories as well as creating more sophisticated scripts than boys. Along the same line, Robertson (2012) confirms the ability of girls to develop more complex games; in particular, they appear much more skilled in some aspects of storytelling. Nevertheless, although a good deal of research into workshops for computational thinking confirms the findings of good performances by girls, much remains to be done to investigate motivational aspects of their work (Howland & Good, 2015). The same Robertson (2013) and Howland & Good (2015) found that despite girls’ declarations of their involvement in games, they felt themselves less involved than the boys. They concluded by declaring that they were less attracted to continue programming activities than the boys and that they did not expect to pursue computer science studies in the future.

To understand this situation better, we considered it essential to investigate aspects of perceptual and cognitive involvement in the learning of coding (User Engagement Scale, O'Brien & Toms, 2010), together with the concept of self-efficacy (Bandura, 1994). This last measure has been shown in the scientific literature to have a high rate of success in predicting students' future choices. In fact, it is necessary to explore the perceived differences in cognitive capacity and problem-solving ability in girls and boys, and to combine this with affective variables, such as self-confidence, which are often decisive for the selection of future studies and are also a primary source of gender differences with the passing of years ("*... boys and girls report equal confidence during the elementary years but, by middle and high school, boys have grown more confident*" – Pintrich & De Groot, 1990, cite by Pajares & Miller, 1994, p. 196). As the relationship between gender and self-efficacy in the field of computational thinking has not yet been sufficiently explored, this work is intended as a contribution to filling the gap.

### 3. Research methodology

As highlighted in the introduction, this paper aims to answer two research questions:

- Are there gender differences in students' beliefs regarding self-efficacy after a coding activity compared to before?
- Are there gender differences in learning involvement at the cognitive and perceptual levels during coding activities?

To answer these questions, questionnaires were administered: (a) pre-and-post-test on the sense of self-efficacy; (b) post-test on cognitive and perceptual student involvement.

These questionnaires were preceded by the compilation of data on gender and age, on the possession of a home computer, and on computing experience (e.g., Can you access the Internet at home? Which programs do you use? Do you know how to download and launch a program?).

The questionnaire (pre- and post-test) of self-efficacy was based on the New General Self-Efficacy Scale (NGSE, Chen et al., 2001), which aims to explain the variance in motivation and performance by measuring the self-efficacy of the students. Bandura defines self-efficacy as "*people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances*" (Bandura, 1986, p. 391). In education, self-efficacy has been used for more than four decades (Bandura, 1977). A large number of investigations have amply demonstrated that self-efficacy beliefs are tied to motivational, affective and behavioral results in a variety of domains (Bandura, 1997). Research in this field has shown that students with high self-efficacy are able to persevere longer in their tasks, to demand more significant results from their research, to withstand the anxiety of schoolwork and achieve better results. Students' self-efficacy has been shown to predict achievement in various academic fields, including mathematics, science and writing (Klassen & Usher, 2010; Pajares, 1996; Pajares & Urdan, 2006).

The questionnaire administered to students employed the four-item Likert scale of five steps (ranging along the poll from (5) "completely agree" to (1) "completely disagree"). It investigated four aspects: (i) level of self-efficacy in learning activities and understanding of coding; (ii) expectation of doing well in activities

one chooses to pursue; (iii) security of concluding one's chosen activities successfully; (iv) security of achieving excellent results from the activity of coding. The same questionnaire was administered at the conclusion of the workshop (post-test) in order to check the workshop's impact on the self-efficacy of the students.

The second questionnaire, which was administered after the workshop on coding, was based on the User Engagement Scale (O'Brien & Toms, 2010). It employed the eight-item Likert scale of five steps, ranging from (1) "completely agree" to (5) "completely disagree". This questionnaire was intended to measure the level of students' engagement in their coding activity. User Engagement Scale consists of a wide variety of questions, but for our sample formation and the context in which the activity took place, it was decided to limit the items to eight in order to investigate the following aspects:

- Focused attention, to investigate the students' perception of their concentration levels during the coding session;
- Novelty, to explore how the perceived "newness" of coding affects the students' excitement, curiosity, joy and anxiety;
- Involvement, to verify the students' perception of "*need-based cognitive (or belief) state of psychological identification with some object that is based on an individual's salient needs and perception that the object will satisfy those needs*" (Kappelman, 1995, p. 66, cited by O'Brien & Toms, 2010, p. 19);
- Aesthetics, to investigate the degree to which aesthetic impressions related to the software interface influences students' approval;
- Perceived usability, to explore the students' perception of the difficulty of their coding task.

These measurements were aimed at assessing the differences in effort perceived by boys and girls during the workshop.

To assess the coding operations carried out by students using Scratch software in their workshop (see section 4 "Organisation of the coding workshop" section), desktop video-recording software was installed in the computers. This made it possible to analyze in detail the "actions" and "operations" in the order that the students performed them (for example, their construction of commands, cancellations, mistakes, times when they were unable to continue due to errors, and when they decided to change commands).

#### 4. Organisation of the coding workshop

The software employed in the workshop on coding was Scratch, from the Life-long Kindergarten Group at MIT Media Lab (<https://scratch.mit.edu/about/>). Scratch is a visual programming language with high interaction and sharing of assets, a high sensory and affective involvement (Resnick et al., 2009), and a larger than average range of media functionality (e.g., the ability to insert audio, images and text).

The workshop was carried out at a comprehensive school in the Veneto region of Italy. It involved 20 students from a first-year class in a lower secondary school. In accordance with the research presented in Section 2 above ("Related work gender issues"), laboratory activities were organized to pass through five stages:

First stage. This aimed to capture the students' attention by beginning their activities with Aesop's fable "The Fox and the Crow". The narration served as a

departure point for students to identify characters and actions that would later be realized in Scratch.

Second stage. Students were encouraged to divide themselves into groups of three members each: in the end, there were three groups of girls and four of boys. Each group received Lego WeDo kits provided by the researchers. Students were asked to build a fox with a maximum of 10 pieces.

Third stage. The Scratch program was introduced, pre-installed in laptop computers provided by the researchers. The task was visual storytelling. After explaining the software interface, the students were asked to create a background ("stage") for the fable and to draw the protagonists ("sprites") of the story (the fox, the crow and the cheese). At this stage, the students were left free to express their creativity in the forms and colors for the background and the sprites. The creation of sprites provided an opportunity for a first brief explanation of the Scratch controls; the students were given the opportunity to gain confidence by familiarizing themselves with the controls and verifying on their own the effects that could be created by using them.

Fourth stage. This was the most complex, and the decisive moment, in which we accompanied the students in their planning of the story with Scratch. This phase of the workshop is described in Table 1.

Fifth stage. In the final stage of the workshop, after the realization of the program associated with each character in the story, the robots built by each group were connected to gyroscopes which, in turn, were connected to their computers. This allowed the groups to guide their fox by manipulating the gyroscope. Thanks to their construction of instructions, realized in Scratch, the students managed to move their Lego-built fox (second stage) and visualize its movements on the monitor.

Educational goals	Questions asked students	Activities with Scratch
<b>Define the essential elements of a problem</b>	What are the main actors of the story?	The main story entities are represented by sprites, while the secondary elements, it is not necessary to animate, are placed on the Stage
<b>Identify the actions to be associated with each entities of the problem and when it is necessary to activate them</b>	What do the main actors must do of the story? Which of these characters do they move first? When does the cheese must move? What does the fox have to do while the cheese falls?	Control block (when [] key pressed, broadcast [],when I receive [])
<b>Describe the termination condition of a loop (construct iteration)</b>	When does the cheese have to stop? How far does it must come down?	Control block (repeat until []), sensor suite (touching [])
<b>Use the variables</b>	How does the cheese move down? What is the value of variable y? How to bring the cheese to the starting position each time it starts the program?	Motion commands (x position, y position, change x by [], change y by [], set x to [], set y to [])
<b>Describe the condition to select a block of code to be executed (the construct selection)</b>	When to move the fox right? When to move to left? As a result, which of the sensors value "get up"?	Control block (if []), sensor suite ([tilt] sensor value), operators commands ([] = [])
<b>Distinguish between the input and output of a program</b>	How to make a crow sound? How to clear the cheese eaten by the fox? How to move the cheese from the raven to the fox? How to show that the fox is happy to have taken the cheese? How to move the fox according to the movement of the sensor "tilt"?	Looks block (think [] for [] secs, hide, show), motion commands (change x by [], change y by []), sensor suite ("tilt" sensor value)

Table 1. Educational activities with Scratch

## 5. Research results

### 5.1. Participants and computer usage

A total of 20 students from a secondary school class (first level), comprising 11 males and 9 females, enrolled in this pilot study. The study was held during school hours. The students were aged from 10 to 12, and included 2 foreign females (one of them dyslexic) and 4 foreign males. None of them had had any experience programming before this workshop, except one student who stated that he had previously used Scratch. All but one student had a computer at home, which they used daily to surf the Internet. Normally they used such software programs as a word processor, Google search engine and YouTube (to watch their favorite cartoons and films).

### 5.2. Results regarding changes in self-efficacy

Before analyzing the results, the reliability of the questionnaire was estimated by calculating Cronbach Alfa and obtaining a fair result ( $\alpha = 0.792$ ); this data was confirmed by the corrected item-total correlation, which demonstrated good internal consistency among the questions.

To verify whether the educational activities had produced an improvement in the sense of self-efficacy, a t test for dependent samples was performed on data from 20 students; this revealed that the change (Pre:  $M = 3.925$ ,  $SD = 0.597$ , range 3-4.5; Post:  $M = 4.538$ ,  $SD = 0.521$ , range from 3.25 to 4.75) was statistically significant ( $t(19) = -3.862$ ,  $p < 0.01$ ).

Subsequently, to verify if there were any differences in the sense of self-efficacy before starting the workshop on coding, on the part of the male students ( $n = 11$ ,  $M = 4.068$ ,  $SD = 0.560$ , range 3-5) and the females ( $n = 9$ ,  $M = 3.750$ ,  $SD = 0.625$ , range 3-5), a t-test was performed for independent samples on the pre-test data; this revealed that the difference among the average responses to the questionnaire was not statistically significant ( $t(18) = 1.200$ ,  $p > 0.05$ ). Figure 1 describes from a graphic point of view the comparison between males and females.

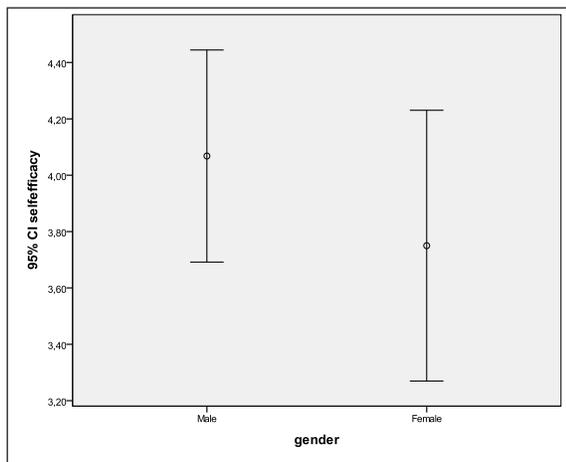


Figure 1. Pre-test: averages and confidence intervals

The same test was performed on the post-test data, again to verify differences in the sense of self-efficacy between males ( $n = 11$ ,  $M = 4.455$ ,  $SD = 0.600$ , range 3.25-5) and females ( $n = 9$ ,  $M = 4.639$ ,  $SD = 0.417$ , range from 3.75-5). This time the difference between the average response to the questionnaire was not statistically significant ( $t(18) = -0,779$ ,  $p > 0.05$ ). Figure 2 describes the comparison between males and females.

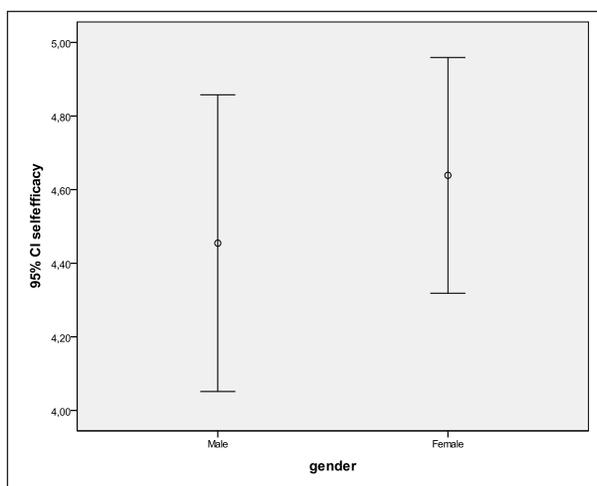


Figure 2. Post-test: averages and their confidence intervals

Although the test does not show differences between males and females, there is an evident improvement in both groups in their sense of self-efficacy, especially in females, with an average of 0.889 points (from 3.750 to 4.639) compared to 0.387 points of males (from 4.068 to 4.455).

The analysis of videos and programs also confirms the results obtained from the questionnaire: both working groups consisting only of males and those consisting only of females have the correct structure in their programs, sometimes making mistakes (corrected independently or with support of researchers), sometimes making appropriate customizations to the software. Probably it is this equality in the results that led the girls to increase their sense of self-efficacy more than boys. Although there are no indicators that confirm this hypothesis, it is plausible to believe that the girls would feel less safe and they had lower expectations of doing well in the activity of coding than their male colleagues, an expectation then denied by the laboratory results. This may have gratified the female students, who could see themselves performing at the same level as their male counterparts.

Through analysis of the video one can also determine that there was greater commitment and greater concentration on the part of the girls in the course of their work than the boys, who were distracted more easily, which was manifested in greater discontinuity of attention. This commitment, coupled with the success in carrying out the activity, may have produced in the female students a higher confidence in their effectiveness.

### 5.3. Results regarding cognitive and emotional engagement

After the workshop on coding a questionnaire was administered to the children, which was based on User Engagement Scale (O'Brien & Toms, 2010), to measure the degree of student involvement in the activity of coding. The research collected data on the following aspects: focused attention, novelty, involvement, aesthetics, perceived usability. The questions to which the children responded are shown in the following table (Table 2).

Aspects analysed	Items
<b>Focused attention</b>	1. I was so involved in my programming job in Scratch that I ignored everything around me 2. I was so involved in my programming task in Scratch that I lost track of time
<b>Novelty</b>	3. The programming tasks aroused my curiosity 4. I discovered in this activity that I like to programming
<b>Involvement</b>	5. I had a lot of fun doing the programming
<b>Aesthetics</b>	6. I liked the graphics and images used in Scratch
<b>Perceived usability</b>	7. I found it hard to program in Scratch 8. I felt discouraged while using Scratch

Table 2. User Engagement questionnaire

#### Hypotheses

This study aims to determine whether there is a gender difference in the cognitive involvement of students in coding activities. In order to verify statistically whether there are differences between the medians of the scores obtained in the two populations, the following variables are defined:

- Independent variable: gender (nominal, dichotomous: male, female);
- Dependent variable: user engagement (score of the questionnaire based on user engagement scale: the score of each student is the average of the scores expressed in each item).

If there are differences between the male and female populations, we should be able to reject the following assumption:

H0: the median of the population from which the sample of males is extracted is equal to the median of the population from which the sample of females is extracted: therefore, there is not a gender difference in cognitive student involvement.

#### Results

The class in which the experiment took place is from the first level of a lower secondary school; it was composed of 20 students aged between 10 and 12 years.

From this group, two independent samples were created: one of 11 males and the other of 9 females.

Given the very small size of the samples, we decided to use the Mann-Whitney statistical test to analyze the results. This allows comparison of the medians of two independent samples (table 3).

Ranks				
	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Engagement	M	11	8.73	96.00
	F	9	12.67	114.00
	Total	20		

**Table 3. Comparison of the medians of two independent samples (Mann-Whitney statistical test)**

Table 3 indicates which group is judged to have the higher level of engagement; this corresponds to the one with the highest average ranking. In this case, the female sample would appear to demonstrate a greater involvement in the activity of coding.

Test Statistics <sup>b</sup>	
	Engagement
Mann-Whitney U	30.000
Wilcoxon W	96.000
Z	-1.494
Asymp. Sig. (2-tailed)	.135
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.152 <sup>a</sup>
Exact Sig. (2-tailed)	.145
Exact Sig. (1-tailed)	.072
Point Probability	.007
a. Not corrected for ties.	
b. Grouping Variable: gender	

**Table 4. The results of the Mann-Whitney test**

Table 4 shows the results of the Mann-Whitney test ( $U = 30$ ) and the relevant probability ( $p = 0.145$ ), which corresponds to Exact Sig. (2-tailed). Through this value, following the procedure described by Rosenthal & Rubin (2003), it was possible to calculate the effect size  $r_{equivalent}$  amounting to a value of 0.34, interpreted as a moderate effect size (Cohen, 1988).

## Data analysis

Taking into consideration the results reported in the previous section, although it seems that girls have a greater cognitive engagement, it is not unlikely that the observed data is the result of a true null hypothesis ( $H_0$  given in section 5.3.1 “Hypotheses”): this is why we accept it. The results suggest that most likely the male population ( $n = 11$ , median = 4.3,  $Q1 = 4.0$ ,  $Q3 = 4.4$ ) has a median score in the questionnaire concerning user engagement equal to that of the female population ( $n = 9$ , median = 4.5,  $Q1 = 4.3$ ,  $Q3 = 4.8$ ); therefore there is no empirical evidence of a gender difference ( $U = 30$ ,  $z = -1.494$ ,  $p > 0.05$ ,  $r = 0.34$ ). Figure 3 depicts the comparison between males and females from a graphical point of view.

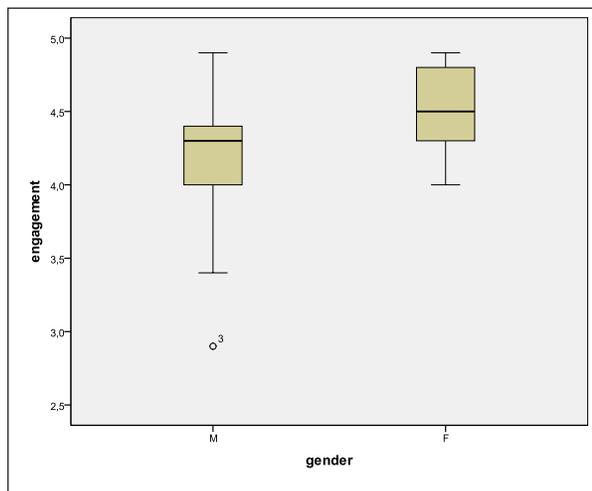


Figure 3. Comparison of males and females

## 6. Discussion and limitations of the research

The results revealed that there are no significant differences between males and females. This confirms the conclusions of other studies which have examined similar situations. In fact, the girls did not seem to underestimate their capacity to code and, in fact, in the post-test questionnaire, they reported a greater sense of self-efficacy than did the boys. If, as Joët et al. (2011, p. 659) opines, “Beliefs held become rules for future actions, which may have implications for girls’ academic trajectory and, ultimately, the careers they pursue”.

Due to the time constraints of the workshop and the relatively small sample of students, we believe that this conclusion should be stated as potential rather than asserted with a high degree of confidence. Longitudinal studies are needed to confirm this possibility.

From analysis of the girls’ answers, it seems that they interpret questions of self-efficacy in an adaptive mode. Comparison of pre- and post-test results (in which females report slightly higher results than males), especially as regards their perceived mastery of skills (also confirmed by the User Engagement Scale results), suggests that these beliefs could help them visualize their capacities in a favorable manner. We were very struck by these positive results and questioned ourselves at length on how to interpret them. We concluded that there

were a number of particularly favorable conditions. Firstly, the coding workshop was a novel experience which they had never previously experienced, in or out of school. Secondly, it pertained to a unique genre not associated with any particular subject that they had encountered before, in or out of school. We may infer that the coding workshop belongs to a “new” field, in which males and females work together from the outset. From these facts, we hypothesize that not having previously formed explicit or implicit beliefs about gender stereotypes (from family, friends or teachers), the girls did not have any beliefs that coding is for males and the boys did not have any beliefs that this activity was particular to males.

Another important psychological factor to take into consideration is that of gender differences linked to developmental levels. Several studies show that the differences between males and females begin to emerge in the transition of children from primary to secondary school (Eccles & Midgley, 1989; Wigfield et al., 1991; Wigfield et al., 1996; Pajares & Schunk, 2001a). At this stage “*the girls [are] generally showing a decline in self-efficacy beliefs*” (Pajares & Schunk, 2001b, p. 11). Since our sample of students (11-12 years old) is located exactly at this stage of passage, we consider that this element might have affected the results, even if (and this is another limit) we could not go deeper with further analysis of the effect of this transition on the sense of self-efficacy.

In order to generalize the results of this study, one would need to compare the attitudes and beliefs of students regarding scientific versus humanities studies. This is because the workshop sought to create a bridge between narrative (verbal and visual) and computational thinking. The study of relationships between attitudes should be undertaken in regard to beliefs about academic achievement and cognitive performance, such as the ability to solve more complex problems over time, the ability to transfer and generalize solutions, and the exercise of spatial skills.

The general feedback of the class, which we also addressed in a previous study (Banzato & Tosato, 2017), was very positive, and the students explicitly requested to continue training in the following weeks. We hypothesized, however, that this was mainly caused not only by the novelty (also confirmed by the results of the questionnaire User Engagement Scale) but also from the interruption in the routine of class lessons, the absence of pressure from the evaluation to effect measures of school performance, and the fact that the activity took place in a climate of “experimentation”, or as the students proudly put it: “these are adult activities” (Banzato & Tosato, 2017).

We maintain that our exploratory study could serve as the basis for research that was re-imagined, modified and repeated under realistic conditions, that is to say in a number of larger and regular classes, for a longer period of time and with other activities that are counted in the students’ final evaluations.

## Conclusion

Drawing inspiration from earlier research (reported in section 2 “Related work gender issues”), in the workshop design we tried to contextualize the computational activities through three stages in order to capture students’ creativity: verbal narration (listening to a story); construction of a manual artefact (building the fox with Lego WeDo); visual storytelling (designing the story with Scratch programming language). The combination of these three phases was highly motivat-

ing; it allowed the students to move gradually from the “narrative thoughts” to the basics of “computational thinking”, thereby taking their first steps in the coding process. Our results are supported by the theory of Bandura (1997) and the empirical results of other research, which shows “*perceived mastery experience is a powerful source of self-efficacy across academic domains*” (Usher & Pajares, 2008, cited by Joët et al., 2011, p. 658). As Bandura (1997, p. 81) states, “*the same level of performance success may raise, leave unaffected, or lower perceived self-efficacy depending on how various personal and situational contributions are interpreted and weighted*”.

Ultimately, our results are encouraging from a gender perspective. There are many studies that have focused on finding ways to encourage girls to engage with coding (Baytak & Land, 2011; Burge et al., 2013) but few directly compare the relative performance of gender self-efficacy and user engagement. Observing the students’ behavior during the workshop, we noticed that in the first phase of coding the girls were more diligent and methodical in writing scripts than boys. The girls followed the explanations of researchers and applied themselves immediately, while some of the boys preferred to seek autonomous solutions for implementing the script, even if this caused them to pause frequently.

After this first stage of contact with the Scratch program, some of the girls tried on their own to program the script and asked the researchers to check their alternatives; in contrast, the boys moved from bench to bench to verify their solutions with the other classmate and only as a last resort sought information from the researchers.

Unlike other exploratory studies (Carbonaro et al., 2010; Kelleher et al., 2007), at the end of the workshop we did not find significant differences in the complexity of the script produced independently by the boys and girls (possibly due to the few hours available), but we did find that the girls made more requests for help and obtained greater gratification from their results.

In accordance with Kelleher et al. (2007) and Howland & Good (2015), we found that utilizing a narrative which is both verbally and visually attractive motivates both boys and girls in their coding activities.

Noting in the data collected on self-efficacy and user-engagement better results for girls, and taking account of the PISA data (OECD, 2013), which records better performance in literacy by girls at both primary and secondary levels, we suspect that the use of narrative by the girls has raised their performance on the cross-domain level. This effect is also pointed out by Howland & Good (2015). Put another way, it is likely that the girls having started from an area in which they felt at ease (the narrative) were led to commit themselves and to engage in an “unknown” area such as programming. When examining the visual narratives of students, we noticed that the girls had created more detailed and aesthetically pleasing drawings and that they had dedicated more time and attention to this aspect of their work. We also noticed, at the end of the workshop, that the girls had produced unnecessarily detailed scripts, while other girls had produced more alternative scripts than the boys. These observations require further research and would certainly be interesting to investigate.

Finally, more research is needed to explore (at this early stage of the introduction of computational thinking in Italian schools) the relationship between teachers’ and students’ self-efficacy, in order to better understand the influence of the psycho-social environment on academic self-beliefs of children and their effects on the gender issue.

## References

- Agosto, D. E. (2001). Propelling Young Women into the Cyber Age: Gender Considerations in the Evaluation of Web-based Information. *School Library Media Research*, 4.
- Alma Laurea (2012). *XIII Indagine sulla Condizione Occupazionale dei Laureati*. Retrieved February 2012, from <http://www2.almalaurea.it/cgiphp/universita/statistiche/tendine.php?anno=2010&config=occupazione>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2): 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self efficacy*. John Wiley & Sons, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banzato, M., & Tosato, P. (2017). An Exploratory Study of the Impact of Self-Efficacy and Learning Engagement in Coding Learning Activities in Italian Middle School. *AACE – International Journal on E-Learning (IJEL)* 17 (1).
- Baytak, A., & Land, S. M. (2011). CASE STUDY: Advancing Elementary-School Girls' Programming through Game Design. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 3(1).
- Boschetto, E., Candiello, A., Cortesi, A., & Fignani, F. (2012). *Donne e Tecnologie Informatiche*. Retrieved August 2016, from [http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/22348regione\\_veneto\\_0.pdf](http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/22348regione_veneto_0.pdf).
- Brosnan, M. J., & Davidson, M. J. (1996). Psychological gender issues in computing. *Gender, Work & Organization*, 3(1), 13-25.
- Burge, J. E., Gannod, G. C., Doyle, M., & Davis, K. C. (2013, March). Girls on the go: a CS summer camp to attract and inspire female high school students. In *Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education* (pp. 615-620). ACM.
- Carbonaro, M., Szafron, D., Cutumisu, M., & Schaeffer, J. (2010). Computer-game construction: A gender-neutral attractor to Computing Science. *Computers & Education*, 55(3), 1098-1111.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational research methods*, 4(1), 62-83.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cooper, J. (2006). The digital divide: The special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning* 22.5 (2006): 320-334.
- 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.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-186). San Diego: Academic Press.
- European Schoolnet (2014). *Computing our future. computer programming and coding priorities, school curricula and initiatives across Europe*. Technical report European Schoolnet.
- Gras-Velazquez, A., Joyce, A., & Debry, M. (2009). Women and ICT: Why are girls still not attracted to ICT studies and careers. *White paper developed for European Schoolnet (EUN Partnership AISBL)*.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational Thinking in K–12 A Review of the State of the Field. *Educational Researcher*, 42(1), 38–43.
- Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital inequality differences in young adults' use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), 602-621.
- Heemskerck, I., ten Dam, G., Volman, M., & Admiraal, W. (2009). Gender inclusiveness in educational technology and learning experiences of girls and boys. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(3), 253-276.

- Howland, K., & Good, J. (2015). Learning to communicate computationally with Flip: A bimodal programming language for game creation. *Computers & Education*, 80, 224-240.
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of educational psychology*, 103(3), 649.
- Kafai, Y. B. (1996). Gender differences in children's constructions of video games. In P.M. Greenfield & R. R. Cocking (eds.), *Interacting with Video* (pp. 39-66). Norwood, NJ: Ablex.
- Kappelman, L.A. (1995). Measuring user involvement: A diffusion of innovation perspective. *Database Advances*, 26(2/3), 65-86.
- Kelleher, C., & Pausch, R. (2006, September). Lessons learned from designing a programming system to support middle school girls creating animated stories. In *Visual Languages and Human-Centric Computing, 2006. VL/HCC 2006. IEEE Symposium on* (pp. 165-172). IEEE.
- Kelleher, C., Pausch, R., & Kiesler, S. (2007, April). Storytelling alice motivates middle school girls to learn computer programming. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (pp. 1455-1464). ACM.
- Klassen, R. M., & Usher, E. L. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. *Advances in motivation and achievement*, 16, 1-33.
- Klawe, M., Whitney, T., & Simard, C. (2009). Women in computing—take 2. *Communications of the ACM*, 52(2), 68-76.
- MIUR (2014, July 25). *La Buona Scuola. Facciamo crescere il Paese* [online]. Retrieved August 2016, from: <https://labuonascuola.gov.it/documenti/La%20Buona%20Scuola.pdf?v=d0f805a>
- MIUR (2015). *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Gazzetta Ufficiale (LEGGE 13 luglio 2015, n. 107).
- National Research Council (2011). *Committee for the Workshops on Computational Thinking: Report of a workshop of pedagogical aspects of computational thinking*. Washington, DC: National Academies Press.
- O'Brien, H. L., & Toms, E. G. (2010). The development and evaluation of a survey to measure user engagement. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(1), 50-69.
- OECD (2013). *Pisa 2015 Draft Reading Literacy Framework*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2015a). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OECD (2015b). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. PISA, OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary educational psychology*, 21(4), 325-344.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of educational psychology*, 86(2), 193.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001a). The development of academic self-efficacy. *Development of achievement motivation. United States*, 7.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001b). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Pajares, F., & Urda, T. C. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. IAP.
- Panteli, N., Stack, J., & Ramsey, H. (2001). Gendered patterns in computing work in the late 1990s. *New technology, work and employment*, 16(1), 3-17.
- Pechtelidis, Y., Kosma, Y., & Chronaki, A. (2015). Between a rock and a hard place: women and computer technology. *Gender and Education*, 27(2), 164-182.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Repenning, A., & Ioannidou, A. (2008, March). Broadening participation through scalable game design. In *ACM SIGCSE Bulletin* (Vol. 40, No. 1, pp. 305-309). ACM.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Miller, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., & Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.

- Robertson, J. (2012). Making games in the classroom: Benefits and gender concerns. *Computers & Education*, 59(2), 385-398.
- Robertson, J. (2013). The influence of a game-making project on male and female learners' attitudes to computing. *Computer Science Education*, 23(1), 58-83.
- Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (2003).  $r$ (equivalent): A simple effect size indicator. *Psychological Methods* 8, no. 4: 492-496.
- Sáinz, M., & Eccles, J. (2012). Self-concept of computer and math ability: Gender implications across time and within ICT studies. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 486-499.
- Soe, L., & Yakura, E. K. (2008). What's wrong with the pipeline? Assumptions about gender and culture in IT work. *Women's Studies*, 37(3), 176-201.
- Teague, D., & Roe, P. (2008, January). Collaborative learning: towards a solution for novice programmers. In *Proceedings of the tenth conference on Australasian computing education*. Volume 78 (pp. 147-153). Australian Computer Society, Inc.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751-796.
- Van Eck, R. (2006). Using games to promote girls' positive attitudes toward technology. *Innovate: Journal of Online Education*, 2(3), 6.
- Vekiri, I. (2010). Boys' and girls' ICT beliefs: Do teachers matter? *Computers & Education*, 55(1), 16-23.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148-185). New York: Macmillan
- Wigfield, A., Eccles, J., Maclver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- Wing, J. M. (2011, March). Computational thinking. *VL/HCC* (p. 3).



# Gioco e movimento, stimolatori di apprendimenti in età evolutiva

## Play and movement, stimulators of learning in childhood

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

manuela.valentini@uniurb.it

Vanessa Morbidelli

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

vanemorbi92@hotmail.it

### ABSTRACT

The goal is to deepen the value that recreational activity assumes within the academic context in order to stimulate not only learning, but also training and education of the Person-whole child, in an important age period such as Nursery and Primary school.

Initially it highlights the pedagogical thinking of the leading exponents of the eighteenth, nineteenth and twentieth centuries, from Rousseau to Bruner and the importance they gave to playing games.

The second part analyzes some research that has demonstrated the importance of the game and motor activity of the child in the development of learning and personality.

L'obiettivo è quello di approfondire il valore che l'attività ludica assume all'interno della didattica, come stimolatrice non solo di apprendimenti, ma anche di formazione ed educazione della Persona-bambino nella sua globalità, in un periodo d'età così importante quale quello dell'ingresso nella Scuola dell'Infanzia e Primaria.

Inizialmente si mette in evidenza il pensiero pedagogico dei massimi esponenti del Settecento, dell'Ottocento e del Novecento, a partire da Rousseau fino ad arrivare a Bruner, all'importanza che essi danno al gioco.

Nella seconda parte si analizzano alcune ricerche che hanno dimostrato l'importanza che il gioco e l'attività motoria hanno nell'apprendimento del fanciullo e nello sviluppo della sua personalità.

### KEYWORDS

Learning, Motion, Motor Activity, Game, Pedagogy.

Apprendimento, Movimento, Attività Motoria, Gioco, Pedagogia.

- \* Equamente distribuiti, i contributi risultano attribuiti come segue:  
Manuela Valentini: paragrafi 2, 2.1, 2.4, conclusioni;  
Vanessa Morbidelli: paragrafi 1, 2.2, 2.3.

## 1. Viaggio nel tempo: il pensiero dei *Grandi* sul gioco

Settecento, Ottocento e Novecento, tre secoli in cui anche la pedagogia, la psicologia hanno contribuito al cambiamento, al rinnovamento culturale, sociale, educativo e formativo, tenendo presente ciò che caratterizzava quel determinato momento storico, partendo dall'Illuminismo, passando per il Romanticismo, arrivando alla Scuola Attiva, dimostrando di essere *dentro* al contesto cercando di capirlo, analizzarlo, interpretarlo.

Tra i pedagogisti che hanno caratterizzato il Settecento, non possiamo non ricordare "Il padre della pedagogia moderna" (Ubaldo, 1999, p. 350), Jean Jacques Rousseau, colui che cercò di riportare il fanciullo allo stato naturale e di formare l'uomo e il cittadino attraverso il suo noto romanzo, "*Émile ou De l'éducation*" ("Emilio o dell'educazione"), un'opera, questa, talmente antesignana da essere, ancora oggi, di un'attualità sorprendente.

Il grande pedagogista svizzero, Johann Heinrich Pestalozzi, nominato "l'eroe e il martire dell'educazione" (Eletti, 1985, p. 54), pone al centro il fanciullo perché, secondo lui, l'educatore ha il dovere di esternare le capacità innate dell'alunno, in modo da permettergli di sviluppare al meglio le sue competenze.

Nell'Ottocento Friedrich Wilhelm August Fröbel, "Pedagogista del Romanticismo", è noto per aver ideato il "*Kindergarten*", ovvero il giardino d'infanzia, corrispondente all'attuale Scuola dell'Infanzia. Per il pedagogista sono molto importanti l'infanzia e l'attività del gioco: "Il giuoco costituisce il più alto grado dello sviluppo del bambino [...] poiché è la rappresentazione libera e spontanea" (Fröbel, 1826, p. 43). In esso "confluiscono l'attività cognitiva e quella creativa, e [...] trovano pace le tensioni e i conflitti di cui è, normalmente, caratterizzata l'infanzia" (Cera, 2009, p. 54).

Il tedesco Johann Friedrich Herbart per buona parte della sua ricerca si occupa dell'interesse, una forma di legame intellettuale che determina un connubio tra il soggetto e l'oggetto che gli crea curiosità; Herbart lo utilizzerà come stimolo di istruzione e di moralità per l'educando. Elaborò "il principio dell'«istruzione educativa», ovvero di un'istruzione tesa a formare il carattere morale dell'individuo e all'accensione dei suoi interessi che poi coltiverà in maniera autonoma" (Bolzano, 2005, p. 221). Inoltre, l'autore paragona l'educazione a un "governo", cioè a un ambiente ben strutturato, in cui gli infanti diventano soggetti passivi, perché continuamente osservati e aiutati dai maestri. Questo aspetto verrà poi superato nel ventesimo secolo, grazie alle acquisizioni dell'"attivismo pedagogico", fondato dal pedagogista e filosofo americano John Dewey. Al centro delle sue riflessioni vi è il concetto di "esperienza", legato al principio fondamentale del "*Learning by doing*", ovvero "Apprendere facendo", dove "gli studenti devono essere attivi, [...] l'apprendimento dovrebbe essere basato sulla motivazione intrinseca, [...] dovrebbe correlarsi ai bisogni e agli interessi degli studenti [...] e dovrebbe includere l'imparare a lavorare insieme, a rispettare, a comprendere gli altri" (Dionisi & Garuti, 2011, p. 176).

A seguire, Lev Semënovi Vygotskij, psicologo sovietico, che pone al centro del suo pensiero lo sviluppo della psiche, condizionato dal contesto sociale, dalla cultura e dal momento storico che il soggetto vive. Il tutto causa varie stimolazioni nel piccolo, che di conseguenza sviluppa, tramite una forma di comunicazione innata, il linguaggio. Assume un ruolo importante nella sua teoria, la *Zona di sviluppo prossimale* (ZSP) definita come "la distanza tra il livello effettivo di sviluppo esibito dai bambini impegnati a risolvere problemi da soli, e quello ottenibile dagli stessi bambini con l'aiuto di adulti, o in collaborazione con altri bambini più capaci" (Maldonato, Mininni, Montuori, & Recchia Luciani, 2007, p.

167). Particolare attenzione viene dedicata sia allo stretto rapporto che intercorre tra il pensiero (sviluppo dei concetti) e il linguaggio (enunciazione dei concetti), sia all'attività ludica, considerata dallo psicologo sovietico "un'area di sviluppo potenziale" (Boccia, 2008, p. 47), attività fondamentale durante l'età prescolare e utile, soprattutto per sviluppare il pensiero astratto.

Un altro grande, lo svizzero Jean Piaget, sviluppò una distinzione di quattro stadi fondamentali dello sviluppo cognitivo del piccolo: stadio *senso-motorio* (0-2 anni), stadio *pre-operatorio* (2-6/7 anni), stadio *operatorio-concreto* (6/7-11 anni) e stadio *operatorio-formale* (da 11 anni in poi). Attribuirà al gioco un ruolo fondamentale, considerandolo come la "più spontanea abitudine del pensiero infantile" (Frabboni & Montanari, 2006, p. 118).

Importante psicologo statunitense, morto di recente, che contribuì allo sviluppo della psicologia cognitiva e della psicologia culturale, nel ramo della psicologia dell'educazione, è stato Jerome Seymour Bruner. Egli partì dalle ricerche di Piaget per poi svilupparle sottolineando l'influenza dei fattori socio-culturali rispetto a quelli genetici, proprio perché egli, in quanto ambientalista come la Montessori, nel processo educativo, attribuisce un ruolo di fondamentale importanza all'ambiente familiare, sociale e scolastico. Secondo lo psicologo statunitense, il gioco ha un ruolo importante anche nell'ampliamento di competenze linguistiche e relazionali. Infatti, "è inteso come un luogo privilegiato in cui si creano pratiche di relazione e comunicazione" (Cera, 2009, p. 64).

Tre importanti pedagogiste, Donne con la "D" maiuscola, che hanno lasciato il segno, contribuendo a "costruire l'identità della scuola del bambino e della professione delle educatrici alle quali, pur implicitamente, hanno proposto itinerari formativi 'ad orizzonte aperto', sollecitando la loro creatività didattica, la loro capacità di autonomia e la loro responsabilità educativa" (Macchietti & Serafini, 2011, p. 85), sono Maria Montessori, Rosa e Carolina Agazzi. La prima creò la "Casa dei bambini", un ambiente creato a misura di fanciullo, in cui possa crescere in modo libero ed armonico. Le seconde idearono la scuola materna, in cui svolgere attività domestiche e coltivare creatività e religiosità, cercando di rispettare la spontaneità dei bimbi, guidandoli *al fare* in autonomia.

Nomi illustri che ci hanno formato e lasciato un'immensa eredità educativa, didattica, pedagogica, psicologica e non solo, il loro pensiero insegna: *arrivare* ai giovani osservandoli per conoscerli, comprenderli, amandoli nel senso più profondo del termine, un prenderli per mano accompagnandoli verso una crescita attenta e responsabile.

## 2. La ricerca bibliografica

Questo *viaggio* porta ai giorni nostri, in continuità, senza inventarsi nulla, con dentro alla valigia tutto il già scritto, sperimentato dai Grandi che in modo antesignano hanno preparato, realizzato strade concrete da percorrere senza timori, consolidate dal fatto che erano, siamo nel cammino giusto anzi, per paradosso, stiamo indietreggiando, in quanto sembriamo dare anche a livello istituzionale, politico, meno importanza al gioco e al movimento. Fortunatamente però arriviamo in alcune stazioni-nazioni che con ricerche hanno concretizzato che l'apprendimento sviluppato attraverso il gioco, in particolare durante l'infanzia, risulta fondamentale per porre le basi alle conoscenze successive, a scuola e non solo e l'attività motoria risulta essere *un bene* sul quale investire, costruire, fondare.

Di seguito tratteremo ed analizzeremo alcuni studi che verificano il contributo positivo irrinunciabile del gioco, del movimento e dell'attività motoria durante la Scuola dell'Infanzia e la Scuola Primaria, permettendo un miglior apprendimento. Un'osservazione-riflessione al fine di poter realizzare delle innovazioni che migliorino il piano metodologico-didattico dell'insegnante-educatore-animatore-facilitatore.

Dopo un'attenta, scrupolosa e rigorosa ricerca bibliografica, sono stati selezionati undici studi nel periodo che va dal 2000 al 2015, attraverso motori di ricerca come MEDLINE, SPORTDiscus ed ERIC, svolti in: Ucraina, Romania, Finlandia, Polonia, Bulgaria, Australia e Stati Uniti.

Sintesi in tabella:

Motore di Ricerca	TITOLO	Autori	Anno	Nazionalità	Rivista	Partecipanti	Età	Scopo	Durata	Risultati
AEDLINE	<b>STUDIO 5 Childhood Physical Activity and Adulthood Earnings</b> (Attività fisica nell'infanzia e i benefici in età adulta)	J. T. Kari, T. H Tammelein, J. Viinikainen, N. Hutri-Kähönen, O. T. Raitakari, J. Pehkonen.	2000/2010	Finlandia	Medicine And Science In Sports [Med Sci Sports Exerc] 2016 Jul; Vol. 48 (7), pp. 1340-6.	3596	9, 12 e 15 anni	Collegamento tra l'attività fisica svolta a partire dall'infanzia e i benefici in età adulta.	10 anni	<b>Positivi.</b> L'attività fisica nell'infanzia promuove la salute e i benefici sul mercato del lavoro, in età adulta.
iPORTdiscus	<b>STUDIO 10 Physical Education and its Effect on Elementary Testing Results</b> (L'educazione fisica e i suoi risultati nei test elementari)	P. V. Tremarcke, E. M. Robinson, L. B. Graham,	2001	Massachusetts (New England, USA)	Physical Educator Spring 2007, Vol. 64 Issue 2, p58 7p.	311	Dai 9 agli 11 anni.	Verificare se un maggior numero di ore di attività motoria, hanno un impatto su aree tematiche come la Lingua Inglese e la Matematica.	Da Gennaio a Maggio 2001 (5 mesi)	<b>Positivi.</b> Gli studenti che hanno ricevuto il maggior numero di ore educative fisiche, hanno ottenuto risultati più alti nei test di Lingua Inglese e di Matematica.
Motore di Ricerca	<b>TITOLO</b>	<b>Autori</b>	<b>Anno</b>	<b>Nazionalità</b>	<b>Rivista</b>	<b>Partecipanti</b>	<b>Età</b>	<b>Scopo</b>	<b>Durata</b>	<b>Risultati</b>
iPORTdiscus	<b>STUDIO 6 Physical education and sport: Study regarding the influence of motion games on motor capacities in pre-school education level.</b> (Educazione fisica e sport: Studio riguardante l'influenza dei giochi di movimento sulle capacità motorie in età prescolare).	M. Deacu	2009 - 2010,	Romania	Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/ Science, Movement & Health 2012, Vol. 12 Issue 1, p35 6p	48	Dai 6 ai 7 anni	Sottolineare l'efficacia dei giochi di movimento sull'evoluzione delle capacità motorie degli alunni della scuola materna, all'interno delle attività di sviluppo personale, nel rispetto delle esigenze del nuovo programma per l'educazione precoce.	Dal 1 Ottobre 2009 al 15 Maggio 2010	<b>Positivi.</b> I dati ottenuti dopo l'attuazione della valutazione iniziale, dimostrano che il livello di proprietà delle competenze motorie dei bambini di entrambi i gruppi erano quasi simili, con differenze insignificanti. Dopo l'applicazione di un programma sistematico di giochi di movimento all'interno delle attività di sviluppo personale, i risultati ottenuti dal gruppo sperimentale attestano la loro influenza positiva.

Gioco e movimento,  
stimolatori di apprendimenti in età evolutiva

Motore di Ricerca	Titolo	Autori	Anno	Nazionalità	Rivista	Partecipanti	Età	Scopo	Durata	Risultati
iPORTDiscus	<p><b>STUDIO 3</b>  <b>The importance of psychomotricity in the apparition and development of language in children</b>            (L'importanza della psicomotricità nell'apparizione e nello sviluppo del linguaggio nei bambini).</p>	I. Tobolcea C. Dumitriu	2010	Iasi, Romania	Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/ Science, Movement & Health 2010, Vol. 10 Issue 2, p.376-7p	120	6 e 9 anni	Individuare alcuni aspetti caratteristici della relazione tra lo sviluppo psicomotorio e lo sviluppo del linguaggio	/	<b>Positivi.</b> Esiste un forte rapporto tra lo sviluppo del linguaggio e lo sviluppo psicomotorio, soprattutto perché quest'ultimo previene l'apparizione di disturbi di linguaggio come la dislessia e la disgrafia.
iPORTDiscus	<p><b>STUDIO 7</b>  <b>Influence game of movement on the physical development of physical education lesson from primary school</b>            (L'influenza dei giochi di movimento sullo sviluppo fisico nelle lezioni di educazione fisica            A partire dalla scuola elementare)</p>	Cr. Popa, I. Melenco, R. Popescu, G. Musat, Co. Popa, A. Dan Iulian	2012/ 2013	Romania	Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/ Science, Movement & Health 2013 Supplement, Vol. 13, p.525-7p.	38	10 e 11 anni	Realizzare dei giochi di movimento più intensi e strutturati, al fine di creare uno stile di vita più salutare.	6 mesi (Settembre 2012/ Febbraio 2013)	<b>Positivi.</b> I metodi di partecipazione attiva (staffette e applicazione di percorsi) aumentano le abilità motorie degli studenti del IV anno.

Motore di Ricerca	Titolo	Autori	Anno	Nazionalità	Rivista	Partecipanti	Età	Scopo	Durata	Risultati
iPORTDiscus	<b>STUDIO 8</b> <b>Forms of physical activity of Biala Podlaska preschool children</b>  (Forme di attività fisica dei bambini della scuola materna Biala Podlaska)	P. Gradus E. Benza, O. Rybak, P. Krzysztoń M. Plandowska; W. L. Korpeta	2013/ 2014	Biala Podlaska (Lublino, Polonia)	Polish Journal of Sport & Tourism 2014, Vol. 21 Issue 3, p.163-5p.	464	Dai 4 ai 7 anni	Acquisire alcuni risultati riguardanti l'educazione fisica dei bambini in età prescolare e scolare, durante la quotidianità passata in una scuola materna.	Stagione invernale e primaverile.	<b>Positivi.</b> I quattro principali complessi di Biala Podlaska sono adatti per lo svolgimento delle lezioni di educazione fisica, grazie al loro vasto e vario materiale didattico e soprattutto per la presenza di ampi spazi esterni e interni. <b>Negativi.</b> Le insegnanti non sfruttano gli ambienti esterni e svolgono poche ore di attività fisica, soprattutto all'aria aperta.
iPORTDiscus	<b>STUDIO 11</b> <b>Plenary conference 2: Keys to successful physical activity during childhood</b>  (Seconda conferenza plenaria 2: chiavi di successo dell'attività fisica durante l'infanzia)	A. Sääkslahti	2014,	Finlandia	Science & Sports Oct2014 Supplement, October 2014, Vol. 29, Pages S34-S35	/	Dai 3 ai 6 anni (Scuola dell'infanzia)	Determinazione nel trovare le chiavi di successo per aumentare i livelli di attività fisica dei bambini nella prima infanzia.	/	<b>Positivi.</b> È stato dimostrato che l'attività fisica dei bambini nella scuola dell'infanzia, aumenta quando: c'è molto gioco fisicamente attivo; si gioca all'aperto con degli strumenti a disposizione; quando vengono utilizzati ambienti differenti e quando il personale incoraggia il bambino a utilizzare strutture differenti, giocando anche insieme ai bambini.

Gioco e movimento,  
stimolatori di apprendimenti in età evolutiva

Motore di Ricerca	Titolo	Autori	Anno	Nazionalità	Rivista	Partecipanti	Età	Scopo	Durata	Risultati
RIC	<b>STUDIO 4</b> <b>Effects of Integrated Physical Exercises and Gestures on Preschool Children's Foreign Language Vocabulary Learning</b> (Effetti degli esercizi fisici e dei gesti integrati nell'apprendimento del lessico di una lingua straniera nei bambini della scuola materna.)	M.-F. Mavilidi; A. D. Okely, P. Chandler; D. P. Cliff; F. Paas.	2015,	Australia	Educational Psychology Review, v27 n3 p413-426 Sep 2015. 14 pp.	111	4 e 5 anni	Studiare gli effetti delle parole, attraverso quattro diverse condizioni, che hanno sull'apprendimento del lessico di una lingua straniera (Italiano)	Dalle 4 alle 10 settimane	<b>Positivi.</b> La condizione integrata, ovvero quella attraverso il movimento di tutto il corpo (attività fisica), ha superato le altre condizioni, con punteggi maggiori, soprattutto nel "Ricordo libero" di vocaboli di lingua straniera. <b>Negativi.</b> Compito difficile per bambini di 4/5 anni.
PORTDiscus	<b>STUDIO 2</b> <b>Evaluation of the effectiveness of integrated psychomotor development of children in the age from 2 to 4.</b> (Valutazione dell'efficacia dello sviluppo psicomotorio integrato nei bambini dai 2 ai 4 anni)	O. Lahno O. Hanjukova O. Cherniavska	2015	Ucraina	Journal of Physical Education & Sport Dec2015, Vol. 15 Issue 4, p793-7p.	322	Dai 2 ai 4/5 anni	Confermare sperimentalmente l'efficacia dell'utilizzo di tecnologie innovative per lo sviluppo di abilità psicomotorie in educazione fisica, nei bambini dai 2 ai 4/5 anni	6 mesi	<b>Positivi.</b> È stato rilevato un impatto molto positivo dell'utilizzo di tecnologie innovative integrate durante l'attività psicomotoria, la quale contribuisce allo sviluppo fisico ed intellettuale del bambino.

Motore di Ricerca	Titolo	Autori	Anno	Nazionalità	Rivista	Partecipanti	Età	Scopo	Durata	Risultati
PORTDiscus	<b>STUDIO 9</b> <b>Importance of morning gymnastics in kindergarten</b> (L'importanza della ginnastica mattutina all'asilo)	I. Ilieva	2015	Bulgaria	Activities in Physical Education & Sport 2015, Vol.5, Issue 1, p56-59, 4p.	72	Da 3 ai 7 anni	Ginnastica mattutina come momento importante per i bambini della scuola dell'infanzia.	/	<b>Positivi.</b> La realizzazione dell'indagine ha rivelato che l'applicazione di una varietà di mezzi durante la ginnastica mattutina, crea le condizioni favorevoli per la transizione più veloce al lavoro attivo.
Autore di Ricerca PORTDiscus	<b>STUDIO 1</b> <b>Effectiveness of integrative development of use in complex development of physical and mental abilities of senior preschool age children</b> (Efficacia delle palline dello sviluppo integrale utilizzate nel complesso sviluppo di capacità fisiche e mentali dei bambini più grandi in età prescolare).	V.Pasichnyk, V.Melnyk, L.Volodymyr, K.Vasyl.	2015	Ucraina	Journal of Physical Education & Sport Dec2015, Vol.15 Issue 4, p775-6p.	60	5 anni	Giustificazione e verifica sperimentale delle lezioni di educazione fisica con l'uso di palline integrate utilizzate per lo sviluppo complessivo delle capacità fisiche e mentali nei bambini grandi in età prescolare.	/	<b>Positivi.</b> Grazie all'integrazione di materiale tradizionale all'interno dell'attività motoria, gli alunni hanno raggiunto risultati significativamente più alti, soprattutto nella memoria visuale, nel linguaggio, nel pensiero (visivo-figurativi, visivamente / effettivo, logico-matematico) e nell'attenzione.

Fonte: elaborazione propria

Gioco e movimento,  
stimolatori di apprendimenti in età evolutiva

La scelta di questi protocolli è ricaduta sulla base di tre criteri. Il primo riguarda l'importanza di svolgere attività ludica all'interno della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria e quindi l'ambito scolastico; il secondo mira ad un numero maggiore di campione di partecipanti; il terzo tiene presente la durata, che va da un minimo di un mese a un massimo di 10 anni.

Al fine di analizzarli al meglio, sono stati suddivisi, in base alla propria analogia, in quattro gruppi differenti: 1) l'utilizzo di materiale integrato, 2) lo sviluppo cognitivo e del linguaggio, 3) lo sviluppo fisico e motorio, 4) i test di verifica.

### 2.1. Primo gruppo: l'utilizzo di materiale integrato

Selezionati due studi, entrambi in Ucraina nel 2015, uno riguardante l'uso di materiale tradizionale durante la lezione di attività motoria e l'altro sull'uso di tecnologie innovative.

Il primo studio *"Effectiveness of integral-developmental balls use in complex development of physical and mental abilities of senior preschool age children"* di Pasichnyk Viktoria, Melnyk Valeryi, Volodymyr Levkiv, Vasyl Kovtsun, pubblicato in *Journal of Physical Education & Sport Dec2015, Vol. 15 Issue 4*, è stato realizzato in una scuola materna composta da 60 bambini. Sono stati suddivisi in due gruppi, uno sperimentale e uno di controllo; nel primo è stato integrato, durante la lezione di attività motoria, il programma "Smart Ball", che implicava l'uso di materiale tradizionale, come ad es. delle palline; al contrario, nel secondo, non è stato integrato nessun tipo di materiale.

Al termine della ricerca è stato dimostrato un miglioramento nel gruppo sperimentale, con un aumento statisticamente significativo nel pensiero visivo-figurativo, nella percezione, nella memoria visiva, uditiva e nell'attenzione.

Dare e cambiare materiali, piccoli e grandi attrezzi, serve per la crescita del bambino. Gli strumenti, integrati all'attività ludica, permettono, attraverso specifici esercizi, di lavorare con tutti i muscoli e tutti gli apparati, fino a potenziarne le strutture corporee già naturalmente costituite.

Altri strumenti che possono migliorare lo sviluppo durante il gioco, sono l'uso di tecnologie innovative proprio perché, da alcuni anni, la tecnologia è entrata a far parte, oltre che nell'esperienza quotidiana familiare e lavorativa, anche nel contesto scolastico.

Il secondo studio è *"Evaluation of the effectiveness of integrated psychomotor development of children in the age from 2 to 4"* di Lahno Olena, Hanjukova Olga, Cherniavska Olena, è stato pubblicato in *Journal of Physical Education & Sport Dec2015, Vol. 15 Issue 4*, condotto sempre in Ucraina nel 2015. La ricerca ha avuto come obiettivo la conferma sperimentale dell'efficacia dell'utilizzo di tecnologie innovative per lo sviluppo di abilità psicomotorie nell'educazione motoria dei bambini dai 2 ai 4 anni. Sono stati coinvolti 322 bambini, suddivisi in due gruppi: sperimentale e di controllo. In quest'ultimo, il gruppo ha lavorato secondo il programma base, in quello sperimentale sono state utilizzate invece alcune tecnologie innovative di sviluppo delle capacità psicomotorie: "Smart Ring" ("Anello intelligente"), per la pallacanestro; "Happy Corners" ("Angoli felici"), per le gare di staffetta; "Pairs" (Coppie/Memory), un gioco con elementi del turismo. Le lezioni si sono svolte 3 volte alla settimana per entrambi i gruppi. La durata è sempre stata la stessa: dai 10 ai 20 minuti per i bambini dai 2 ai 3 anni; dai 20 ai 25 minuti per i bambini dai 3 ai 4 anni; dai 25 ai 30 minuti per i bambini dai 4 ai 5 anni. Gli esercizi (nel gruppo sperimentale) si sono svolti nella parte centrale e finale delle lezioni. L'intervento è durato 6 mesi.

L'utilizzo di nuove tecnologie durante l'attività motoria, "rende il processo di insegnamento-apprendimento, e la relativa valutazione, più personalizzabili e oggettivi" (Sgrò, 2014, p. 14).

Al termine è emerso che l'utilizzo di dispositivi tecnici innovativi ha contribuito al miglioramento della preparazione fisica e delle capacità psicologiche, comunicative e relazionali in età prescolare; si nota anche un potenziamento dello sviluppo integrale delle abilità motorie.

Entrambi gli studi hanno ottenuto ottimi risultati, in quanto l'integrazione sia di materiale tradizionale che tecnologico, permette un migliore sviluppo fisico e intellettuale, raggiungendo risultati maggiori nella memoria visiva, nel linguaggio, nel pensiero e nell'attenzione, osservando non solo l'accelerazione del tasso di sviluppo fisico, ma anche di quello psicologico.

## 2.2. Secondo gruppo: lo sviluppo cognitivo e del linguaggio

Il primo che analizzò la relazione tra motricità e sviluppo cognitivo, e quindi il rapporto corpo-mente, fu Piaget. "L'origine della conoscenza, infatti, per Piaget risale inevitabilmente a radici di tipo biologico, in quanto l'intelligenza verbale e riflessa si fonda su un'intelligenza pratica, o senso-motoria, la quale a sua volta, si fonda sulle abitudini e sulle associazioni acquisite, che presuppongono i riflessi, le cui connessioni con le strutture anatomo-fisiologiche risultano evidenti" (Santandrea, 1989, p. 1).

Dopo Piaget, si iniziò a pensare ad uno stretto legame tra esercizio fisico e abilità mentale, praticare attività fisica in modo costante può incidere sulle prestazioni cognitive dei fanciulli.

Entrambi gli studi presenti all'interno di questo gruppo si sono posti l'obiettivo di individuare gli aspetti caratteristici della relazione tra lo sviluppo motorio e lo sviluppo cognitivo.

Il campione della ricerca di uno studio svolto in Romania nel 2010 era composto da 180 soggetti (di cui 60 con la presenza di disturbi del linguaggio), suddivisi in gruppo di controllo e gruppo sperimentale. "*The importance of psychomotricity in the apparition and development of language in children*", di Tobolcea Iolanda e Dumitriu Costan a, pubblicato in *Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/Science, Movement & Health 2010, Vol. 10 Issue* La ricerca si è basata su quattro ipotesi:

l'ipotesi 1 è stata verificata attraverso il test di Bender-Lauretta, composto da nove figure di forme differenti che il piccolo deve riprodurre, al fine di capire se il livello di maturità visivo-motorio è, o non è, inferiore nei bambini dislessici in età prescolare, rispetto ai normalmente sviluppati.

Nell'ipotesi 2, grazie all'uso della scala metrica di "Oseretzky", si è potuto valutare il grado di maturazione motoria, a ogni età.

Il t-test per campioni indipendenti è stato considerato al fine di distinguere l'età motoria dei bambini con un linguaggio normalmente sviluppato e dei bambini dislessici. Il test conferma l'ipotesi che l'età motoria nei bambini dislessici di 6 anni è notevolmente inferiore rispetto all'età motoria dei bambini normali della stessa età.

Nell'ipotesi 3 sono state applicate le matrici progressive colorate di Raven, che permettono, grazie a una scheda composta da figure da completare, di misurare la relazione tra il quoziente intellettivo (QI) e l'età motoria, rispetto al livello di maturità visivo-motorio; minore è il quoziente intellettivo, minori saranno l'età motoria e il livello di maturità visivo-motorio.

Infine, nell'Ipotesi 4 è stato utilizzato il test Bender, dove ci sono significative differenze, per quanto riguarda il numero di errori, da parte dei bambini normalmente sviluppati rispetto ai bambini dislessici-disgrafici.

Le conclusioni della ricerca evidenziano il rapporto tra lo sviluppo del linguaggio e lo sviluppo psicomotorio, aspetto importante per un'educazione precoce soprattutto per la prevenzione dei disturbi del linguaggio (dislessia e disgrafia) e psicomotori futuri.

La seconda ricerca, all'interno di questo gruppo, è *"Effects of Integrated Physical Exercises and Gestures on Preschool Children's Foreign Language Vocabulary Learning"*, di Mavilidi Myrto-Foteini, Okely Anthony D., Chandler Paul, Cliff Dylan P. e Paas Fred, svolta nel 2015 in Australia e pubblicata in *Educational Psychology Review*, v27 n3 p413-426 Sep 2015. L'obiettivo è stato quello di studiare quattro diverse condizioni e gli effetti che hanno sull'apprendimento del lessico di una lingua straniera, in questo caso l'italiano, in età prescolare. I soggetti erano chiamati a imparare una nuova parola attraverso: 1) l'utilizzo del movimento di tutto il corpo (*esercizio fisico integrato*); 2) l'aiuto del movimento di tutto il corpo non inerente alla parola da imparare data (*esercizio fisico non integrato*); 3) la gesticolazione solo degli arti superiori rimanendo seduti al proprio posto (*di gesticolazione*); 4) la ripetizione solo verbale della parola data, sempre rimanendo seduti (*convenzionale*).

Hanno partecipato 125 studenti, di 4 e 5 anni, suddivisi in quattro gruppi, ai quali sono state insegnate 14 parole italiane che riguardavano delle azioni quotidiane familiari: 'veloce', 'lento', 'danza', 'calcio', 'scopa', 'basso', 'alto', 'nuotare', 'volare', 'saltare', 'marciare', 'catturare', 'lanciare', e 'rotolare'; con l'aggiunta di due test, "Ricordo libero" (parole ricordate senza la visione delle immagini) e "Ricordo guidato" (parole ricordate con l'aiuto della visione delle immagini).

I risultati hanno confermato l'ipotesi che, grazie all'integrazione dell'esercizio fisico svolto utilizzando il movimento di tutto il corpo, gli alunni sono riusciti ad apprendere un maggior numero di parole italiane.

### 2.3. Terzo gruppo: lo sviluppo fisico e motorio

Per quanto riguarda "lo sviluppo fisico e motorio", tutti gli studi concernenti partono dal presupposto che, a iniziare dalla prima infanzia, lo svolgimento di più ore di attività motoria garantisce il mantenimento di un peso corporeo adeguato e il corretto sviluppo di organi e apparati, promuove una crescita armonica del corpo, previene importanti patologie, sviluppa forza, agilità e resistenza.

"Per qualsivoglia infante, lo sviluppo fisico rivela una *fase di crescita* relativamente refrattaria ad influenze esterne. Alcuni fanciulli sembrano crescere in altezza ed in peso secondo un ritmo piano e regolare, laddove altri sembrano crescere a sbalzi. [...] La crescita nello sviluppo motorio rivela tendenze analoghe: gli infanti tendono a maturarsi secondo un ritmo individuale proprio. [...] Come già per la crescita del corpo, le condizioni ambientali debbono concorrere responsabilmente nel determinare la fase dello sviluppo motorio" (Weiner & Elkind, 1975, pp. 21-22).

Nello studio *"Childhood Physical Activity and Adulthood Earnings"* di Kari Jaana T., Tammelin Tuija H., Viinikainen Jutta, Hutri-Kähönen Nina, Raitakari Olli T. e Pehkonen Jaakko, svolto in Finlandia nel 2000 e pubblicato in *Medicine & Science in Sports & Exercise Jul2016, Vol. 48 Issue 7*, i ricercatori hanno preso in considerazione un elevato numero di soggetti, ben 3596 partecipanti. Scopo dello studio è stato quello di esaminare, per un periodo di 10 anni, il collegamento tra una mag-

giore quantità di attività motoria, svolta a partire dall'infanzia e i vari benefici avuti in età adulta. I dati sono stati elaborati dallo studio longitudinale di giovani finlandesi (YFS – Young Finns Study). Il livello di attività fisica nell'infanzia è stato positivamente associato ai benefici a lungo termine, soprattutto tra i soggetti di sesso maschile. In particolare, un più alto livello di attività fisica nel tempo libero, all'età di 9, 12 e 15 anni, è stato associato a un aumento compreso tra il 12% e il 25% nella media annuale dei benefici. Per le analisi statistiche è stato utilizzato il Software STATA (Data Analysis and Statistical Software), versione 13.1, un software statistico che permette di organizzare ed elaborare dati, di produrre statistiche e grafici e di stimare una grande varietà di modelli econometrici.

Tutti i partecipanti, dopo 10 anni, si sono ritrovati a essere sia in ottima salute, sia più attivi nei diversi contesti. I risultati forniscono la prova che l'attività fisica nell'infanzia può avere effetti positivi e una vasta portata sui benefici a lungo termine. La possibilità di migliorare e aumentare le ore di attività motoria fin da piccoli, può non solo promuovere quindi la salute, ma anche influenzare i risultati in futuro. Lo studio *"Physical education and sport: Study regarding the influence of motion games on motric capacities in preschool education level"* di Deacu Marcel, svolto in Romania, tra il 2009 e il 2010, e pubblicato in *Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/ Science, Movement & Health 2012, Vol. 12 Issue 1*, ha avuto lo scopo di sottolineare l'efficacia dei giochi di movimento sull'evoluzione delle capacità motorie degli alunni della scuola materna, all'interno di attività di sviluppo personale, nel rispetto delle esigenze del nuovo programma per l'educazione precoce. Obiettivo della ricerca è indagare la validità di alcune strategie sviluppate per l'apprendimento, in cui vengono promossi giochi di movimento per rafforzare e migliorare le competenze motorie. 48 allievi tra i 6/7 anni di età, hanno seguito per 7 mesi un nuovo programma nel rispetto delle esigenze di una educazione precoce, l'insegnante pianifica vari giochi di movimento nel programma giornaliero. I bimbi sono stati suddivisi in "Gruppo delle coccinelle" (Gruppo Sperimentale) e "Gruppo dei Piccoli Orsi" (Gruppo di Controllo). Entrambi i gruppi sono stati sottoposti a tre compiti:

1. Percorso applicativo (traslocare sugli avampiedi in equilibrio sulla panca, andature sui talloni, strisciare sui gomiti e sulle ginocchia, camminare in equilibrio su una linea);
2. Salto in alto e salto in lungo;
3. Staffetta (lanciare la palla al bersaglio, arrampicata, corsa lenta, lancio e presa della palla).

Dopo l'analisi ottenuta comparando i dati, il risultato del gruppo sperimentale è stato positivo. Si è verificato un miglioramento delle capacità motorie, una correzione degli errori rilevati nei test iniziali e un'evoluzione complessiva a livello motorio. Inoltre, dal confronto tra i due gruppi, si può chiaramente notare uno sviluppo fisico armonioso all'interno del gruppo sperimentale, dove è stato introdotto il programma di giochi, staffette e gare. Si è visto un miglioramento nelle relazioni sociali, una maggiore collaborazione, lavoro di gruppo e più fair-play.

Un altro studio è stato condotto nel 2012/2013 in una scuola primaria della Romania, *"Influence game of movement on the physical development of physical education lesson from primary school"* di Popa Cristian, Melenco Ionel, Popescu R duca, Musat George, Popa Corina e Alexe Dan Iulian, pubblicato in *Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/Science, Movement &*

*Health 2013 Supplement, Vol. 13.* Lo scopo è stato quello di realizzare dei giochi di movimento più intensi e strutturati, all'interno delle lezioni di attività motoria, al fine di migliorare le abilità motorie e creare uno stile di vita più salutare. La ricerca ha preso in considerazione due classi quarte, con alunni di 10 anni circa, nominando una sezione "gruppo di controllo", in cui il programma di attività motoria è rimasto invariato, e l'altra "gruppo sperimentale", all'interno del quale sono stati inclusi giochi di movimento più intensi e strutturati, come il gioco a stafette e il percorso a ostacoli. Dopo un periodo di sei mesi, attraverso l'ausilio di verifiche e test basati sui punteggi condotti sia all'inizio che alla fine della ricerca, sono stati esaminati i risultati di entrambi i gruppi. Questi dimostrano che l'utilizzo di metodi di partecipazione attiva, ovvero di un programma di giochi di movimento più intenso e più strutturato, aumenta e migliora le abilità motorie degli allievi in età scolare.

Lo studio "*Forms of physical activity of Biała Podlaska preschool children*" di Gradus Paulina, Benza Ewa, Rybak Olga, Krzyszto Paweł, Batorzy ska Paulina, Plandowska Magdalena e Kurpeta Wiesław Lech, pubblicato in *Polish Journal of Sport & Tourism 2014, Vol. 21 Issue 3*, riguarda una ricerca svolta in Biała Podlaska (Polonia) tra il 2013 e il 2014, con la partecipazione di 464 soggetti, dai 4 ai 7 anni. Gli alunni partecipavano ad attività motorie per un'ora e mezza al giorno. Durante questo periodo facevano ginnastica mattutina, giochi di movimento, attività all'aperto e diverse attività motorie. Inoltre, venivano organizzate attività di movimento opzionali. Tali lezioni extra consentivano ai bambini di essere fisicamente attivi per più di due ore alla settimana. Lo scopo di questo studio è stato quello di acquisire i risultati riguardanti l'attività fisica (strutturata e non strutturata). La scelta di questa ricerca è dovuta al fatto che gli studiosi ritengono il movimento importantissimo per uno sviluppo completo, a partire dai primi anni di vita, ma pensano che a questo, fondamentale per i fanciulli, non venga dato ampio spazio (poche ore a scuola) e le attività motorie ludiche libere e strutturate relegate ai margini della programmazione educativa e didattica.

"Se il movimento, in genere, riveste un ruolo di notevole e fondamentale importanza per un corretto sviluppo psicofisico dell'individuo, da ciò si desume che ogni pratica motoria (attività ludiche, educazione fisica e sport) dà un indiscutibile contributo alla formazione umana, psicologica, socio-culturale dell'individuo, formando il carattere, favorendo la fantasia, l'immaginazione, il desiderio di nuove conoscenze, la spontaneità, l'emulazione ed il desiderio di migliorare, la socialità" (Alliegro, 1993, p. 14).

Un ultimo studio "*Importance of morning gymnastics in kindergarten*" di Iskra lieva, svolto in Bulgaria nel 2015, pubblicato in *Activities in Physical Education & Sport 2015, Vol. 5, Issue 1*, includeva 72 soggetti, dai 3 ai 7 anni, aveva lo scopo di ottenere dati relativi sull'importanza della ginnastica mattutina, svolta quotidianamente, durante il soggiorno in una scuola dell'infanzia. La ginnastica mattutina è una delle principali forme di lavoro, in educazione motoria, che i piccoli dovrebbero svolgere. Fine di questa ginnastica è il movimento, in allegria, creando un buono spirito di *squadra*; inoltre benefici per la salute e per l'apprendimento. A sostegno di un'analisi approfondita sull'impatto che la ginnastica mattutina ha sul corpo del piccolo, è stato condotto un sondaggio dagli studenti dell'Università "Angel Kanchev" di Ruse (Bulgaria), in "educazione materna e scuola primaria" del III e IV anno. Il questionario conteneva 10 domande.

Nella maggior parte delle lezioni gli insegnanti hanno fatto svolgere ginnastica mattutina attraverso l'integrazione di vari strumenti: con versi di poesia – 80%; esercizi con conteggio ritmico – 75%; uso moderato di esercizi correttivi – 44%;

esercizio fisico libero con musica di successo – 42%; esercizi di applicazione con piccoli attrezzi (cerchi, palle); aerobica – circa il 30%.

Le risposte sono al 100% positive nelle seguenti domande: “I docenti hanno utilizzato la corretta terminologia degli esercizi?”; “I docenti hanno utilizzato la ginnastica mattutina ogni giorno per i bambini?”; “La ginnastica mattutina ha reso i bambini freschi e ben tonici?”; “I bambini hanno fatto gli esercizi con desiderio ed interesse?”.

L'indagine ha rilevato anche che l'applicazione di una varietà di mezzi nella ginnastica mattutina crea le condizioni favorevoli per un apprendimento più veloce e attivo ed in generale fa stare meglio.

#### 2.4. Quarto gruppo: test di verifica

In quest'ultimo gruppo sono inclusi due studi. Il primo si basa su un Sistema di Accertamento Comprensivo Massachusetts (MCAS), dove vengono svolti due test di verifica, uno rivolto alla lingua inglese, l'altro alla disciplina della matematica. Lo studio è “*Physical Education and its Effect on Elementary Testing Results*” di Tremarche Pamela V., Robinson Ellyn M., Graham Louise B., pubblicato in *Physical Educator Spring2007, Vol. 64 Issue 2*.

L'indagine è stata svolta nel 2001, nel New England, e permette di capire come l'attività motoria possa essere collegata a un programma interdisciplinare, migliorando così ogni singola disciplina. I partecipanti sono stati 311, dai 9 agli 11 anni, suddivisi in due gruppi: “gruppo sperimentale”, al quale sono state raddoppiate le ore di attività motoria, e “gruppo di controllo”, in cui le ore sono rimaste invariate. Ad entrambi i gruppi è stato fatto svolgere il test di lingua inglese e di matematica sia all'inizio della ricerca che alla fine, dopo 5 mesi. I punteggi ottenuti in entrambi i test sono stati molto alti all'interno del gruppo sperimentale, rispetto a quello di controllo. Da questa ricerca possiamo trarre la conclusione che un maggior numero di ore di attività motoria permette un elevato apprendimento anche in altre discipline.

Per quanto riguarda, invece, l'ultimo studio, “*Plenary conference 2: Keys to successful physical activity during childhood*” di Sääkslahti Arja, svolto in Finlandia nel 2014 e pubblicato in *Science & Sports Oct2014 Supplement, October 2014, Vol. 29*, possiamo capire quali sono le chiavi strategiche di successo per aumentare i livelli di attività motoria. È stato dimostrato che l'attività fisica svolta dai bambini in età prescolare giova ed è motivante quando: c'è molto gioco fisicamente attivo; si gioca all'aperto con degli attrezzi a disposizione; vengono utilizzati ambienti differenti e quando il personale incoraggia il bambino a utilizzare strutture differenti.

Entrambi gli studi dimostrano i benefici che ha un maggiore numero di ore dedicate al movimento nell'apprendimento degli studenti.

“Siamo convinti, infatti, che attività di stimolazione sensoriale, percettiva e coordinativa debbano essere considerate come il substrato necessario per costruire una motricità personale, consapevole e sensibile all'evoluzione psicofisica. Nello stesso tempo, deve essere considerato l'apporto, assolutamente non secondario, che le attività motorie forniscono allo sviluppo delle abilità relazionali ed emozionali, per non parlare di quelle cognitive e metacognitive” (Sibilio, 2003, p. 234).

## Conclusioni

Da questa analisi emerge che una maggiore quantità e qualità di movimento, svolta in forma ludica ed integrata a varie attività in classe ma anche nel tempo libero, permette sia un migliore apprendimento che un migliore sviluppo globale del fanciullo.

Riflettendo su questi studi è possibile dedurre quattro conclusioni:

1. L'uso sia di materiale tradizionale che di materiale tecnologico, durante lo svolgimento delle lezioni di attività motoria, contribuisce ad un migliore sviluppo fisico e intellettuale del bambino.
2. Esiste uno stretto rapporto tra il movimento e il linguaggio, poiché il primo può aiutare a prevenire disturbi futuri del secondo, come la dislessia e la disgrafia, e soprattutto perché gli alunni, grazie all'esercizio fisico e quindi all'utilizzo dei movimenti di tutto il corpo, riescono ad apprendere meglio anche il lessico di una lingua straniera.
3. Svolgere attività motoria dalla primissima infanzia introducendo la ginnastica mattutina quotidiana e aggiungendo, in età scolare, giochi di movimento più intensi e strutturati, permette il raggiungimento di una massa ossea più sviluppata, un aumento delle abilità motorie, un miglioramento della coordinazione dinamica generale, dell'espressività, della sicurezza e della salute.
4. Maggiore attività motoria, svolta all'aperto, in ambienti diversi, con studenti di diverse età, permette di ottenere risultati migliori nei test di varie aree tematiche.

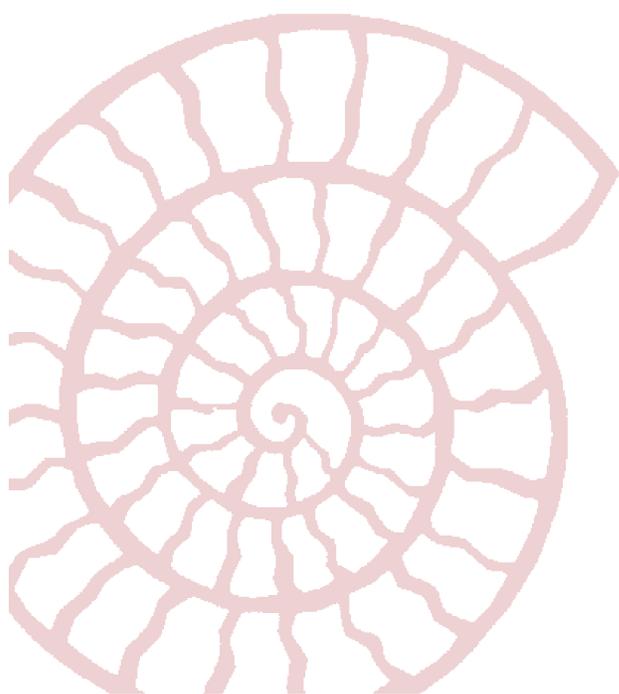
Il gioco in movimento è la primissima attività che il piccolo compie naturalmente andando incontro ad ogni suo bisogno, lo gratifica facendolo stare bene e noi con loro!. "I docenti [...] dovrebbero ...insegnare divertendosi ...non perdere di vista la creatività ...rispettare il bambino in quanto individuo unico con alle spalle situazioni diverse ...avere con i bambini un rapporto non troppo permissivo non troppo rigido ...ascoltare di più gli alunni" (Grasselli, 2007, p. 42).

Favorire in età evolutiva un *sano movimento giocando*, porterà a sviluppare, potenziare non solo l'area motoria ma inevitabilmente influenzare efficacemente tutte le altre: quella sociale, affettiva, relazionale e cognitiva permettendogli apprendimenti complessi con più motivazione, interesse, consolidando, nello stesso tempo, stili di apprendimento e stili di personalità positivi.

## Riferimenti bibliografici

- Alliegro, M. (1993). *L'Educazione motoria dei minorati della vista: il gioco e lo sport*. Roma: Armando.
- Boccia, P. (2008). *Metodi e tematiche nella ricerca socio-psico-pedagogica*. Treviso: M&P.
- Bolzano, G. (2005). *Giovani del terzo millennio*. Roma: Armando.
- Cera, R. (2009). *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*. Milano: Franco Angeli.
- Dionisi, G., & Garuti M.G. (A cura di) (2011). *I giardini della formazione*, Prefazione di Fiorin I. e Postfazione di Bocchi G. Roma: Armando.
- Eletti, L. (1985). *Il problema della persona in Antonio Banfi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F., & Montanari, F. (A cura di) (2006). *La città educativa e i bambini*. Milano: Franco Angeli.
- Froebel F. (1826). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, tr. it. Firenze: La Nuova Italia.

- Grasselli, B. (A cura di) (2007). *Parlarsi per un nuovo ascolto. Insegnanti, genitori, allievi. Domande emergenti e possibili alleanze*. Roma: Armando.
- Macchietti, S. S., & Serafini, G. (2011). *Educazione morale. Pagine di storia di pedagogia dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Maldonato, M. (A cura di) (2007). *La coscienza. Come la biologia inventa la cultura*. Napoli: Alfredo Guida.
- Santandrea, M. C. (1989). *Le ragioni del corpo. Analisi delle connessioni tra apprendimento e movimento*. Bologna: Esculapio.
- Sgrò, F. (2014). *Edu-Exergames. Tecnologie per l'educazione motoria*, MESP. Franco Angeli, Milano.
- Sibilio, M. (2003), *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*. Napoli: Esselibri-Simone SpA.
- Ubaldo, N. (1999). *Atlante illustrato di filosofia*. Firenze: Giunti Demetra.
- Weiner, I. B., & Elkind, D. (1975). *Lo sviluppo umano. Mentale e fisico, individuale e sociale*. Roma: Armando.





# L'inclusione scolastica degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico: una rassegna degli interventi con il metodo ABA (Analisi Comportamentale Applicata)

## Inclusion of students with ADA in school: a Review of Behaviorally-Based Research Intervention

---

Emanuela Zappella

Università degli Studi di Bergamo

emanuela.zappella@unibg.it

### ABSTRACT

Student with autism spectrum disorders (ASDs) often have difficulties in social interaction skills, which may prevent their successful inclusion in school. This paper examines the possibility of using the ABA method for facilitating social interaction of these students in an inclusive environment. After presenting the characteristics of the sample, it is highlighted possible interventions and the key results.

Gli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico hanno spesso difficoltà di interazione sociale che può rendere difficoltosa la loro partecipazione all'interno della vita scolastica. Il presente lavoro si interroga sulla possibilità di utilizzare il metodo ABA per facilitare l'interazione sociale di questi studenti in un ambiente inclusivo. Per fare ciò sono state revisionate le principali ricerche internazionali in cui è stato utilizzato questo metodo all'interno delle scuole. Dopo aver presentato le caratteristiche del campione, vengono evidenziati gli interventi messi in atto ed i principali risultati conseguiti.

### KEYWORDS

Inclusion, Behaviorally-Based Research, Autism Spectrum Disorders.  
Inclusione, Disturbi dello Spettro Autistico, Analisi Comportamentale Applicata.

## Introduzione

L'inclusione degli studenti con disabilità è stata riconosciuta come pratica educativa importante in Italia sin dal 1977 quando, con la legge 517, sono state abolite le classi differenziali e gli studenti disabili hanno avuto accesso alle classi "normali." Questo passaggio ha obbligato le scuole ad interrogarsi circa le necessità specifiche che possono caratterizzare i percorsi scolastici di tali alunni.

I ragazzi con Disturbo dello Spettro Autistico possono avere un ritardo nel linguaggio verbale e può essere problematica per loro la comprensione di quello non verbale (Zappaterra, 2014). Inoltre, questi alunni possono aver difficoltà ad interagire sia con i coetanei che con gli adulti; spesso, poi, faticano a sostenere lo sguardo del loro interlocutore e a condividere con gli altri gli oggetti o un'attività, tanto che hanno bisogno di stare da soli e di portare a termine i compiti secondo i propri ritmi (Vivanti & Congiu, 2012; Al-Ghani & Kenward, 2012). Infine, possono avere difficoltà nella gestione delle emozioni e nella comprensione dei sentimenti altrui (Baker 2001; Boyd et al 2008; Hart e Whalon 2008). Questi aspetti condizionano lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale degli alunni e rendere più difficoltosa la loro capacità di sviluppare relazioni positive, con il rischio di incrementare il loro isolamento sia scolastico che, più in generale, sociale (Bellini et al., 2007; Bellini, 2006; Romanczyk et al., 2005). Per questo è necessario costruire un contesto che sia accogliente e capace di rispondere ai bisogni di questi alunni (Botticini, 2013; McGrath et al., 2007).

Favorire l'inclusione scolastica degli allievi con Disturbo dello Spettro Autistico è un obiettivo complesso ma, allo stesso tempo, irrinunciabile. Stare all'interno del gruppo classe può ridurre l'isolamento, essere molto stimolante per l'alunno e aiutare gli insegnanti ad avere delle aspettative adeguate alle capacità di questi studenti (Anderson et al., 2004; Karagiannis et al., 1996; Mesibov & Shea, 1996; Rotheram-Fuller et al., 2010). Inoltre, vivere in relazione con i coetanei costituisce un'occasione unica per ricercare apprendimenti funzionali, ma anche per comprendere il mondo e le sue regole e generalizzare gli apprendimenti acquisiti (Cottini, 2005; Salvitti, 2007).

La letteratura presenta diversi studi che indagano le modalità operative che possono migliorare le abilità sociali degli studenti con Disturbi dello Spettro Autistico (Bellini et al., 2007; Matson et al., 2007; Reichow & Volkmar, 2010; White et al., 2007). Alcuni interventi riguardano, per esempio: l'utilizzo dei video (Apple et al., 2005; Simpson et al., 2004), l'auto organizzazione tra i ragazzi (Krantz & McClannahan, 1993, 1998), l'utilizzo di testi scritti (Thiemann & Goldstein, 2004) ed il racconto di storie (Pierce & Schreibman, 1995).

### *Il metodo ABA*

Il metodo di intervento più conosciuto attualmente per i ragazzi con il Disturbo dello Spettro Autistico è il metodo ABA (*Applied Behaviour Analysis*) promosso alla fine degli anni 60 da Ivar Lovaas, psicologo e professore presso l'Università di California Los Angeles (UCLA), che comincia a lavorare con i bambini affetti da Disturbi dello Spettro Autistico utilizzando strategie comportamentali. Il suo metodo, pur non essendo esente da limiti, è il più studiato ed è quello che ha ricevuto maggiori evidenze di efficacia in letteratura (Van Berckelaer-Onnes, 2008).

Una descrizione dettagliata di tale metodo è offerta da Baer e colleghi (1968) che mettono in evidenza le 7 caratteristiche fondanti. Innanzi tutto è una scienza applicata, prende cioè in considerazione i comportamenti socialmente significativi

ed il contesto entro cui questi si manifestano. Inoltre, è definito come metodo comportamentale comportamentale, poiché sottolinea l'importanza data alla misurazione del comportamento che viene analizzato secondo dimensioni che possono essere quantificate. Ancora, è fondamentale dimostrare la relazione funzionale che esiste tra la variabile dipendente e quella indipendente. Detto in altri termini, si deve dimostrare il rapporto tra uno stimolo ed il comportamento che ne segue. Collegato a questo aspetto, c'è il concetto di efficacia dell'intervento, che è relativo alla capacità di modificare i comportamenti. Gli autori mettono in risalto poi l'importanza di descrivere in modo dettagliato tutti i passaggi che caratterizzano le procedure e di definire i principi teorici che le orientano e che conducono alla scelta di adottarle. Infine, la settima caratteristica fondante è l'importanza della generalizzazione dei comportamenti. Quando il bambino ha acquisito un determinato comportamento con un interlocutore, dovrebbe essere in grado di replicarlo anche in altre situazioni ed in presenza di persone diverse. Infine, il metodo ABA mette al centro l'individuo e la sua singolarità e concentra l'attenzione su comportamenti socialmente significativi e che possono essere quantificati.

L'efficacia del metodo è stata riconosciuta già a partire dagli anni 60, ma è dal 1980 che i risultati positivi diventano più evidenti nella sfera dell'apprendimento, della comunicazione e delle relazioni (Reichow & Volkmar, 2010). Una revisione della letteratura condotta da Fennell e Dillenburger (2014) dimostra l'efficacia del metodo ABA nell'ambito dell'educazione dei bambini con Disturbo dello Spettro Autistico e testimonia il miglioramento delle loro abilità. In particolare, gli studi mettono in risalto che queste forme di intervento hanno condotto a miglioramenti nell'ambito cognitivo, del linguaggio e delle abilità adattive (McEachin et al., 1993; Sheinkopf & Siegel, 1998). Inoltre, i ragazzi con Disturbo dello Spettro Autistico coinvolti in interventi basati su questo metodo ottengono risultati migliori rispetto a coloro che sono seguiti con tecniche diverse (Eikeseth et al., 2002) e riescono a generalizzare i risultati raggiunti anche in altre situazioni (McEachin et al., 1993). Infine, lo studio di Dillenburger e colleghi (2004) riporta la soddisfazione dei genitori dei bambini che si sono dichiarati coinvolti nelle decisioni inerenti il figlio, speranzosi verso il futuro, più in grado di gestire i comportamenti del figlio e maggiormente capaci di affrontare la vita quotidiana grazie ad una serie di strumenti appresi attraverso il metodo ABA.

### 1. ABA: “evidence based practices”

Nonostante queste indicazioni positive, la qualità degli studi non è ancora stata valutata in modo rigoroso (Reichow et al., 2008). Per valutare tale qualità, si fa spesso ricorso a degli indicatori che sono importanti per far emergere gli aspetti metodologici utilizzati, i risultati raggiunti, gli eventuali limiti che le indagini presentano e le possibili piste di ricerca future (Jitendra et al., 2011). Inoltre, applicare degli indicatori aumenta la credibilità delle informazioni raccolte ed evidenzia le indicazioni che possono davvero essere utili anche in altri contesti (Kratochwill et al., 2010). Infine, l'identificazione della qualità di una ricerca consente di definire se le indicazioni che emergono derivano direttamente dalla pratica, ovvero sono “*evidence based practices*”. Secondo Vivanet (2013), questa prospettiva invita a basare le decisioni sulle conoscenze che la ricerca empirica offre in merito alla maggiore o minore efficacia degli interventi. Tale approccio ha origine in ambito medico ma ha poi trovato applicazione anche in altri domini delle scienze sociali. Termini quali “evidenza” o “basato sull'evidenza” hanno

registrato un'accelerazione esponenziale negli ultimi anni, anche se non sono mancate le critiche. Alcuni autori rifiutano la possibilità che si possa parlare di "evidenza" mentre altri sottolineano i rischi di semplificare in modo riduttivo la complessità dei contesti, con il rischio di soffocare la libertà e il pluralismo della ricerca (Hammersley, 2007). In realtà, però, l'"*evidence based practices*" non deve essere inteso come un complesso di regole e norme operative che orientano le decisioni e definiscono i traguardi ma deve invece tradursi in strumenti in grado di favorire l'apprendimento da parte del bambino e capaci di orientare le decisioni degli adulti (Calvani, 2013; Reichow et al., 2008).

La maggior parte degli studi presenti in letteratura fa riferimento ad un *setting* particolare, quello terapeutico, in cui l'adulto e il bambino vivono una relazione individuale, "uno ad uno." Poche sono invece le indagini che analizzano i risultati ottenuti utilizzando questo metodo all'interno del contesto della classe. L'obiettivo di questo lavoro è quello di effettuare una ricognizione sugli studi che sono basati sul metodo ABA all'interno dei contesti inclusivi e determinare se questi interventi possono essere considerati "*evidence based practices*" e quindi guidare le scelte operative delle figure che si relazionano con gli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. Possono essere considerati "basati sull'evidenza" quegli interventi il cui esito positivo emerge in modo diretto dalle esperienze.

## 2. Metodo

### 2.1. Criteri di selezione

Gli studi sono stati selezionati mediante una ricerca sistematica in tre database elettronici: *Psychological and Behavioral Sciences*, *Eric* e *PsycInfo* mediante l'utilizzo delle seguenti parole chiave: ABA, inclusione, comportamento, analisi comportamentale applicata. Gli articoli dovevano essere scritti in inglese, aver superato un processo di "*peer review*" e contenere i risultati di uno studio "sul campo." Sono state quindi eliminate, da subito, le revisioni della letteratura e tutti quei lavori che non erano frutto di ricerche empiriche.

In secondo luogo, è stata effettuata un'analisi volta a evidenziare gli studi condotti all'interno di un ambiente inclusivo. Con questo termine, si intendono tutti gli interventi realizzati all'interno della classe in cui i bambini potevano interagire con insegnanti e compagni. La mancata chiarezza in merito alle condizioni del contesto in cui sono stati raccolti i dati, ha portato all'esclusione delle ricerche.

In terzo luogo, sono state analizzate le strategie di intervento. Per poter essere inclusi nella rassegna, gli articoli dovevano presentare una descrizione precisa e dettagliata di tutti i passaggi operati all'interno dei contesti, delle persone coinvolte e della formazione messa in campo per ogni partecipante.

Successivamente, sono stati eliminati gli articoli che comparivano più volte. Infine, sono state analizzate le bibliografie, in modo da rilevare l'eventuale presenza di studi importanti che non erano indicati nei database. Questa ricerca ha condotto all'individuazione di 200 articoli pubblicati tra il 1980 e il 2014 che sono stati analizzati secondo il documento STROBE, elaborato da Von Elm e colleghi (2007). Dall'analisi sono stati selezionati 19 articoli che hanno soddisfatto i criteri e sono stati quindi inclusi nella rassegna (tabella 1).

## 2.2. Valutazione degli studi

Il documento STROBE, elaborato da Von Elm e colleghi (2007), consiste in una checklist di 22 elementi considerati essenziali per una corretta descrizione degli studi. Questi elementi, sintetizzati di seguito (tabella 2) riguardano: titolo e abstract, introduzione, metodi e risultati ottenuti. Lo scopo è quello di fornire indicazioni su come descrivere correttamente uno studio e valutarne la qualità. Gli autori per costruire la *check list* hanno utilizzato anche dati, elenchi bibliografici e studi empirici su come scrivere articoli e lavori che descrivevano ricerche condotte direttamente sul campo. Le ricerche devono essere descritte in modo trasparente, per mettere i lettori nella condizione di capire l'impianto dello studio, ciò che è stato fatto, i principali risultati e le conclusioni a cui si è giunti. La credibilità di uno studio dipende dalla valutazione dei punti di forza e di debolezza del disegno, della sua conduzione e dell'analisi dei dati. Inoltre, è necessario valutare la trasparenza della descrizione del progetto di ricerca (Jüni et al., 2001).

### Risultati

Per ogni studio sono stati analizzati i seguenti aspetti: caratteristiche del campione, tipologia di intervento ed efficacia delle attività. Le tre sezioni sono descritte separatamente di seguito.

## 2.3. Caratteristiche del campione

I partecipanti che hanno preso parte agli studi selezionati sono in tutto cinquanta, 42 maschi e 8 femmine, di età compresa tra i 3 e i 21 anni. Nello specifico, il campione totale è così suddiviso: 1 bambino di tre anni, 23 bambini e 4 bambine di 4 anni, 3 bambini e 2 bambine di cinque anni, 12 bambini tra i 6 e i 9 anni, 3 ragazzi di 10 anni, 1 ragazzo e 2 ragazze tra i 16 e i 21 anni. La composizione complessiva è sintetizzata nel grafico seguente (grafico 1):

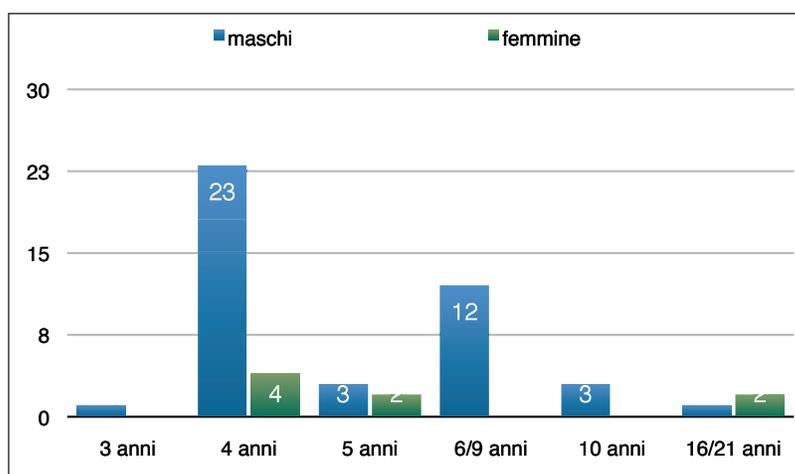


Grafico 1. Caratteristiche del campione

#### 2.4. Tipologia di intervento o di attività

Gli interventi attuati all'interno degli studi selezionati sono stati diversi. Una prima tipologia prevista è la progettazione di attività specifiche e mirate. In 3 casi si è sperimentato l'utilizzo della lettura di storie; in un'altra situazione sono stati introdotti libri modificati con le tecniche della Comunicazione Aumentativa ed in una indagine si è fatto ricorso alla musicoterapia.

Una seconda serie di interventi fanno invece riferimento alle strategie di supporto, messe in atto anche in modo combinato. Particolarmente utilizzati sono stati i metodi come gli script visivi (6 volte), il *modeling* (9 volte) e il *prompting* (14 volte). Il *modeling*, attuato per apprendere un'ampia gamma di abilità oppure per fornire esempi comportamentali, è quella procedura mediante la quale una persona apprende dei comportamenti osservando un modello. Il *prompting*, invece, è una tecnica di controllo dello stimolo che intende favorire l'emissione di comportamenti adeguati attraverso suggerimenti di natura verbale, gestuale o modellante. Di solito i prompt vengono sfumati e si va ad una diminuzione graduale della quantità di aiuto (Egger et al., 1998). Altrettanto importante è stato il ruolo dei rinforzi positivi (utilizzati in 14 studi) e di quelli correttivi nel caso di azioni non corrette (in 1 circostanza).

Infine, il terzo gruppo di interventi si avvale dell'aiuto dei pari (utilizzati in 3 occasioni) sia nella realizzazione delle attività che per offrire supporto ai ragazzi. Le tipologie di intervento possono essere così sintetizzate (grafico 2):

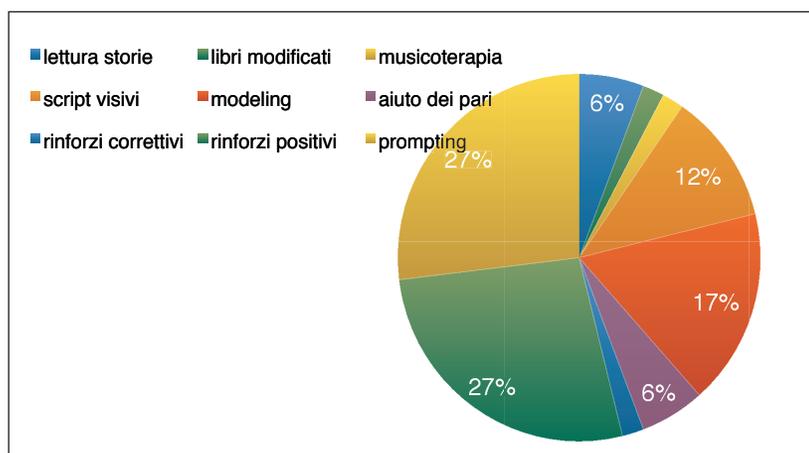


Grafico 2. Tipologie di intervento

#### 2.5. Efficacia degli interventi

Alcuni studi si sono concentrati sulle capacità di iniziare o rispondere a una conversazione, mentre altri hanno indagato gli effetti che queste interazioni possono avere poi nella vita quotidiana degli studenti.

Le 19 ricerche selezionate hanno presentato risultati diversi. In 14 casi gli esiti sono stati positivi (miglioramento nei comportamenti di tutti i partecipanti), in 4 studi sono stati misti (benefici per alcuni e non per altri) e in 1, infine, i risultati sono stati negativi (nessun effetto positivo). L'efficacia degli interventi è sintetizzata di seguito (grafico 3):

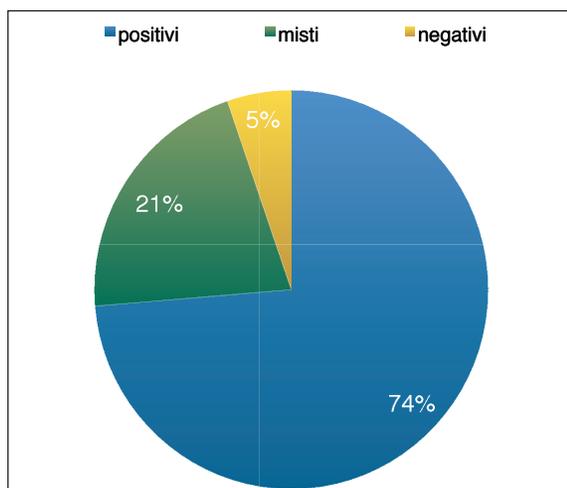


Grafico 3. Efficacia dei risultati

Nel 74% dei casi l'esito è stato dichiarato positivo, nel 21% è stato misto e solo nel 5% delle situazioni si è riscontrato un risultato negativo. Nell'indagare gli esiti, è stata prestata attenzione a due aspetti: la capacità di mantenere nel tempo le abilità acquisite e quella di trasferirle anche in altri contesti. In 13 studi gli studenti hanno mantenuto le abilità acquisite a distanza di un anno, mentre 9 indagini hanno messo in risalto la capacità di utilizzare tali competenze in altri contesti. I dati sono stati riassunti nel grafico seguente (grafico 4):

### Conclusioni

Lo studio indaga la possibilità di utilizzare il metodo ABA in contesti inclusivi attraverso una revisione delle indagini più recenti rispetto agli interventi che si sono avvalsi di tale metodo.

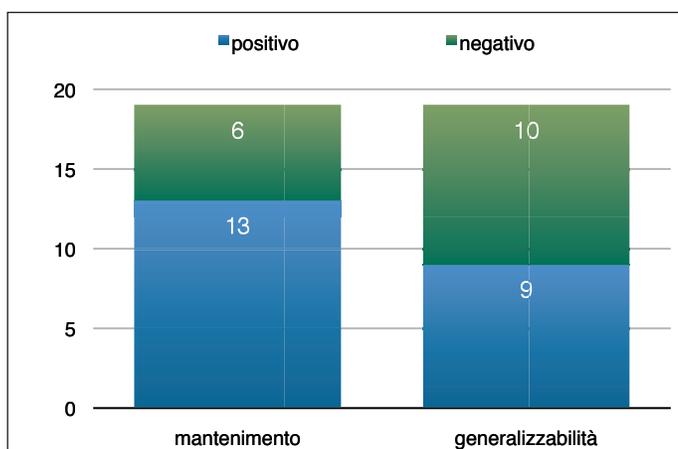


Grafico 4. Grado di mantenimento e generalizzazione delle abilità

La rassegna mette in luce una varietà di interventi che possono essere utilizzati per agevolare l'interazione sociale dei bambini in contesti inclusivi e, quelli più comuni, sono tre: la predisposizione di attività specifiche, la presenza di strategie di supporto personalizzate ed il sostegno da parte dei compagni adeguatamente formati. La maggior parte delle ricerche mostra un esito positivo (74%) a testimonianza del fatto che questi interventi sono in grado di migliorare la qualità delle relazioni di questi ragazzi. Non solo, la maggior parte delle indagini (13) mostra che gli studenti sono in grado di mantenere nel tempo le abilità acquisite e, in un buon numero di casi (9), riescono anche ad utilizzare le abilità in contesti diversi da quelli in cui le hanno apprese. Quest'ultimo aspetto sembra essere quello meno facile da rilevare sia per le difficoltà di osservazione dei ragazzi in contesti extra-scolastici, che per il fatto che può essere complicato discriminare quando un'abilità può essere considerata generalizzata da quanto invece non lo è.

Nonostante la maggior parte degli interventi sia pensata per garantire un supporto individuale e mirato nei confronti dello studente con Disturbo dello Spettro Autistico, dalle ricerche è emerso il ruolo decisivo che ricoprono le figure educative ed i pari. In primo luogo, sia adulti che compagni sono direttamente coinvolti nelle relazioni e nelle conversazioni per cui, con il loro atteggiamento, possono contribuire (o meno) alla costruzione di un clima positivo e accogliente. A volte, poi, come nel caso dell'utilizzo delle storie, sono anche partecipi e destinatari dell'attività stessa.

In secondo luogo, gli adulti e soprattutto i pari sono un importante strumento di apprendimento per il compagno con Disturbo dello Spettro Autistico, sia come efficaci modelli da imitare che come portavoce di quei rinforzi positivi utili a favorire il consolidamento delle abilità acquisite dagli studenti.

Infine, molto importante è la formazione sia degli adulti che dei compagni. Attraverso la formazione è possibile comprendere, e mettere poi in atto, le strategie migliori per favorire l'acquisizione di competenze ed il consolidamento della relazione con lo studente con Disturbo dello Spettro Autistico. Tutto questo, poi, può avere ripercussioni positive non solo sull'esperienza scolastica degli alunni ma anche nella loro vita quotidiana. La capacità di intraprendere un'interazione con i pari, per esempio, può essere indice della capacità di costruire relazioni sociali positive. La possibilità, invece, di rispondere agli stimoli suggeriti dai compagni, può aiutare i ragazzi con Disturbi dello Spettro Autistico ad espandere le proprie abilità sociali e può incoraggiare gli insegnanti a richiedere maggiormente la collaborazione da parte degli altri ragazzi.

### Riferimenti bibliografici

- Al-Ghani, K. I., & Kenward, L. (2012). Preparare alla scuola il bambino con autismo. Strategie e materiali per un ingresso sereno alla primaria. Trento, Erickson.
- Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey, R., & Fletcher-Flinn, C. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8(4), 369-385.
- Apple, A. L., Billingsley, F., & Schwartz, I. S. (2005). Effects of video modeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors of children with high-functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(1), 33-46.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 1(1), 91-97.
- Baker, J. (2001). *The social skills picture book: Teaching play, emotion, and communication to children with autism*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Bellini, S. (2006). The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 21(3), 138-145.

- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153–162.
- Boyd, B. A., Conroy, M. A., Asmus, J. M., McKenney, E. L. W., & Mancil, G. R. (2008). Descriptive analysis of classroom setting events on the social behaviors of children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 186–197.
- Botticini, M. (2013). L'integrazione scolastica del bambino con autismo: il ruolo del contesto.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 91-101.
- Chan, J. M., & O'Reilly, M. F. (2008). A social stories intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 405–409.
- Cottini, L. (2005). Il dentro e il fuori dell'integrazione ovvero la difficile presenza dell'allievo con autismo in classe. *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 3(2), 151-170.
- Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1803–1814.
- Dillenburger, K., Keenan, M., Gallagher, S., & McElhinney, M. (2004). Parent education and home-based behaviour analytic intervention: an examination of parents' perceptions of outcome. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(2), 119-130.
- Egger, M., Schneider, M., Davey Smith, G. (1998). Spurious precision? Meta-analysis of observational studies. *BMJ*, 316: 140-144.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4-to 7-year-old children with autism a 1-year comparison controlled study. *Behavior modification*, 26(1), 49-68.
- Fennell, B., & Dillenburger, K. (2014). The Evidence Debate for Behavioural Interventions for Autism. *International Research in Education*, 2(2), 1-15.
- Ganz, J. B., & Flores, M. M. (2008). Effects of the use of visual strategies in play groups for children with autism spectrum disorders and their peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 926–940.
- Garfinkle, A., & Schwartz, I. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 26–38.
- Garrison-Harrell, L., Kamps, D., & Kravits, T. (1997). The effects of peer networks on social-communicative behaviors for students with autism. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 12(4), 241–254.
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41(6), 541–554.
- Hammersley, M. (2007). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves TTA Lecture. In M. Hammersley (eds), *Educational Research and Evidence-based Practice* (pp. 18-42). London: Open University Sage
- Harrower, J. K. (1999). Educational inclusion of children with severe disabilities. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 1(4), 215–230.
- Harper, C. B., Symon, J. B. G., & Frea, W. D. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 815–826.
- Hart, J., & Whalon, K. (2008). Promote academic engagement and communication of students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 116–120.
- Hughes, C., Golas, M., Cosgriff, J., Brigham, N., Edwards, C., & Cashen, K. (2011). Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities and autism and their general education peers. *Research & Practice for Persons with Severe*

- Disabilities*, 36(1), 46–61.
- Jitendra, A., Burgess, C., & Gajria, M. (2011). Cognitive strategy instruction for improving expository text comprehension of students with learning disabilities: The quality of evidence. *Exceptional Children*, 77(2), 135–159.
- Jung, S., Sainato, D. M., & Davis, C. A. (2008). Using high-probability request sequences to increase social interactions in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 163–187.
- Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., Walde, L., et al. (1992). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 281–288.
- Kamps, D., Potucek, J., & Lopez, A. (1997). The use of peer networks across multiple settings to improve social interaction for students with autism. *Journal of Behavioral Education*, 7, 335–357.
- Kern, P., & Aldridge, D. (2006). Using embedded music therapy interventions to support outdoor play of young children with autism in an inclusive community-based child care program. *The Journal of Music Therapy*, 43(4), 270–294.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Brooks.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 93–103.
- Kohler, F. W., Greteman, C., Raschke, D., & Highnam, C. (2007). Using a buddy skills package to increase the social interactions between a preschooler with autism and her peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 155–163.
- Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(1), 121–132.
- Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(2), 191–202.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2010). *Single-case designs technical documentation*. Retrieved from What Works Clearinghouse. website: [http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc\\_scd.pdf](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf).
- White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1858–1868.
- Jüni, P., Altman, D. G., Egger, M. (2001). Systematic reviews in health care: Assessing the quality of con- trolled clinical trials. *BMJ* 323: 42-46.
- Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 183–193.
- Loftin, R. L., Odom, S. L., & Lantz, J. F. (2008). Social interaction and repetitive motor behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1124–113.
- Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, 31(5), 682–707.
- McEachin, J. J., Smith, T., Lovaas, I. (1993). Long-Term Outcome for Children With Autism Who Received Early Intensive Behavioral Treatment. *American Journal on Mental Retardation*, 4, 359-372.
- McGee, G. G., & Daly, T. (2007). Incidental teaching of age appropriate social phrases to children with autism. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 112–123
- McGrath, A., Bosch, S., Sullivan, C., & Fuqua, R. W. (2003). Training reciprocal social interactions between preschoolers and a child with autism. *The Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 47–54.
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337–346.
- Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J., & Parker, D. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Journal of*

- Positive Behavior Interventions*, 3(4), 237–250.
- Nelson, C., McDonnell, A. P., Johnston, S. S., Crompton, A., & Nelson, A. R. (2007). Keys to play: A strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(2), 165–181.
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(3), 285–295.
- Reichow, B., Volkmar, F., & Cicchetti, D. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1311–1319.
- Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149–166.
- Remington, B., Hastings, R. P., Kovshoff, H., degli Espinosa, F., Jahr, E., Brown, T., & Ward, N. (2007). Early intensive behavioral intervention: outcomes for children with autism and their parents after two years. *American Journal on Mental Retardation*, 112(6), 418–438.
- Romanczyk, R., White, S., & Gillis, J. (2005). Social skills versus skilled social behavior: A problematic distinction in autism spectrum disorders. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2(3), 177–193.
- Salvitti, C. (2007). L'alunno autistico va a scuola. Proposte di intervento didattico. Pellegrini Editore.
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 162–178.
- Sawyer, L. M., Luiselli, J. K., Ricciardi, J. N., & Gower, J. L. (2005). Teaching a child with autism to share among peers in an integrated preschool classroom: Acquisition, maintenance, and social validation. *Education and Treatment of Children*, 28(1), 1–10.
- Shabani, D., Katz, R., Wilder, D., Beauchamp, K., Taylor, C., & Fischer, K. (2002). Increasing social initiations in children with autism: Effects of a tactile prompt. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(2), 79–83.
- Shearer, D., Kohler, F. W., Buchan, K. A., & McCullough, K. M. (1996). Promoting independent interactions between preschoolers with autism and their nondisabled peers: An analysis of self-monitoring. *Early Education and Development*, 7(3), 205–220.
- Sheinkopf, S. J., & Siegel, B. (1998). Home-based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 28(1), 15–23.
- Simpson, A., Langone, J., & Ayres, K. M. (2004). Embedded video and computer based instruction to improve social skills for students with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(3), 240–252.
- Thiemann, K., & Goldstein, H. (2004). Effects of peer training and written text cueing on social communication of school-age children with pervasive developmental disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 126–144.
- Van Berckelaer-Onnes, I. (2008). Autisme: van beeldvorming naar evidence-based (be) handelen: een proces in ontwikkeling. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 2, 44–57.
- Vivanet, G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 41–51.
- Vivanti, G., & Congiu, S. (2012). *La comprensione del linguaggio nell'Autismo. Lavorare con gli autismi. Dalla clinica alla terapia*. Roma: Armando.
- Von Elm, E., Altman, D.G., Egger, M. et al. (2007). STROBE Initiative. The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) statement: guidelines for reporting observational studies. *PLoS Med.* 4(10): e296.
- Zanoli, K., Daggett, J., & Adams, T. (1996). Teaching preschool age autistic children to make spontaneous initiations to peers using priming. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(4), 407–422.
- Zappaterra, T. (2014). Autismo e Sindrome di Asperger a scuola. Ricerca educativa e formazione degli insegnanti. *Educational Reflective Practices*, 1.

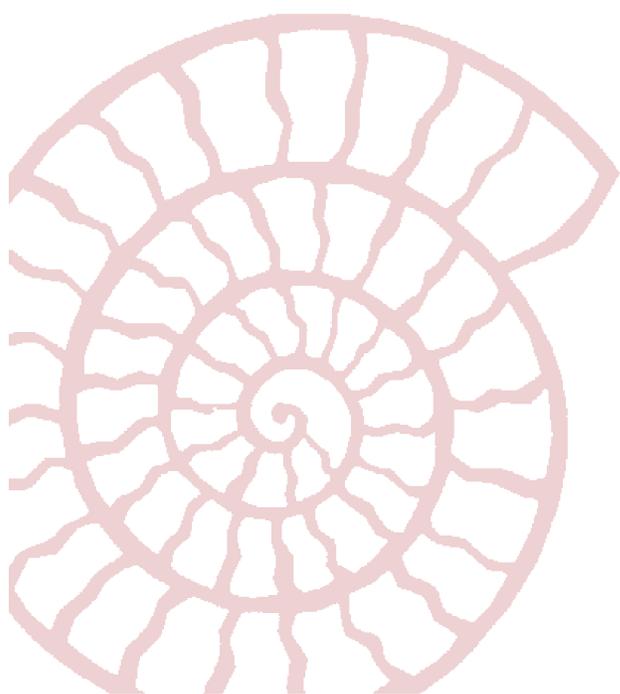
Autori	Campione	Obiettivi	tipologia di intervento	procedure utilizzate	Esiti
Crozier e Tincani (2007)	1 bambino di 3 anni	iniziare e mantenere un'interazione	storie sociali, prompting	lettura di una storia e circle time	positivi
Ganz e Flores (2008)	3 bambini di 4 anni	iniziare e mantenere un'interazione	script visuali, prompting e modeling	i ragazzi sono stati formati per interagire seguendo le istruzioni date	misti
Gena (2006)	2 bambini e 2 bambine di 4 anni	iniziare e mantenere un'interazione	prompting e rinforzi	Insegnante funge da modello che i bambini devono imitare	positivi
Kern e Aldridge (2006)	4 bambini di 3-4 anni	iniziare e mantenere un'interazione	musicoterapia, prompting e rinforzi	Gli insegnanti iniziano un gioco e chiedono ai bambini di seguire le procedure e danno rinforzi	positivi
Nelson e colleghi (2007)	4 bambini di 3-4 anni	iniziare un gioco	script visuali, prompting e rinforzi	i bambini sono invitati ad utilizzare la carta "io voglio giocare" per iniziare il gioco	positivi
Thiemann e Goldstein (2004)	5 bambini tra i 6 e i 9 anni	iniziare e mantenere un'interazione	script visuali, formazione dei pari, prompting e rinforzi	Utilizzo delle immagini per promuovere la comunicazione.	misti
Kohler e colleghi (2001)	4 bambini di 4 anni	iniziare e mantenere un'interazione	prompting	gli insegnanti sono stati formati con un approccio naturalistico ad essere di supporto ai ragazzi	positivi
Laushey e Heflin (2000)	2 bambini di 5 anni	iniziare e mantenere un'interazione	rinforzi	i bambini lavoravano a copie ed è stato insegnato loro come entrare in relazione tra loro	positivi
Loftin e colleghi (2008)	2 bambini di 5 anni	iniziare e mantenere un'interazione	modeling, prompting e rinforzi	giochi di ruolo e modeling	positivi
MCGee e Daly (2007)	3 maschi 4/5 anni	iniziare e continuare un'interazione	modeling, prompting e rinforzi	ai bambini è stato insegnato ad usare frasi come "tutto bene" e "sai che"	positivi

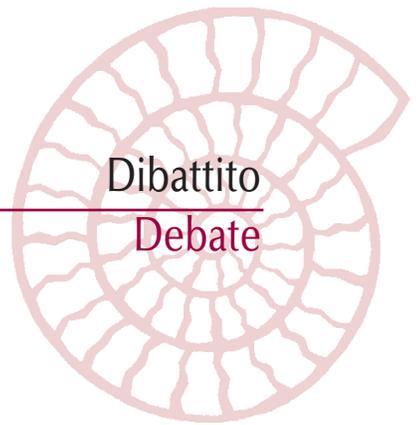
Autori	Campione	Obiettivi	tipologia di intervento	procedure utilizzate	Esiti
Sainato e colleghi (1992)	3 maschi 3/4 anni	iniziare e continuare un'interazione	prompting e formazione tra pari	i bambini sono stati formati a imitare i compagni attraverso giochi di ruolo	negativi
Shabani e colleghi (2002)	2 maschi, di 6/7 anni	iniziare e continuare un'interazione	modeling, prompting e rinforzi	i ragazzi apprendono come rivolgersi all'adulto ("vuoi giocare")	positivi
Zanoli e colleghi (1996)	2 maschi di 4 anni	iniziare un'interazione	modeling, prompting e rinforzi	i compagni sono addestrati a rispondere ai bambini e a fornire rinforzi	misti
Sansosti e Powell-Smith (2008)	2 maschi 6/9 anni	iniziare un'interazione	racconto di storie e video, modeling e prompting	i ragazzi guardano un video prima di iniziare le attività e poi invitano i ragazzi a riproporre le abilità imparate	positivi
Chan e O'Reilly (2008)	1 bambino di 5 anni	iniziare un gioco	racconto di storie, prompting e rinforzi	Lettura di una storia e domande di comprensione.	positivi
Garfinkle e Schwartz (2002)	3 bambini dai 3 ai 5 anni	imitare un compagno e iniziare un'interazione	imitazione tra pari, prompt e rinforzi	imitazione dei compagni durante il gioco	misti
Hughes e colleghi (2011)	1 ragazzo e 2 ragazze tra i 16 e i 21 anni	frequenza e durata delle interazioni	libri con la CAA, modeling, prompting e feedback correttivi	libri con la Comunicazione Aumentativa, i ragazzi sono stati formati per rispondere in modo adeguato durante la conversazione	positivi
Jung e colleghi (2008)	2 bambini e 1 bambina di 5/6 anni	iniziare e continuare un'interazione	sequenza, prompting, rinforzi e modeling	Iniziare una conversazione con compagni che erano formati per rispondere in modo adeguato	positivi
Kamps e colleghi (1997)	3 ragazzi di 6/8 anni	durata delle interazioni	racconti di storie, prompting e rinforzi	cinque passaggi: formazione, prompting e rinforzi, uso di script, interazione, feedback da parte dell'adulto	positivi

Checklist per analizzare gli studi di caso (tabella 2)

Indicatori	Descrizione
1. Titolo e abstract	(a) il disegno dello studio è indicato nel titolo o nell'abstract con un termine usato frequentemente (b) nell'abstract è presente un riassunto informativo ed equilibrato di ciò che è stato fatto e di ciò che è stato osservato
2. Premesse	Le premesse scientifiche e il rationale della ricerca proposta per la pubblicazione sono chiari
3. Obiettivi	Gli obiettivi specifici dello studio sono chiari, comprese tutte le ipotesi prespecificate
4. Disegno dello studio	Gli elementi fondamentali del disegno dello studio sono descritti nella parte iniziale del lavoro
5. Contesto	contesto (setting) è descritto in modo chiaro, sono riportate le sedi e le date rilevanti, compresi i periodi di reclutamento, d'esposizione, di follow-up e raccolta dei dati
6. Partecipanti	a) Sono indicati i criteri di eleggibilità, le fonti dei partecipanti e i metodi di selezione dei partecipanti ed eventualmente i metodi di follow-up
7. Variabili	Definire in modo chiaro tutti gli esiti, le esposizioni, i fattori predittivi, i possibili fattori di confondimento e i fattori modificanti l'effetto. Indicare i criteri diagnostici, nel caso in cui siano applicabili
8. Rilevazione dei dati	Per ciascuna variabile di interesse, sono indicate le fonti dei dati e sono esposti dettagliatamente i metodi di valutazione (rilevazione). E' illustrata la comparabilità dei metodi di valutazione se vi è più di un gruppo
9. Errori sistematici (bias)	Sono descritti tutti gli sforzi volti a considerare le possibili fonti di errori sistematici (bias)
10. Dimensioni dello studio	E' descritto come si è raggiunta la dimensione dello studio
11. Variabili	E' spiegato come sono state gestite le variabili quantitative nelle analisi. Se applicabile, sono descritti i raggruppamenti scelti e perché
12. Metodi	Sono descritti i metodi utilizzati ed il perché. E' spiegato il trattamento degli eventuali dati mancanti
13. Partecipanti	(a) E' riportato il numero di individui in ciascuno stadio dello studio – ad es., numero di individui potenzialmente eleggibili, esaminati per l'eleggibilità, confermati come eleggibili, inclusi nello studio, che hanno completato il follow-up e che sono stati analizzati (b) Sono indicate le motivazioni della mancata partecipazione a ciascuno stadio (c) Si prende in considerazione l'uso di grafici

Indicatori	Descrizione
14. Dati descrittivi	(a) Sono indicate le caratteristiche dei partecipanti allo studio (ad es., demografiche, cliniche, sociali) e le relative informazioni sulle esposizioni e sui potenziali fattori di confondimento (b) Sono indicati il numero di partecipanti con dati mancanti per ciascuna variabile di interesse (c) Nel caso di follow-up vengono indicate le tempistiche
15. Dati di esito	E' riportato il numero degli eventi di esito o delle misure riassuntive nel tempo
16. Risultati di esito	a) I principali risultati sono descritti in modo chiaro. Vengono inoltre riportati gli eventuali limiti
17. Altre analisi	Sono riportate le altre analisi eseguite – ad es., analisi di sottogruppi e interazioni e analisi di sensibilità
18. Risultati principali	Sono evidenziati in modo chiaro i risultati principali in relazione agli obiettivi dello studio
19. Limiti	Sono discussi i principali limiti dello studio, tenendo conto delle eventuali fonti di errori sistematici (bias) o delle possibili imprecisioni.
20. Interpretazione	E' fornita una prudente interpretazione globale dei risultati, tenendo in considerazione gli obiettivi, i limiti, la molteplicità delle analisi, i risultati ottenuti in studi simili e altre evidenze rilevanti
21. Generalizzabilità	E' discussa la generalizzabilità (validità esterna) dei risultati dello studio
22. Finanziamento	Sono indicate le eventuali fonti di finanziamento e il ruolo dei finanziatori nello studio attuale e, se applicabile, nello studio originale su cui si basa l'articolo attuale





Dibattito  
Debate







# Comprendere il male per educare al bene: una prospettiva pedagogica-neuroscientifica

## Understanding evil to educate to good: a neuro-pedagogical perspective

---

Laura Cassone

Università degli Studi di Torino

[laura.cassone@unito.it](mailto:laura.cassone@unito.it)

### ABSTRACT

Traditionally moral studies, partially due to the strong influence of religious institutions, led to consider individuals as inclined to bad behaviors by nature. In this fashion the debate biology/culture emphasized the rational control of self impulse as a result of punishing threats. However, recent neuroscientific studies overturn such paradigm suggesting empathy instead as the truly biologic foundation of human nature. Such virtuous inclination is instilled through exercise, similarly to physical exercise with body. However, the current educational system does not seems to go this direction, being sometimes a twisted effect potentially unleashing individual evil.

Tradizionalmente le indagini morali (grazie anche alla forte influenza dell'istituzione religiosa) hanno portato a considerare l'individuo come essere incline, per natura, a comportamenti malvagi. In questo senso, il dibattito biologia/cultura ha posto una forte enfasi sul controllo razionale delle proprie pulsioni possibile attraverso l'intimidazione punitiva. Ma i recenti studi di matrice neuroscientifica sovvertono tale paradigma suggerendo, al contrario, un'empatica sensibilità come elemento realmente biologicamente connotato alla base della nostra natura. Tale disposizione virtuosa viene strutturata nell'indole mediante l'esercizio (al pari dell'esercizio fisico), ma oggi il sistema educativo sembra non dedicarsi a tale questione e, talvolta, si configura esso stesso come effetto perverso potenzialmente scatenante di malvagità nell'individuo.

### KEYWORDS

Neuroscience, Neuroimaging, Evil, Ethic, Moral Education.

Neuroscienze, Neuroimaging, Male, Etica, Educazione Morale.

## Introduzione

Sembra opinione diffusa che gli individui siano più inclini ad atteggiamenti aggressivi che empatici: almeno così sembra leggendo le cronache e lasciandosi incantare dagli innumerevoli canali televisivi tematici. Del resto “fa più rumore un albero che cade che una foresta che cresce” dice il filosofo Lao Tsu. Ma tradizionalmente i comportamenti violenti e aggressivi sono stati considerati come biologicamente connotati in quanto necessari alla sopravvivenza della specie e la ricerca è spesso stata spinta proprio dalla paura che il male potesse risiedere nella biologia umana stessa: questo perché, in realtà, siamo esseri fortemente fragili e delicati al suo cospetto al punto di indagarlo ossessivamente con la brama di poterlo prevenire e controllare in qualche modo. Molte culture (capitalistica, talvolta religiosa) partendo da questo assunto hanno spinto al principio del più forte e, in senso lato, al male arrivando ad applicarlo concretamente con una sorta di giustificazione. Ma per risolvere il problema del male è, fondamentale capire la natura del male ed è necessario abbandonare lo stigma ad esso associato in quanto negare, banalizzare e semplificare l'atto non consente di coglierlo all'interno della cornice di complessità dell'essere umano: talvolta il male può derivare da buoni motivi e dobbiamo equipaggiarci adeguatamente per strapparne le radici.

### 1. Concezione storico-culturale del concetto “male”

Prima della seconda guerra mondiale vi era molto poca letteratura pedagogica sul concetto “male” nonostante i filosofi ne abbiano considerato la natura e le origini fin dai tempi più antichi. L'istituzione religiosa è quella che maggiormente si è adoperata a tentare di trovare soluzione a tale questione, a voler salvare l'individuo attraverso l'intimidazione di un Dio punitivo: concezione ancora non poco influente nella società contemporanea che intende la morale come mero “autocontrollo-altrimenti-castigo”. Oggi è estremamente vigoroso il dibattito biologia/cultura: che il male sia mero prodotto genetico e quindi condizione difficilmente modificabile o, al contrario, determinate esclusivamente dall'ambiente portando ad esaltare le facoltà razionali astraendo e denigrando la componente più emotiva (e più umana) della questione. Ma se asseriamo che l'individuo venga al mondo come creatura naturalmente buona e poi successivamente contaminata dalla società, cadiamo inevitabilmente a fondo del baratro dell'isolamento rousseauiano. Insinuare, invece, che vi siano individui che nascono biologicamente predisposti al male è contro ogni etica educativa e ben oltre che pericoloso (nonché fondamentale principio dell'eugenetica nazista).

La pedagogia pone grande enfasi sull'approccio ambientale: ha l'obbligo morale di intervenire sul contesto rendendo assolutamente antietico considerare l'uomo limitato *ex ante* dal proprio *setting* biologico. Ma spesso la tradizione ha inteso la morale come norme e principi circa il giusto e lo sbagliato e determinanti, quindi, la bontà o la cattiveria dell'azione umana. Tale tipo di studi si sono concentrati per lo più sulla violazione di norme.

Tradizionalmente si svaluta la componente passionale ed emotiva in quanto ritenuta debole e passibile di cedevolezza, confinandola quindi ad una posizione di netta inferiorità rispetto alla ragione generando un dualismo che non fa altro che frammentare l'individuo. Tale inferiorità si ritrova anche nei primi discorsi di interesse scientifico: il darwinismo considerava la componente emotiva per lo più

secondo una logica di adattamento. La persona malvagia, in questo senso, sembra essere quella meno capace di esercitare un corretto raziocinio sulla propria natura istintuale. Al contrario, in neuroetica è emersa la convinzione che le emozioni giochino un ruolo fondamentale nei processi decisionali che riguardano l'ambito morale. Il cervello non può essere studiato senza tener conto della materialità entro cui risiede e della sua relazione con la realtà circostante. Non può esistere pensiero razionale privo di qualsiasi componente emotiva: la mente umana non ha il potere di analizzare una lista enumerata di ipotesi logiche. Essa analizza, innanzitutto, l'implicazione emotiva derivante dall'esperienza procurando all'individuo una reazione sotto forma di sensazione viscerale: tali impulsi biologici primitivi guidano vigorosamente il processo decisionale, configurandosi anzi come strumento privilegiato d'indagine. (Damasio, 1995, p. 338). In quanto funzioni fisiologiche, comprendere la biologia delle emozioni ci permette di non negare o banalizzare quelle che sono pessime consigliere. (LeDoux, 2003, p. 55). Un paradigma inconcepibile per gli studiosi morali fortemente razionalisti.

Tuttavia, tali tipi di ricerche presentano vari limiti ed ostacoli, innanzitutto, alcune difficoltà iniziali derivano dalla natura eterogenea del termine "male"; a livello semantico che impedisce agli studiosi di individuare una connotazione univoca. In secondo luogo, si riscontrano non indifferenti implicazioni di ordine etico e deontologico sul piano sperimentale: infatti, la maggior parte degli approcci sperimentali di studio riguardo la natura biologica dell'aggressività, esigerebbero peculiari alterazioni (di ormoni, neurotrasmettitori) che non sono assolutamente possibili. Tuttavia la genesi storico-empirica della disciplina può essere fatta risalire addirittura agli egizi: i primi a effettuare craniotomie considerando il legame dell'eventuale lesione con la coscienza. Tuttavia solo nell'Ottocento si arriverà all'associazione vera e propria tra meccanismi del cervello e capacità della mente con lo studio dei deficit funzionali e delle relative lesioni corticali. (Lavazza, Sartori, 2013, pp. 19 – 21). Fu in questo secolo che l'antropologo Cesare Lombroso fece la controversa rilevazione, nel cranio del brigante Giuseppe Vilella, di una fossetta che nomina "occipitale mediana", ove ritiene risiedono gli stati più primitivi e bestiali dell'essere umano. Infatti, effettuando rilevazioni e misurazioni craniali su un campione di detenuti, Lombroso aveva potuto osservare la presenza di anomalie biologiche ben nel 70% di tali soggetti. (Lombroso, 1987). Si credeva fosse stata trovata la causa del comportamento criminale, di origine biologica, ignorare i fattori socio-culturali concomitanti, però, conduce solo ad un riduttivo determinismo biologico. Le neuroscienze sembrano in qualche modo, riportare in auge la questione eziologica. Ma quale implicazione educativa dovrebbe avere, e come dovremmo interpretare in un soggetto l'eventuale dato del possesso di un potenziale di aggressività decisamente più marcato rispetto alla media? Fino a quando questo potenziale non si attualizza all'esterno del soggetto non potrà prendersi nessun genere di provvedimento atto a neutralizzarlo preventivamente. La neuroetica, in questo senso, è considerata disciplina controversa. È vero che l'aggressività è un fenomeno fisiologico (comparso come strumento indispensabile per la sopravvivenza dei primi mammiferi che in un territorio povero dovevano difendere la vita della propria prole); ma gli studi di neuroimaging dimostrano che, durante l'attività aggressiva, si verifica uno stato di stress durante il quale vengono secerse sostanze come la morfina e le endorfine che anestetizzano la naturale sensibilità che sarebbe d'impaccio per lottare, suggerendo quindi che tale sensibilità sia l'elemento biologicamente connotato alla base della nostra natura. (Strata, 2015). Inoltre, così come siamo disgustati dall'atto atroce, al contrario ci sentiamo così profondamente mossi alla vista di azioni di bontà tanto

da esperire sensazione piacevoli che ci spingono rimettere in atto tali comportamenti senza altra aspettativa di ricompensa: la pratica di tali disposizioni virtuose strutturano l'indole; così come le membra del nostro corpo acquistano forza con l'esercizio fisico. (Lo Coco, Tani, Bonino, 1998, p. 229). Ma oggi sembra che il sistema educativo abbia sempre meno tempo di educare l'individuo a coltivare la propria dimensione morale, emotiva e affettiva in modo critico e creativo, lasciando solo spazio alle tecniche e ai nozionismi standardizzati.

## 2. Il male indagato con tecniche di neuroimmagine

Negli ultimi decenni, con l'avvento dell'elettroencefalogramma e delle ancora più recenti tecniche di neuroimmagine (risonanza magnetica, risonanza magnetica funzionale e tomografia a emissione di positroni) è stato possibile misurare l'attivazione di specifiche aree cerebrali in relazione a compiti di carattere morale. (Lavazza, Sartori, 2013, p. 23). Stabilendo questo peculiare legame biologico, è divenuto possibile studiare l'etica in laboratorio. Sono pionieristiche le ricerche su casi clinici presentanti attitudini morali inappropriate in relazione a lesioni cerebrali. I pazienti con danni ad aree ventrali e mediali dei lobi prefrontali presentano deficit a livello emozionale: alla vista di immagini squallide, i soggetti non manifestano nessuna variazione di flusso ematico in quelle aree cerebrali riguardanti sentimenti di compassione e dolore. Più specificamente, vi è un'incapacità di utilizzare quelli che il neuroscienziato Antonio Damasio ha definito *markers somatici*: gli stimoli provenienti dall'esterno vengono raccolti dall'amigdala che valuta il contenuto dell'esperienza al fine di organizzare una risposta nel caso sia necessaria una reazione immediata di lotta o fuga. Successivamente tale esperienza viene archiviata dall'ippocampo con un "marcatore" che la rievocerà in caso di stimolo analogo. (Damasio, 1995, pp. 254 – 256). Appare evidente come danneggiamenti in tali aree compromettano il processo decisionale morale in quanto l'esperienza non viene al giusto marker e diviene guidato da emozioni inappropriate. Inoltre, un'amigdala anormale non consente di elaborare adeguatamente le espressioni facciali impedendo, quindi, di riconoscere nell'altro emozioni quali la paura e la sofferenza predisponendo comportamenti psicopatici e antisociali in soggetti che, però, mostrano un'adeguata conoscenza delle norme sociali e posseggono un livello di QI nella norma. (Ibidem). In questo, è centrale il ruolo delle cortecce prefrontale operante una globale attività inibente su sentimenti particolarmente violenti, in quanto operante in stretta relazione la serotonina: ad una maggiore aggressività è associata una minore attività di tale ormone. La ricerca, inoltre, conferma che il cervello di criminali antisociali presenti una riduzione del 9% proprio del volume del giro frontale ed un assottigliamento del 18% del livello amigdalare rispetto ai soggetti non psicopatici. (Roth, 2013). È pedagogicamente rilevante considerare – a fini educativi e rieducativi – come determinati geni presenti nel patrimonio cromosomico dell'individuo lo rendano particolarmente vulnerabile ad atteggiamenti aggressivi in presenza di situazioni di stress. Il gene monoamino-ossidasi (Vinding, Frith, 2006), responsabile della regolazione serotoninergica, rende l'individuo più suscettibile agli eventi traumatici che esperisce a tal punto che, l'85% dei casi presentanti una minor regolazione da parte delle monoamino-ossidasi in relazione a esperienze di maltrattamento, mettono in atto a loro volta condotte di tipo antisociale. Tale interazione biologia-cultura mostra come la predisposizione genetica al male sia di poca importanza se l'individuo viene allevato in un contesto di accudimento positivo. Possedere geni monoamino-

ossidasi con scarsa concentrazione di serotonina intracellulare non sono geni di promozione del crimine in sé, ma possono creare una vulnerabilità ulteriore nell'individuo cresciuto in condizioni deleterie.

### 3. Quando il male è un effetto perverso dell'educazione stessa

Allo stesso tempo, ambienti tossici di accudimento possono contribuire a sviluppare anomalie biologiche anche laddove non vi era alcuna vulnerabilità genetica. Non tutti gli individui sottoposti a maltrattamento diventano a loro volta matrattanti; ma buona parte dei soggetti maltrattanti hanno alle spalle un passato di maltrattamenti, perché una volta che le emozioni superano la soglia del tollerabile manipolano la risposta all'ambiente che diviene disfunzionale e impregnata di malessere. Tali soggetti necessiterebbero di una regolazione emotiva maggiore per riuscire a rielaborare il proprio vissuto in modo sano, ma ad oggi non esiste una vera e propria progettazione all'educazione emotiva e gli individui sono sempre più soggetti a sviluppare comportamenti aggressivi, oltre che disturbi di ansia e panico e disturbi depressivi maggiori che comportano l'automatizzazione di pensieri negativi. Il grado in cui il comportamento deviante è causato dal proprio contesto educativo rende la questione fortemente problematica da un punto di vista etico. Nei casi di individui cresciuti in contesti educativi violenti, stabilire la responsabilità morale individuale è controverso: tali soggetti non hanno potuto scegliere quale educazione ricevere e sono stati insegnati loro valori errati per cui sono incapaci di esprimere giudizi precisi sul mondo morale. Le statistiche dimostrano che abusi e violenze raddoppiano la probabilità che un individuo decida di impegnarsi in diversi tipi di reato. (Currie, Tekin, 2006). La ricerca, inoltre, suggerisce che tale crimine indotto da abuso costi alla società tra i 6,7 e i 62, 5 miliardi di dollari l'anno. (Ibidem) Sarebbe, invece, interessante l'ipotesi di investire tali cifre nella prevenzione: il male nasce ben prima di sfociare nel comportamento criminale, quando l'individuo mostra una grave povertà di solidi sistemi d'attaccamento e di emozioni morali.

In questo senso, un approccio di tipo neuroetico può orientare la direzione dell'educazione che da cumulo di nozionismi standardizzati deve farsi sempre più individualizzata atta a comprendere le peculiarità di ogni individuo nel profondo della sua intimità, rendendo specifici punti di forza e debolezza morale dell'individuo. Questo appare maggiormente evidente nell'ambito della formazione, dove si è dimostrata abbondantemente l'importanza di potere disporre (anche costruendoli, come nell'atto educativo) di impulsi in grado di stimolare le reti neuronali in relazione a capacità da creare o implementare. Dal punto di vista neurobiologico, sono innumerevoli i casi di individui che, pur presentando deficit di elaborazione, hanno mostrato notevoli punti di forza nell'interpretare il mondo con modalità alternative. In modo analogo allo sviluppo di capacità da un punto di vista puramente formativo, attraverso un approccio neuroscientifico, sembra possibile creare e implementare pedagogicamente quei comportamenti considerati deontologicamente benevoli: ogni esperienza può contribuire a radicare nell'individuo i principi e le pratiche della virtù.

Il dibattito biologia-cultura si esaurisce dall'esigenza di entrambi: la morale umana origina da processi neurobiologici che regolano i dati provenienti dagli stimoli esperienziali, per cui lo sviluppo delle stesse aree cerebrali dipende dalla modalità con cui tali esperienze modulano le componenti biologicamente predeterminate. Essendo l'evoluzione del singolo risultato dell'adattamento a diverse componenti, il male può essere considerato un disturbo adattivo

connesso a esperienze di vita salienti durante i periodi critici dello sviluppo determinanti la probabilità di impegnarsi poi in comportamenti antisociali. Il contesto ha forte impatto sui circuiti cerebrali e traumi subiti possono produrre conseguenze rilevanti sugli stessi e circuiti che regolano l'espressione emotiva. Questo appare evidente nei bambini che hanno subito maltrattamenti: i livelli di secrezione degli ormoni corticosteroidi è al di sopra della media. Essi sono prodotti in seguito a situazioni di stress e a loro volta appaiono responsabili di un'attività mentale che cronicizza una risposta di tale tipo all'ambiente, anche laddove non sarebbe necessaria. (Siegel, 2013, p. 18). Avviene inoltre l'immediata liberazione della noradrenalina: neurotrasmettitore che inibisce l'azione della serotonina e rende tali eventi più facilmente ricordabili. (Ivi, p. 54).

## Conclusione

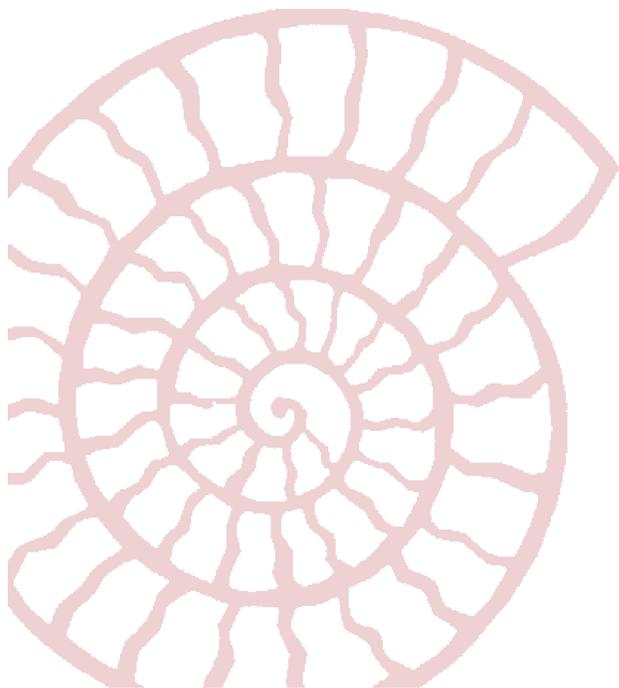
È vero che la propensione verso al male può essere vista come una questione di sinapsi e neuroni malfunzionanti, ma l'educazione può, talvolta, essere causa stessa provocante il malfunzionamento delle componenti cerebrali: è necessaria un'educazione che tenga conto della fragilità di tali unità biologiche. I primi anni di vita sono un periodo di grande sviluppo cerebrale, e le prime esperienze hanno un impatto importante sullo sviluppo dei sistemi neurali. Ma, durante l'intero arco della propria vita, la stimolazione esperienziale continua a modellare il cervello grazie ad un particolare tipo di RNA (messaggero) che permette un adattamento continuo. L'individuo può, così, riorganizzare la propria identità in modo positivo anche dal punto di vista cerebrale, modificando i precedenti legami sinaptici sulla base della nuova interpretazione data alla propria esperienza. All'apparenza può sembrare poco interessante, da un punto di vista pedagogico, cercare la radice del male in modo geneticamente connotato, ma è auspicabile una convergenza disciplinare tra scienze dure e umane il cui comune obiettivo dev'essere il benessere individuale e sociale. Non è possibile eradicare il male dal mondo, ma tenere in considerazione il punto di vista biologico può aiutare ad attenuarne le conseguenze in tre tempi:

- **Realizzare un supporto educativo preventivo:** favorendo un ambiente alla misura di tutti, anche coloro biologicamente più vulnerabili a stress. Nella maggior parte dei casi il compimento dell'atto prima immorale e poi malvagio è prevenibile. Potrebbe essere utile elaborare un programma che preveda il supporto periodico di educatori e pedagogisti all'interno delle mura domestiche perché l'educazione sia vero e proprio affare sociale e non del solo, ristretto nucleo familiare, spesso abbandonato dalle istituzioni.
- **Progettazione di un'educazione continua etico-emozionale affettiva:** l'individuo va messo in condizione di comprendere ed elaborare in modo sano l'esperienza malvagia quando ormai subita. Secondo senso comune, spesso ci si limita al giudizio dell'azione senza un'adeguata riflessione. Ma gli avvenimenti che ci accadono ci condizionano soprattutto mediante l'interpretazione che ne diamo: gli individui con tendenze fortemente malvagie sono imprigionati in meccanismi interpretativi divenuti automatici in cui i pensieri distorti generano le sensazioni negative che a loro volta distorcono ulteriormente il pensiero.
- **Mettere a disposizione un autentico supporto rieducativo:** costruendo un sistema che intenda la giustizia in modo realmente equo e non standardizzato. È necessario un approccio sensibile che non si limiti a trattare gli individui

comettono una stessa azione in maniera uguale, ma che tenga conto dei diversi background educativi che hanno condotto al suo compimento. Costruendo un sistema dove la punizione non sia più fine a se stessa ma divenga tesa alla rieducazione e che si interessi ad investire le cifre che attualmente sono investite nella mera punizione. Vi è una vera e propria serializzazione mediatica sul tema da parte dei media, ma chiunque in determinate condizioni può arrivare a compiere l'atto malvagio e chiunque, se preso in tempo, può essere rieducato.

### Riferimenti bibliografici

- Currie, J., Tekin, E. (2006). Does Child Abuse Cause Crime? *Nber Working Paper Program. IZA DP*, 2063. Available at: <http://ftp.iza.org/dp2063.pdf> [20/03/2017].
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Lavazza, A., Sartori, G. (2013). *Quanto siamo responsabili? Filosofia, neuroscienza e società*. Torino: Codice.
- LeDoux, I. (2003). *Il Cervello emotivo*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Lo Coco, A., Tani, F., Bonino, S. (1987). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Firenze: Giunti.
- Lombroso, C. (1987). *L'uomo delinquente*. Milano: Hoepli.
- Roth, G. (2013). *Brain Area "Where Evil Lurks" Doesn't Exist*. *Livescience*, February 11.
- Siegel, D. (2013). *La mente relazionale: neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Strata, P. (2015). Intervista, *Scienza e società*, ottobre.
- Vinding, E., Frith, U. (2006). Genes for susceptibility to violence lurk in the brain. *Proceedings of the National Academy of Science*, 16.



# Imprenditività come leva per il nuovo lavoro

## Intrapreneurship as leverage for new job

Massimiliano Costa

Università Ca' Foscari, Venezia

maxcosta@unive.it

Andrea Strano

Università Ca' Foscari, Venezia

andrea.strano@unive.it

### ABSTRACT

Nowadays work transforms its meaning and its representation. The concept of competence is changing: it's referred to the ability to act, rather than to performance. Workers that are truly qualified and competent, also possess entrepreneurial skills, since they act on opportunities and ideas to transform them into value for themselves and for the others. The research disclosed in this article had studied entrepreneurial competence through the Capability Approach, involving more than one hundred people. Results shows how the real meaning of entrepreneurial competence focuses on the importance of being able to choose, as key figure of personal capability, supporting in this way workers' human development and fulfilment.

Oggi l'azione lavorativa trasforma il senso e la rappresentazione del lavoro. Il concetto di competenza per il lavoro perde la valenza performativa e diventa capacità ad agire. L'azione lavorativa autenticamente competente e generativa diventa imprenditiva in quanto agisce sulle opportunità e sulle idee per trasformarle in valore per sé e per gli altri. La ricerca presentata ha analizzato la competenza all'imprenditività in chiave capacitativa coinvolgendo più di cento persone in transizione lavorativa di ogni età. I risultati mostrano come il sense making della competenza imprenditiva pone al centro il valore della scelta come espressione della capacitazione personale, sostenendo così la realizzazione e lo sviluppo umano del lavoratore.

### KEYWORDS

Entrepreneurship Education, Capability Approach, Agency, Work, Education Policy.

Educazione all'imprenditorialità, Approccio delle Capacitazioni, Agentività, Lavoro, Politiche Educative.

\* Massimiliano Costa ha redatto i paragrafi 1, 2, 3, 4 e parte del paragrafo 6. Andrea Strano ha redatto il paragrafo 5 e parte del paragrafo 6.

## 1. Cambiamenti e sfide per il lavoro

Il ruolo centrale della conoscenza e dell'innovazione – intesa come fenomeno non episodico ma processuale e di sintesi cumulativa – hanno modificato il modo di riqualificare il senso dell'organizzazione, della produzione e dell'economia, collegandole maggiormente ai processi generativi del lavoro.

Il lavoro che alimenta l'economia moderna (Rullani, 2004, p. 74) «è lavoro cognitivo, fatto con la mente, non con i muscoli, anche se si tratta di un lavoro che governa trasformazioni materiali o esperienze corporee». Il lavoro prende forma per la scissione – realizzata dalla modernità – tra le due componenti chiave che si integravano nel lavoro premoderno: quella materiale, legata al corpo (energia muscolare) e quella immateriale, propria della mente (idee, progetti, informazioni, comunicazioni, decisioni). La conoscenza riproducibile e generativa messa in campo dalla modernità è il frutto dell'applicazione, diretta o indiretta, della scienza moderna alla produzione attraverso una batteria molto estesa di artefatti finalizzati a questo scopo: la tecnologia, le macchine, il *software*, i significati standard, le procedure e i prodotti seriali.

La linearità funzionale con cui nel periodo fordista era pensata e costruita la produzione oggi viene sostituita da processi lavorativi dove il valore aggiunto è espressione della capacità interpretativa e ricostruttiva delle varie opzioni di esperienza conoscitiva che il lavoratore può mettere in azione a partire dalla rete sociale e professionale che esprime.

I contesti lavorativi dell'innovazione, governati da processi di robotica e dall'utilizzo delle tecnologie (utilizzo basato sulla valorizzazione dei *network* e delle reti sociali come fonti di implementazione del capitale cognitivo dell'impresa), e il modello della *peer production* (cioè di quella peculiare forma di collaborazione di massa che, manifestando scetticismo nei confronti della necessità di gerarchie di *manager* per l'organizzazione della produzione, è orientata verso la risoluzione collettiva dei problemi, verso lo stimolo della creatività e verso la comparsa di nuove idee) sono due elementi ineliminabili nell'attuale panorama trasformativo.

I nuovi contesti lavorativi hanno assunto i principi, i valori e la fisionomia dei modelli organizzativi *smart* (Alessandrini, 2016) caratterizzati da strategie, tecnologie e processi atti a «coinvolgere sistematicamente tutti gli individui che compongono il proprio ecosistema (dipendenti, clienti, partner, fornitori) nella massimizzazione del valore scambiato» (Minghetti, 2014, p. 6). I nuovi modelli *open innovation* affermano il ruolo di co-protagonisti dell'evoluzione organizzativa a una pluralità di soggetti nell'ottica di un concreto coinvolgimento a tutto campo e del raggiungimento non della «sola generazione di valore a beneficio degli *stakeholder* tradizionali dell'impresa» (Minghetti, 2014, 7), ma piuttosto dello «scambio di valore tra l'azienda e l'intero ecosistema» (Minghetti, 2014, p. 7).

La gestione delle risorse umane è collegata ai modi attraverso cui le persone potranno collaborare costruttivamente, salvaguardando un adeguato *work life balance*, facendo emergere i contributi personali di ognuno, rafforzando il *network* di relazioni interpersonali, raggiungendo significativi obiettivi di *business*, stimolando creatività e innovazione.

Nella nuova economia la rappresentazione del lavoro diventa così sintesi ed espressione generativa di tutte le dinamiche di apprendimento (*learning by doing*, *learning by using*, *learning by interacting*) e di quelle dimensioni che qualificano i processi di innovazione nei processi lavorativi:

- *Riflessività e relazionalità*. La modalità di lavoro che sostiene la generazione di nuova conoscenza richiede un potenziamento della capacità riflessiva sull'azione e un'attività relazionale come fattore di leva per la trasmissione e la decodificazione della propria attività e dei saperi accumulati (Mortari, 2003).
- *Spazialità e reticolarità*. Perché il lavoro diventi produttivo ha bisogno di "spazio", ovvero di sviluppare una rete di relazioni; in caso contrario, se resta incorporato nel singolo, diventa fine a se stesso, magari come processo di valorizzazione individuale ma non dal valore di scambio per l'accumulazione della ricchezza, cioè diventa "merce". Il nuovo modo di produrre è reticolare, è cioè non lineare e le gerarchie che sviluppa sono interne ai singoli nodi tra i diversi settori della rete. Si tratta di gerarchie complesse e spesso legate a fattori di controllo sociale dello spazio all'interno del quale si sviluppa.
- *Formazione e apprendimento*. Il lavoro richiede sempre più un processo di apprendimento e di formazione collegato al talento. Il lavoratore generativo risponde non più a processi evolutivi caratterizzati da procedure lavorative standard collegate a semplici logiche pratiche, bensì a processi e a esperienze motivazionali di necessità, in situazione di interconnessione e di interazione inter-dipendente e reciproca tra sé e gli ambiti professionali e con se stesso.
- *Networking e nuove forme di coordinamento*. Il lavoro necessita, come detto, dell'inserimento in una struttura reticolare (virtuale o reale), dove la comunicazione tra i vari nodi è eminentemente comunicazione linguistica e simbolica. Ciò implica che, a differenza del sistema tayloristico, le forme della coordinazione non sono incorporate nel mezzo meccanico (e quindi esterne all'azione umana), ma dipendono dal tipo di interazioni e di rapporti umani esistenti e, di conseguenza, possono allo stesso modo dare adito sia a forme di gerarchia che a forme di cooperazione (Striano, 2010).
- *Sense making e intelligenza sociale*. L'azione lavorativa che comporta l'esposizione a nuove forme di rapporto con il mondo, con gli altri e con le informazioni richiede una crescente capacità di apprendere a determinare il significato profondo di quanto sta di fronte a noi. La crescita delle relazioni fisiche e virtuali e le nuove forme di costruzione e distribuzione dei saperi richiedono ai giovani l'acquisizione della capacità di stare con gli altri e di stabilire rapporti collaborativi, di stimolare reazioni volute e interazioni (Federighi, 2014). Ciò che è "produttivo" non è il fare ma l'insieme di quei rapporti sociali che mettono direttamente in gioco il "senso".
- *Visione cross-culturale e propensione all'innovazione*. Nei contesti globali dell'innovazione è necessario essere capaci di operare in diversi contesti culturali, sapendo andare oltre a quella che oggi appare come l'unica soluzione praticabile (Federighi, 2014), ricercando nuove combinazioni e opportunità entro cui sperimentare e agire nuove traiettorie di innovazione a partire dal riconoscimento del valore.
- *Computational thinking e new media literacy*. Oggi, ancora, è necessario possedere la capacità di tradurre l'ampia quantità di dati disponibili in concetti astratti e comprendere i ragionamenti fondati sull'analisi delle evidenze, nonché avere la capacità di analizzare criticamente e sviluppare i contenuti presenti nei *media*, riuscendo ad andare oltre la loro dimensione persuasiva (Federighi, 2014).

Il mercato del lavoro oggi risulta influenzato dalla mancata trasformazione del nostro sistema economico e produttivo, come dimostra la difficile occupabilità delle professionalità con alta scolarizzazione. Le ricerche (Bastianelli, 2014; Di

Francesco, 2014) infatti evidenziano come in Italia, specialmente per i nostri laureati, si registrino molti casi di *overeducation*<sup>1</sup> e *mismatching*<sup>2</sup>. Lo scarso vantaggio dell'istruzione nel mondo del lavoro, come rilevano Reyneri e Pintaldi (Reyneri, Pintaldi, 2013), non è dovuto a un eccesso di offerta di forza lavoro istruita, poiché la percentuale dei laureati e diplomati tra i giovani italiani è inferiore a quella della media europea, bensì è dovuto a un forte deficit di domanda di lavoro altamente qualificato. Prima di parlare di disallineamento tra competenze formate e competenze richieste dal mercato del lavoro, bisognerebbe parlare oggi di deficit di capacitazione e di realizzazione personale dei nostri giovani talenti, che troppo spesso sono chiamati a cercare occupazione in altri Paesi.

## 2. Il mutamento del farsi della competenza

Ciò che muta nel lavoro attuale è il modo di generare e di usare le conoscenze a partire dal riconoscimento della crescente complessità produttiva che risulta connessa alle reti multilineari di apprendimento e di lavoro. Imboccando, in maniera irreversibile, la via della complessità crescente, ossia del sistematico aumento della varietà, della variabilità e dell'indeterminazione a tutti i livelli (nei prodotti, nei processi, nei significati, nelle forme organizzative, nei bisogni e nei desideri), la rappresentazione del nuovo lavoro diviene espressione responsabile della capacità generativa multilineare e multidimensionale dei processi di apprendimento. Questo richiede non solo di ottimizzare lo sfruttamento delle conoscenze esistenti (*exploitation*), ma anche di produrre conoscenze nuove, esplorando spazi di possibilità non ancora noti (*exploration*). Secondo Rullani, «l'esplorazione – al contrario dello sfruttamento di quanto già si sa – non ammette ottimizzazioni a priori, ma la capacità di creare visioni del mondo e crederci, fino ad assumere i rischi conseguenti. [...] Il *management* postfordista ha la condanna e il privilegio di dover essere, necessariamente, un *management* esplorativo, che percorre lo spazio delle possibilità incontrando nuove fonti di varietà, variabilità e indeterminazione. Non solo deve gestirle [...] ma deve rapidamente imparare da questo contatto col nuovo e col possibile a creare varietà, variabilità e indeterminazione aggiuntive. La complessità [...] diventa così, per il *management* esplorativo, un fattore che genera valore e vantaggio competitivo. [...]. Tutte queste cose, però, possono essere fatte solo se ci si libera, una volta per tutte, dalla nostalgia del mondo ordinato e prevedibile che il fordismo ha promosso e non realizzato. Cominciando a prendere le distanze dall'eredità più pesante che ancora ingombra l'orizzonte di una parte della teoria e della pratica manageriale di oggi: l'eredità del *management* scientifico, quintessenza della cultura dell'*one best way* fordista, sopravvissuta fino a noi, spesso sotto mentite spoglie, per il naturale desiderio di calcolare e tenere sotto controllo le conseguenze delle nostre azioni» (Rullani, 2004, p. 80).

Oggi il postfordismo convive con le vecchie forme di lavoro incapsulate nella cultura fordista. È quanto accade, ad esempio, all'operaio che perde la sua

- 1 *L'overeducation* è quel fenomeno che si verifica quando si ha un titolo di studio più elevato rispetto a quello richiesto dal lavoro che si svolge.
- 2 Il *mismatching* è quel fenomeno che si verifica quando si ha una formazione non congrua al lavoro che si svolge.

identità immergendosi in una linea di fabbricazione seriale, disegnata per funzionare in modo impersonale e programmato: una linea che rende il sistema produttivo (a cui egli contribuisce) indifferente ai suoi talenti e al suo sentire<sup>3</sup>. Nei nuovi contesti lavorativi, invece, la conoscenza (prodotta o impiegata) “libera” la creatività del lavoratore-persona, valorizzandone insieme le prestazioni (il valore prodotto), l’identità (il significato che egli dà alla propria attività), le capacità di immaginare, progettare, assumere rischi, decidere, convincere, agire consapevolmente e responsabilmente.

Il lavoro generativo a cui ci riferiamo nel tracciare le linee della nuova formattività nel lavoro è quello che contrasta la reificazione della conoscenza ed è fondato sulla capacità polivalente del lavoratore di esprimere liberamente e arricchire il proprio lavoro riscoprendovi il proprio talento. Un lavoro, quindi, che richiede intelligenza, flessibilità, creatività, che sviluppi ulteriormente gli esperimenti già compiuti, grazie a rivendicazioni non solo salariali ma soprattutto di inclusione e di partecipazione.

Questa evoluzione comporta una preponderanza qualitativa delle conoscenze viventi (Fumagalli, Morini, 2009), incorporate e mobilitate dai lavoratori, sui saperi formalizzati che circolano nelle reti globali delle pratiche e della ricerca scientifica, come anche nell’organizzazione dei *network* sociali e professionali in prospettiva globale. Il valore generativo del lavoro non è più ricercato nel legame tra reddito e produzione ma nella capacità di mettere in valore le dinamiche di apprendimento (*learning by doing, learning by using, learning by interacting*) e le capacità relazionali e di connessione che qualificano i processi di trasmissione e di velocità di diffusione della conoscenza. L’agire lavorativo diventa così il motore non solo della realizzabilità umana, ma del potenziale antropologico (Totaro, 2009) correlato alla struttura dell’uomo e, quindi, alla generatività dell’inter-soggettività che esprime.

### 3. Un nuovo sguardo al senso lavorativo

La nuova rappresentazione del lavoro connette il lavoratore ai contesti più ampi di cui è partecipe e della comunità in cui vive (Alessandrini, 2012). Per poterlo fare è necessaria l’espressione di una nuova cornice di senso, entro cui sia prioritario il valore dato alla partecipazione, rispetto alla produzione.

L’educazione e la formazione divengono, quindi, non semplicemente modalità per promuovere attività utili allo sviluppo di conoscenze e di competenze, bensì reali leve di cui l’organizzazione dispone per responsabilizzare e consapevolizzare il singolo sulla propria capacità di poter dare forma a sé, al proprio futuro, grazie anche alla relazione con l’altro. Lo sviluppo umano del lavoratore risulta connesso alla messa in azione di un proprio fare agentivo nei confronti degli eventi e delle situazioni a partire dai contesti d’azione. La formazione deve

3 In questi casi possiamo dire che siamo in presenza non di lavoratori che producono conoscenza, ma di conoscenza reificata in algoritmi e automatismi di vario tipo che “produce” il lavoro ad essa applicato, nel senso che essa lavora autonomamente, condizionando le persone coinvolte, grazie a regole organizzative che plasmano i lavoratori secondo necessità. Dunque, la conoscenza che “libera” ed espande le capacità personali del lavoro va considerata accanto alla conoscenza che invece “costringe” l’intelligenza fluida del lavoratore a obbedire a regole e a calcoli meccanici (Rullani, 2016).

consentire al singolo di governare e di possedere (appieno) i contesti lavorativi dai confini fluidi e non definiti, e ciò significa consentirgli di direzionare il gradiente di potenzialità germinativa della propria esperienza, dentro e fuori dai contesti di lavoro. Colui che si troverà nella situazione di poter agire con agentività sul contesto (Nussbaum, 21012), di governare il cambiamento, di esprimere la propria creatività e di dare significato all'azione sarà realmente una risorsa che potrà portare l'organizzazione all'innovazione. La competenza per il lavoro, pertanto, va ripensata *in primis* considerando la capacità di espressione della direzionalità dell'agire, come significazione di processi e di esperienze motivazionali di necessità, in situazione di relazione con sé e con l'altro da sé, in relazione ai contenuti, alle forme e alle declinazioni (Costa, 2013).

La competenza – vista in relazione all'azione significativa e dunque in termini di capacitazione – assume un valore altamente soggettivo dal momento che conduce non tanto alla realizzazione di un oggetto prestazionale connotato d'innovazione e riproducibile, quanto all'autorealizzazione della persona in tutti i contesti di vita, essendo generativa, quindi riflessiva, creativa, significativa e in grado di guidare la persona nel definire e realizzare il proprio progetto di vita. Ma, a uno sguardo più profondo, l'attivazione delle *capabilities* è tanto più rilevante quanto più «diventa espressione di un processo di indagine riflessiva capace di coinvolgere la singolarità nella molteplicità, attraverso la quale il soggetto porta a consapevolezza i criteri che, in modo implicito, informano e orientano il suo rapporto nella interazione con gli altri e il mondo» (Costa, 2013, p. 114).

#### 4. Il nuovo senso e centralità della competenza imprenditiva

Nell'azione lavorativa risultano strategiche le conoscenze concettuali e operative acquisite significativamente e stabilmente, ma anche l'insieme delle convinzioni e dei modelli epistemici che governano l'organizzazione delle conoscenze e delle esperienze di ciascuno di noi. Accanto alla dimensione delle dotazioni personali, si registra la centralità del contesto, che deve essere in grado di promuovere l'agentività come capacità di poter scegliere liberamente di mettere in moto, attivare le energie personali in maniera efficace rispetto alle sfide e alle incertezze che i nuovi contesti lavorativi impongono (Morselli, Costa, Margiotta, 2014).

Si punta a individuare, anticipare e fornire le nuove competenze adeguate per promuovere la competitività e l'innovazione, soprattutto considerando che l'acquisizione delle *skill* fa parte di un processo che continua durante tutto l'arco della vita e abbraccia tutti i contesti di apprendimento, sia quelli formali che quelli non formali e informali. L'acquisizione delle competenze di base e trasversali per interpretare e governare il proprio ruolo professionalmente e socialmente costituisce il pilastro su cui poter costruire, nel lungo termine, competenze più complesse in grado di generare effettivamente innovazione.

Nel 2016 la Commissione Europea ha adottato la *New Skills Agenda* con l'obiettivo di fornire ai cittadini comunitari un'ampia gamma di competenze per migliorare l'occupabilità, la competitività e la crescita, incentivando maggiormente la cooperazione tra gli Stati Membri e gli attori del mercato del lavoro. L'Agenda ha rivisto la *Recommendation on Key Competences* dedicando una speciale attenzione alla creazione di competenze e di mentalità orientate all'innovazione e all'imprenditorialità, ovvero le *core skill* necessarie per lavorare e vivere nel XXI secolo. Imprenditorialità, come risulta dai documenti, significa per-

tanto agire sulle opportunità e sulle idee per trasformarle in valore per gli altri. Il valore che si crea può essere finanziario, culturale o sociale. Questa definizione si concentra sulla “creazione di valore imprenditiva” lasciando in secondo piano il contesto (Bohlinger et al., 2015). Essa copre la creazione di valore in qualsiasi dominio. Si riferisce alla creazione di valore nei settori privato, pubblico e del terzo settore e in qualsiasi combinazione ibrida dei tre. Essa abbraccia, quindi, diversi tipi di imprenditorialità, e si applica a tutti gli ambiti della vita. Permette ai cittadini di coltivare il loro sviluppo personale, di contribuire attivamente allo sviluppo sociale, per entrare nel mercato del lavoro come dipendenti o come lavoratori autonomi e di imprese *start-up* o di *scale-up* che possono avere uno scopo culturale, sociale o commerciale.

L'azione lavorativa autenticamente competente e generativa diventa imprenditiva e ciò si verifica quando la realtà viene avvicinata non tramite una forma di investigazione che pretende di incasellarla entro schemi o risultati precostituiti, ma quando è colta dalla consapevolezza dell'alterità del reale rispetto al pensiero autosufficiente, nello stesso tempo, nella sua più piena vitalità, poiché essa comprende il non conosciuto, l'inedito, ciò che rompe gli schemi, ciò che sorprende e rinnova l'atteggiamento.

Il legame tra innovazione e generatività dell'agire lavorativo diventa, dunque, espressione di quella competenza all'imprenditorialità intesa come capacità di realizzare quelle trame di possibilità che consentono di connettere, durante l'azione, i nuovi significati che emergono dall'azione di disoccultamento, di interrogazione, di ricombinazione delle esperienze lavorative e sociali (Costa, 2016). In questo modo si assiste ad una nuova valorizzazione del senso educativo del lavoro, immerso in un'esperienza di riflessione trasformativa che dura tutta la vita in quanto, come afferma Dewey, «il processo educativo è processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione. L'inclinazione a imparare dalla vita stessa e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere è il più bel prodotto della scuola» (Dewey, 1984, p. 66).

## 5. Una ricerca sull'imprenditività come leva per l'agire lavorativo

Alla luce delle riflessioni appena fatte, appare di particolare interesse presentare i punti salienti di una recente ricerca (Strano, 2017) che ha voluto indagare i processi di *entrepreneurship education*, intesa come educazione e formazione all'attivazione personale e all'agency imprenditiva (Costa, Strano, 2016) per sostenere il proprio sviluppo professionale.

La ricerca si è inserita nel quadro dell'azione complessiva che il C.I.S.R.E. (Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata) dell'Università Ca' Foscari di Venezia sta portando avanti da tempo sull'*entrepreneurship education*, attraverso il Laboratorio di Formazione Continua e Pedagogia del Lavoro. La ricerca si è dispiegata nel biennio 2015/2016 all'interno di alcuni corsi di formazione all'imprenditorialità tenuti in un centro di formazione e di sviluppo imprenditoriale del Triveneto, che ha visto la partecipazione di imprese, università, istituzioni e parti sociali del territorio. In questi corsi, l'idea di imprenditorialità era concepita in senso ampio, complesso e trasversale, sia come paradigma culturale, sia come risorsa per lo sviluppo, sia come pratica educativa e formativa. Per questo motivo l'azione della ricerca ha potuto inserirsi con coerenza ed efficacia, incontrando basi pedagogiche e formative favorevoli allo svi-

luppo della propria azione sperimentale, in linea con gli obiettivi e con il modello pedagogico adottato.

La ricerca ha preso le mosse da un'analisi della situazione internazionale ed europea sull'*entrepreneurship education* (European Commission, 2016a; 2016b), che ha messo in evidenza un netto sbilanciamento verso strategie e approcci di stampo economicistico e aziendalistico, spesso caratterizzati esclusivamente da contenuti tecnici per la creazione e la gestione d'impresa. In Italia la situazione non è risultata essere migliore (Piazza, 2015): nel nostro Paese alla promozione dell'*entrepreneurship* viene dedicato pochissimo spazio all'interno dei sistemi formali di istruzione e formazione, relegandola ad essere semplicemente un obiettivo cross-curricolare<sup>4</sup>, oppure dedicando insegnamenti specifici solo nei corsi di Economia, Management, Ingegneria industriale e nei Master in Business and Administration (MBA), dove il taglio aziendalistico legato al mondo del *business* decide contenuti e metodi di insegnamento. Tuttavia, come rileva Piazza, «appare riduttivo pensare all'*entrepreneurship education* come prerogativa esclusiva dei dipartimenti di economia. Piuttosto, essa dovrebbe rappresentare una parte integrante di tutti i corsi universitari [...], soprattutto se consideriamo che l'intraprendenza, il prendere iniziativa (*to be enterprising*), quale aspetto dei percorsi di educazione all'imprenditorialità, è obiettivo formativo, strettamente connesso ai processi di apprendimento e, quindi, valido per molteplici contesti» (Piazza, 2015, p. 82).

Oggi giorno, alla luce della complessa società in cui viviamo e lavoriamo e alla luce delle profonde trasformazioni del lavoro e dell'agire lavorativo stesso (D'Aniello, 2011; Costa, 2013; 2016)<sup>5</sup> occorre abbandonare la convinzione che lo sviluppo professionale delle persone sia leggibile esclusivamente in termini di acquisizione di nozioni e di dimensioni tecniche. Al centro va messo il processo di capacitazione della persona, che riguarda l'espressione della sua libertà e della sua capacità di scegliere all'interno di una serie di opzioni alternative (Sen, 2000; Nussbaum, 2012)<sup>6</sup>.

In questa prospettiva la ricerca si è sviluppata nella convinzione che non sono tanto un'educazione e una formazione basate essenzialmente sul passaggio e sull'aggiornamento di competenze tecniche a poter supportare lo sviluppo professionale delle persone e la loro attivazione nel mondo del lavoro, bensì occorre ricercare una valorizzazione più profonda della forza realizzativa umana (Sen, 2000). L'ipotesi di ricerca si concretizza così nell'idea che potenziare la dimensione agentiva e imprenditiva dell'individuo (Costa, Strano, 2016; Morselli,

- 4 Le *entrepreneurship skills* non sono oggetto di insegnamenti specifici, ma sono semplicemente inserite tra le competenze chiave che gli studenti dovrebbero avere acquisite al termine del loro percorso di studi.
- 5 L'agire lavorativo oggi è un processo ad alto contenuto cognitivo, detemporalizzato, despecializzato e legato indissolubilmente a processi di interazione e di innovazione (Costa, 2013; 2016).
- 6 Un percorso di sviluppo fondato su un'*agency* trasformativa e imprenditiva (Costa, Strano, 2016) inserisce anche le competenze più tecniche in una cornice più completa, capace di dare loro coerenza e di fondarle sulle profonde categorie di senso dell'uomo (valoriale, motivazionale, affettiva, ecc.), trasformando le esperienze della persona in progettualità autentiche, in grado di interrogare il proprio vissuto, di proiettarlo nel futuro e di cercare una partecipazione nell'azione come strumento di condivisione ma anche di cambiamento.

Costa, 2015) determini significativamente la sua forza progettuale e realizzativa e, di conseguenza, le sue possibilità di sviluppo, tanto in ambito professionale, quanto nella vita privata<sup>7</sup>.

La concezione di *entrepreneurship education* come educazione e formazione all'imprenditorialità ha condotto la ricerca a elaborare un proprio dispositivo formativo per l'arricchimento del concetto di *entrepreneurship* (Strano, 2015; 2017). Il dispositivo ha guardato all'*entrepreneurship* come spazio in cui si intrecciano e interagiscono a diversi livelli una molteplicità di conoscenze, abilità e inclinazioni, tra cui la tendenza all'autonomia, un pronunciato spirito d'iniziativa, la capacità di creatività e di innovazione, la propensione al rischio e l'abilità di sfruttare le occasioni. Così il dispositivo si è composto di quattro "aree di attivazione" e di sedici "competenze a base capacitante"<sup>8</sup>, in grado di consentire successivamente l'adozione di specifiche scelte di funzionamento (Sen, 2000)<sup>9</sup>. Le quattro "aree di attivazione" che si sono collocate al livello delle *capabilities* (Sen, 2000) sono:

- *Area dell'Identità*, in cui i processi di motivazione, di riflessione e di formazione trasformativa (Mezirow, 2003) conducono la persona alla progressiva definizione e al progressivo potenziamento della propria identità (Demetrio, 2003), tanto professionale, quanto personale;
- *Area della Pratica*, in cui l'esperienza e la pratica lavorativa determinano la qualificazione professionale stessa della persona che sa esercitare un'*agency* (Sen, 2000) consapevole, creativa e generativa (Costa, 2013; 2016), capace anche di promuovere processi di innovazione;
- *Area Relazionale-intersoggettiva*, in cui l'*agency* individuale si attiva nella direzione sociale, nel rapporto con gli altri, nell'innestarsi all'interno di organizzazioni (Rossi, 2011), di reti e di comunità professionali (Alessandrini, 2012);
- *Area Organizzativo-istituzionale*, in cui l'intersecarsi dei vincoli e delle opportunità organizzative e istituzionali (Nussbaum, 2012) permette alla persona di mettere in evidenza la propria progettualità di sviluppo in prospettiva di *learningfare* (Margiotta, 2012).

Utilizzando questo dispositivo formativo, l'azione sperimentale ha analizzato diverse variabili di sviluppo e di contesto e quindi ha potenziato la competenza all'imprenditorialità (Morselli, Costa, 2015; Costa, Strano, 2016) in chiave capacitati-

- 7 Tale ipotesi si basa sul presupposto che ciò che è davvero essenziale per permettere alla persona di esprimere le proprie potenzialità e i propri talenti è garantire l'espansione della sua libertà, ossia favorire lo sviluppo di condizioni di possibilità di esercizio della sua libertà effettiva (Sen, 2000). Su questa libertà la persona deve riuscire ad agire una propria forza di attivazione, quell'*agency* trasformativa e imprenditoriale che le consente di mobilitare la propria capacità d'azione in riferimento agli obiettivi personalmente prefissati, giungendo a operare, così, precise scelte di funzionamento (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).
- 8 Tali competenze non sono competenze di tipo tecnico, ma sono quelle competenze "trasversali" in grado di attraversare diversi ambiti di attività, quindi competenze fondamentali, in grado di andare a supportare poi lo sviluppo di acquisizioni più tecniche.
- 9 Ad ogni competenza sono stati associati cinque referenziali di competenza, che si sviluppano su livelli progressivi in termini di aumento del grado di autonomia e di responsabilità (Tessaro, 2011). I referenziali di competenza possiedono il valore di portare a emersione le evidenze di competenza.

va (Sen, 2000; Nussbaum, 2012), coinvolgendo più di cento persone in transizione lavorativa. Basandosi su un *mixed methods* (Ponce, Pagán-Maldonado, 2015), il processo della ricerca si è sviluppato in quattro grandi fasi:

- 1) *Autovalutazione* (Pittaway, Edwards, 2012; Di Francesco, 2015) delle attitudini imprenditoriali: prima dell'erogazione dei corsi, sono state indagate le attitudini all'imprenditorialità dei corsisti e si è operato sulla loro auto-percezione in merito alle competenze del dispositivo formativo elaborato, per cogliere quale fosse la loro percezione iniziale di imprenditività;
- 2) *Riconoscimento* (Tessaro, 2011; Federighi, 2014) delle competenze emergenti: al termine dei corsi, è stata realizzata la correlazione tra l'auto-percezione dei corsisti e le evidenze di competenza maturate dai corsisti nelle loro esperienze e in diversi ambiti di vita, per realizzare un processo di riconoscimento delle competenze con terzietà (attraverso un procedimento dialogico tra ricercatore e corsista)<sup>10</sup>;
- 3) *Riflessione* (Mortari, 2003) e trasformazioni di consapevolezza (Mezirow, 2003): al termine dei corsi, è stata stimolata la riflessione sulle proprie qualità imprenditive, sulla propria concezione di imprenditorialità (trattando l'imprenditorialità come imprenditività, ossia come dimensione non solo tecnica ma più ampiamente formativa e culturale), ponendo in *focus* le trasformazioni di consapevolezza, di concezione e di comportamento;
- 4) *Capacitazione* (Sen, 2000; Nussbaum, 2012) delle opportunità e delle risorse per l'attivazione imprenditiva (Costa, Strano, 2016): al termine dei corsi, sono stati indagati i funzionamenti correlati alla pratica delle competenze precedentemente riconosciute, esaminando quali altri funzionamenti sarebbero potuti essere stati adottati rispetto alle diverse opportunità e risorse a disposizione.

## 6. Evidenze della ricerca e conclusioni

Il nostro Paese, dunque, a causa di una molteplicità di motivi<sup>11</sup>, risulta essere in una condizione di forte arretratezza di fronte al tema dell'*entrepreneurship education* (Piazza, 2015; Strano, 2016). Questo *deficit*, tuttavia, «potrebbe essere ribaltato positivamente, tramutando l'impegno per l'educazione all'imprenditorialità in un'occasione per un ripensamento più ampio dell'intero sistema di istruzione» (Strano, 2016, 202)<sup>12</sup>, favorendo un più efficace collegamento tra mondo della formazione e mondo del lavoro.

10 Come asserisce Tessaro (2011, p. 26): «[...] si tratta di riconoscere insieme al soggetto, non solo ciò che sa (conoscenze) e ciò che sa fare con ciò che sa (abilità), ma soprattutto perché lo fa (scopo, motivazioni) e che cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare.»

11 Soprattutto a livello universitario, «l'incertezza sul significato da assegnare all'educazione all'imprenditorialità, la mancanza di adeguata formazione del personale universitario, le difficoltà a coinvolgere imprenditori nei percorsi formativi e valutativi, la tradizionale valutazione accademica delle conoscenze piuttosto che delle competenze e dei comportamenti sono solo alcuni degli impedimenti che limitano l'inserimento dell'*entrepreneurship education*» (Piazza, 2015, 85).

12 Di fatto, l'*entrepreneurship education* è una delle tante strade della pedagogia, perché anche questo tipo di educazione agisce sull'accrescimento della libertà della persona,

Le evidenze emerse dalle rilevazioni della ricerca hanno mostrato come nelle transizioni lavorative lo sviluppo dell'imprenditività e delle competenze risultino correlate positivamente all'età, alla formazione/istruzione e, soprattutto, all'esperienza, in particolar modo quando essa viene associata a processi di capacitazione: occorre ritagliare importanti momenti di riflessione critica sulle proprie esperienze (tanto professionali, quanto di ambito personale), per sviluppare adeguate analisi del contesto e delle alternative di *funzionamento* (Sen, 2000; Nussbaum, 2012), per permettere alla propria capacità riflessiva di farsi trasformativa (Mezirow, 2003) e attivante (Costa, Strano, 2016) in funzione del proprio sviluppo professionale e dei propri obiettivi di crescita.

Nella ricerca, la chiave di lettura delle esperienze professionali ha messo chiaramente in luce che crearsi un ricco bagaglio di esperienze risulta essere cruciale per lo sviluppo e per il potenziamento dell'imprenditività. Infatti, i soggetti coinvolti nella ricerca che avevano alle spalle più anni di lavoro in contesti diversi hanno mostrato valori imprenditivi ben più elevati dei giovani appena usciti dal sistema di istruzione o di coloro che avevano diversi anni di professione realizzati sempre nello stesso posto di lavoro. Ancora, i valori imprenditivi di coloro che avevano avuto prevalentemente esperienze lavorative da liberi professionisti si sono rivelati (coerentemente) più alti di coloro che avevano avuto prevalentemente esperienze da dipendenti. Tuttavia, il rapporto tra questi due ultimi fattori è apparso più complesso, poiché anche coloro che avevano avuto prevalentemente esperienze da dipendenti hanno mostrato di avere dei significativi punti di forza rispetto alla media, ad esempio nelle competenze organizzative e gestionali.

Nella ricerca, queste evidenze sull'impatto delle esperienze professionali sono state ulteriormente confermate dalle elaborazioni dedicate all'analisi dei contesti dello sviluppo imprenditivo, per cui i contesti di tipo professionale sono risultati essere in assoluto quelli indicati come i più importanti, seguiti da quelli familiari e da quelli scolastici/universitari.

In conclusione, la ricerca condotta ha mostrato come il potenziamento in senso agitivo delle competenze è correlato alla capacità di coinvolgere i soggetti nel confrontare le proprie esperienze riflettendo sulle relazioni più significative tra l'agire lavorativo e l'apprendimento avvenuto nei contesti tanto formali che informali e non formali (Thornton Moore, 2004).

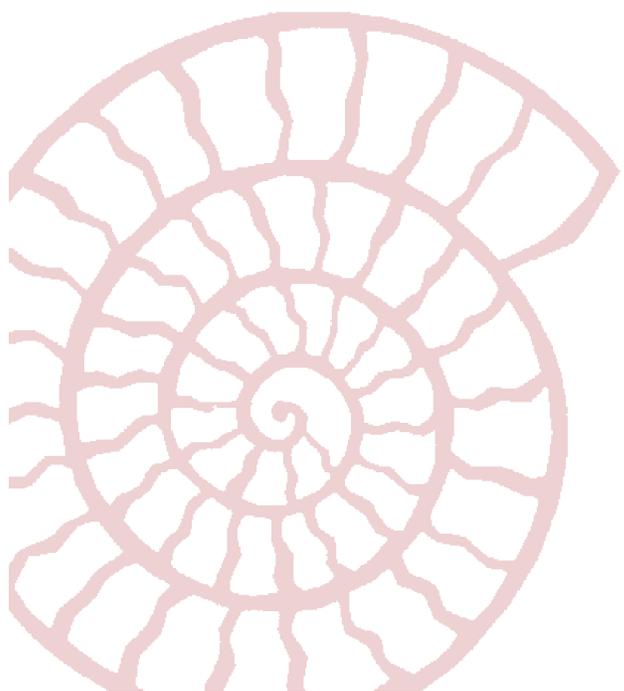
La competenza ad agire sostiene il lavoratore attivando la sua capacità di porsi problemi e di risolverli, di sollecitarsi, a partire dall'incerto, per percorrere differenti itinerari e sperimentare nuove soluzioni (Costa, 2013). Oggi la formazione non è pensabile come semplice opzione di adeguamento prestazionale, ma diviene strategia vettoriale capace di rilanciare saperi, progettualità e scelte del lavoratore: la dimensione progettuale diventa l'orizzonte di significatività educativa e generativa di un agire lavorativo sempre più dinamico e creativo (Costa, 2011).

sul rafforzamento della sua capacità di cittadinanza attiva e sulla promozione di ambienti di apprendimento democratici (Jones, Iredale, 2010). Ed è per questa ragione che persino José Manuel Barroso, Presidente della Commissione europea dal 2004 al 2014, già nel gennaio del 2006 aveva affermato con forza: «entrepreneurship education should be provided as part of the school curriculum for all pupils».

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2016). *Smart Working. Nuove skill e competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini, G. (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bastianelli, M. (2014). *La metodologia del Job Requirements approach nell'indagine internazionale OCSE-PIAAC*. Roma: ISFOL.
- Bohlinger, S., Haake, U., Jørgensen, C. H., Toiviainen, H., Wallo, A. (2015). Introduction: working and learning in times of uncertainty. In S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toiviainen, A. Wallo, *Working and Learning in Times of Uncertainty* (pp. 1-14). Rotterdam: Sense Publishers.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (2013). Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione. *Formazione&Insegnamento*, 11(1), 103-118.
- Costa, M. (a cura di) (2011). *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa, M., Strano, A. (2016). L'imprenditorialità per la tras-formazione dell'agire lavorativo. *Prospettiva EP*, 39, 19-31.
- D'Aniello, F. (2011). Il lavoro produttivo oggi tra fattori critici ed "eu-topia" pedagogica. *Education Science & Society*, 1, 129-145.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Francesco, G. (2015). Self-assessment e autovalutazione delle competenze. Il progetto ISFOL nel quadro dei dispositivi per l'apprendimento permanente. *Osservatorio ISFOL*, 5(3), 145-159.
- Di Francesco, G. (a cura di) (2014). *PIAAC-OCSE: rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*. Roma: ISFOL.
- European Commission (2016a). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission (2016b). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Bruxelles.
- Federighi, P. (2014). PhD: Internazionalizzazione e globalizzazione nell'alta formazione. *Pedagogia Oggi*, 1, 28-43.
- Fumagalli, A., Morini, C. (2009). La vita messa a lavoro: verso una teoria del valore-vita. Il caso del valore affetto. *Sociologia del lavoro*, 115(3), 94-116.
- Jones, B., Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education+ Training*, 52(1), 7-19.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 125-152). Milano: Bruno Mondadori.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Minghetti, M. (2014). *L'Intelligenza collaborativa. Verso la social organization*. Milano: Egea.
- Morselli, D., Costa, M. (2015). Il Laboratorio imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità. *RicercaAzione*, 7(2), 111-124.
- Morselli, D., Costa, M., Margiotta, U. (2014). Entrepreneurship education based on the change Laboratory. *International Journal of Management Education*, 30, 1-16.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Piazza, R. (2015). Educazione all'imprenditorialità, orientamento all'iniziativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 72-90.
- Pittaway, L., Edwards, C. (2012). Assessment: examining practice in entrepreneurship education. *Education+Training*, 54(8/9), 778-800.
- Ponce, O., Pagán-Maldonado, N. (2015). A mixed methods research in education: Captur-

- ing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.
- Reyneri, E., Pintaldi, F. (2013). Proseguire gli studi conviene ancora?. *Scuola Democratica*, 4(2), 305-324.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Rullani, E. (2016). Il lavoro della conoscenza e la conoscenza al lavoro. In A. Gramolati, G. Mari, *Il lavoro dopo il Novecento: da produttori ad attori sociali*. Firenze: Firenze University Press.
- Rullani, E. (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Strano, A. (2017). *Capacitare l'imprenditorialità. Agency tras-formativa per lo sviluppo e l'innovazione* (Unpublished doctoral dissertation). Venezia: Università Ca' Foscari di Venezia.
- Strano, A. (2016). Capacitare entrepreneurship, un futuro possibile per la scuola. *Formazione&Insegnamento*, 14(2), 199-206.
- Strano, A. (2015). Capacitare entrepreneurship per l'attivazione professionale dei giovani. *Formazione&Insegnamento*, 13(1), 109-116.
- Striano, M. (a cura di) (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tessaro, F. (2011). Il formarsi della competenza. Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza. *Quaderni di Orientamento*, 20(38), 24-40.
- Thornton, M. (2004). Curriculum at work: An educational perspective on the workplace as a learning environment. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 325 – 340.
- Totaro, F. (2009). Lavoro ed equilibrio antropologico. In F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso* (pp. 305-328). Macerata: EUM.



# Il fattore educativo e la violenza dominante

## The education factor and the increasing violence

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara

grt@unife.it

Carlo Rosa

Conacyt, Università ITESCA (Messico)

crosa@itesca.edu.mx

### ABSTRACT

As shown by the recent events in the local news, and by the outbreak of war in the world, education coexists with violence and does not seem to be able to contain it. Violence creeps into “the connective tissue” of the world, which should be able to prepare the youngest citizens to exercise, with deep awareness, their rights and to respect those of the others.

Starting from a theoretical and argumentative perspective, the authors try to develop an educational interpretation to the phenomenon of violence in its most recent manifestations, with the aim of fostering the debate of the problem. The epistemological perspective refers to the authors of the Frankfurt School, and to the contributions of Hannah Arendt and Martha Nussbaum. To determine the relationship between the phenomenon studied and the context, the authors use a qualitative approach, as a normative epistemology.

The authors expect to encourage a debate that highlights the criticality of a pervasive social pedagogy that –for the authors- powers narcissism and consumerism: elements that intensify the increase in violence.

Come mostrano i più recenti fatti di cronaca locale e, in generale, il proliferare di focolai di guerra nel mondo, l’educazione convive con la violenza e non sembra essere in grado di arginarla, anzi è quest’ultima ad insinuarsi sotto molteplici forme nel tessuto connettivo di quel mondo che dovrebbe preparare i cittadini più giovani ad esercitare, con piena consapevolezza, i propri diritti nel rispetto di quelli degli altri.

Queste riflessioni, che hanno un carattere teorico-argomentativo, tentano di offrire chiavi di lettura educative al fenomeno della violenza nelle sue manifestazioni più recenti, al fine di alimentare il dibattito sul tema. Lo sfondo epistemologico fa riferimento agli studiosi della scuola di Francoforte insieme al contributo di Hannah Arendt e di Martha Nussbaum. La metodologia con cui si conduce l’analisi, intesa come una epistemologia normativa, è di tipo qualitativo, tesa cioè ad individuare le relazioni che mantengono in essere il problema, ovvero, fra il fenomeno studiato ed il contesto.

Ci aspettiamo di partecipare a un dibattito che metta in luce, insieme alle conclamate risorse educative che il presente offre ai nostri giovani, le criticità di una pedagogia sociale pervasiva che, nella nostra tesi, alimenta, ad un tempo, narcisismo e consumismo: elementi di supporto al sorgere degli episodi di violenza.

### KEYWORDS

Education, Technology, Violence, Politics, Ethics.  
Educazione, Tecnologia, Violenza, Politica, Etica.

## 1. Introduzione

Avremmo voluto dare al titolo di questa riflessione un'intonazione diversa, sostenere che il "fattore educativo" è "contro" la violenza, si batte affinché essa non possa trovare terreno fertile proprio negli ambienti formativi. È a dir poco banale, per chi ha una certa età, ammettere che non si può pretendere l'esercizio di diritti senza l'ovvia contropartita dei doveri, tra i quali è basilare la piena disponibilità a riconoscere agli altri soggetti la pari dignità. Si ha l'impressione che nelle giovani generazioni questo sentimento di uguaglianza, caposaldo della vita democratica fin dalle rivoluzioni settecentesche, venga trascurato, considerato fastidioso in quanto limita quell'espansione dell'"ego" che si evidenzia come la cifra esistenziale più accreditata, anzi irrinunciabile. La pedagogia sociale veicolata dalla comunicazione pubblicitaria ne interpreta e alimenta le suasioni con efficacia.

Molto spesso, infine, la famiglia abitua fin dall'infanzia a percepirsi come centro di tutto, fomentando un egocentrismo senza freni inibitori. Così, già da piccoli, si avverte come insopportabile l'essere giudicati in relazione a quella che dovrebbe essere la responsabilità personale, per esempio, verso lo studio. La soluzione è molto semplice: coalizzarsi contro chi ha il legittimo potere di valutare gli apprendimenti, cioè l'insegnante. Mai come oggi la figura del docente è stata non solo denigrata, ma fatta oggetto di un'aggressività feroce, come si evidenzia in fatti di cronaca che denunciano pestaggi, aggressioni organizzate e risse, perfino all'interno degli istituti.

La rilevanza che il soggetto aveva acquisito nella riflessione novecentesca sull'uomo e il suo destino, da più angoli di visuale – si pensi alla fenomenologia, all'esistenzialismo, all'ermeneutica, a non trascurabili percorsi di indagine psicologica e psicanalitica, solo per citare qualche esempio – è scaduta, pertanto, a livello di banale egocentrismo. Non più soggettività come fulcro vitale del progetto umano, centro propulsore dell'esercizio dei propri talenti con aperta responsabilità verso gli altri, ma esasperata proclamazione di un io malato, inquieto e insopportabile di ogni regola. Questo è l'esito di un vero e proprio indebolimento generazionale che si respira dalla fase iniziale di questo secolo post-novecentesco.

## 2. La riduzione del "conoscere" al "fare"

I nostri studenti universitari ci chiedono perché devono leggere un saggio quando possono recuperare più informazioni in meno tempo su internet.

È come se la formazione che si costruisce nelle tradizionali istituzioni educative non avesse più un ruolo centrale e gli esseri umani venissero abbandonati al loro destino, nella presunzione di un'autosufficienza derivante dal saper gestire più oggetti tecnologicamente evoluti, che non richiederebbero la "noia" dell'apprendimento in quanto interattivi e "intelligenti" come largamente pubblicizzato, tanto da poter dare risultati anche nelle mani più sprovvedute. Difficile lavorare sul piano formativo con un'umanità che si ritiene superiore, se non perfetta, e non mostra alcuna propensione al riconoscimento del merito altrui. La superficialità introspettiva, del resto, è caratteristica ineliminabile della società di massa che finisce per rendersi genericamente violenta, a volte in forma inconsapevole, quanto più si abbassa il livello degli studi, o lo si denigra data la sua non rispondenza alla dinamicità frenetica dei tempi.

Offrire a tutti la possibilità di acculturarsi è stata una delle conquiste più alte ottenute dalle Costituzioni degli Stati occidentali ma, di pari passo, questa opportunità si è tradotta in un livellamento degli *standard* richiesti, dalla scuola di base fino alla superiore e alla stessa università, con il mancato riconoscimento dei talenti individuali e dei meriti che differenziano le persone e, laddove non vengano riconosciuti, avviliscono i migliori. Secondo Hannah Arendt, la principale colpa della pedagogia progressista, l'attivismo, tra Ottocento e Novecento è stata l'esaltazione dell'"imparar facendo", cioè la convinzione pragmatista che «si può conoscere e capire soltanto ciò che si è fatto da sé» (Arendt, 2006, p. 404). La filosofa con lucida coerenza osserva che il "fare" si è progressivamente sostituito all'"imparare", con l'evidenziarsi di quel dinamismo iper-produttivo che è ostile alla calma del pensiero. Il processo non è casuale, non si è trattato della sottovalutazione di una procedura: «L'intenzione consapevole non è di insegnare una conoscenza bensì d'inculcare una tecnica» (Arendt, 2006, p. 404).

Il verbo "inculcare" sta a sottolineare in maniera inequivocabile, che il sapere, anche nel mondo democratico, viene gestito con violenza: la tecnica viene imposta come una fede, poiché la "ragione strumentale" ha soppiantato ogni altro sapere e ha negato la libertà di apprendere. D'altra parte la cosiddetta "società della conoscenza", invocata come strategia vincente e innovativa nel mondo globale del nuovo millennio, non sta lasciando tracce visibili nella vita delle persone normali. Forse riguarderà settori di lavoro e ricerca che si collocano al di là del tragitto esistenziale della gente comune e, se è così, sono centri di potere privi di ogni preoccupazione etica e "tecnicamente" violenti, nella misura in cui, come tutti gli specialismi di oggi, usurpano la decisionalità dei cittadini, Morin (2000).

Ciò che appare paradossale, seguendo ancora la riflessione tracciata della Arendt, è che questa svolta democratica, tra fine Ottocento e prima metà del Novecento, è avvenuta togliendo significato a quella "responsabilità del mondo" che non dovrebbe mai mancare in educazione, così come in politica, e che può esprimersi solo nell'autorità. Se chi insegna non ha autorità, viene messo in discussione dalle famiglie o ridotto a "macchietta" da *fiction* televisiva, bambini e ragazzi sono privi di punti di riferimento sul senso stesso della loro vita, perché viene a mancare il soggetto che dovrebbe rendersi mediatore tra ognuno di essi e il mondo. Con il piglio di chi è abituato da sempre a muoversi contro corrente, la studiosa ebrea denuncia tra le forme di "estraniamento dal mondo" tipiche della società di massa, un modo di essere genitori che si fonda sul non sapere cosa si debba fare, su un diffuso senso di smarrimento che finisce per suggerire ai figli di arrangiarsi come meglio possono.

Ma la cosa più strabiliante ci è parsa questa: «(...) secondo me il conservatorismo, o meglio il conservare, è parte essenziale dell'attività educativa» (Arendt, 2006, p. 412). Sicuramente la presa di posizione non è politica, ma coglie con sensibilità autentica quel fine di custodia e di protezione che l'infanzia, in particolare, richiede come bisogno per la propria crescita: «L'educazione deve essere conservatrice proprio per amore di quanto c'è di nuovo e rivoluzionario in ogni bambino: deve custodire la novità e introdurla come cosa nuova in un mondo vecchio» (Arendt, 2006, p. 413)». È questo che è venuto a mancare, come si evidenzia in un atteggiamento verso il passato che sempre più si connota per frettolose prese di distanza e sguardi di sufficienza verso qualcosa che si percepisce non tanto come lontano, quanto inadeguato e noioso. Vi è una sostanziale ignoranza nei confronti della tradizione, poiché tutto ciò che non si identifica con l'ultima moda tecnologica non "ha una utilità immediata" e, di conseguenza, non

ha alcun valore. E, invece, non dovremmo perdere mai di vista quella parola, “amore”, che Hannah Arendt si sente in dovere di impiegare. Occorre amare quel nuovo umano che di continuo si affaccia sulla scena della vita e non può essere sostituito da nessuna macchina: «L’educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l’arrivo di esseri nuovi(...)» (Arendt, 2006, p. 416). Nel sottolineare che l’amore è l’opposto della violenza, occorre interrogarsi sul senso della “decisione”. L’impressione è che mai come oggi il mondo sia poco amato e, con patetico timore, ci si illude di poter preservare i figli dai suoi effetti maligni, magari con il collegio o la scuola privata esclusiva. Ma il compito degli adulti, genitori *in primis*, non è quello di “estromettere” i giovani dal loro mondo, dovrebbe essere, piuttosto, di accompagnarli, con amore appunto, affinché possano lasciare la traccia della loro stupenda novità.

Purtroppo, nell’abbassare il sapere al livello del fare, con il rischio di un triste «darsi da fare» (Arendt, 1997) per sopravvivere, non c’è amore ma calcolo, poiché l’unico valore riconosciuto come valido è di matrice economica. Lo si capisce bene dalla diffusione mediatica della banale massima per la quale non importa essere colti per essere ricchi, dove si dimentica che uno dei punti forti dell’etica democratica afferma un principio di ben altra qualità: non è necessario essere ricchi per poter accedere ai benefici della cultura. Ma, come si può evincere con facilità da tanti segnali, la caratteristica del dominio economico-politico neo-liberista, nel presente, consiste in un’aridità culturale che rende incapaci di tollerare le differenze. Gli altri, tutti quelli che tentano di opporsi all’omogeneità pianificata dell’apparato di produttori-consumatori, sono “nemici”. Un ostacolo che deve essere rimosso, un incidente di percorso che di per sé non preoccupa più di tanto. L’importante, come in un *videogame*, è che l’avversario venga disumanizzato, ridotto a figurina dinamica travestita, un cartone animato senza volto e senza storia.

Nello stesso periodo dello scritto di Hannah Arendt, troviamo il discorso rivolto alle matricole dell’Università di Francoforte, per il semestre invernale dell’anno accademico 1952-53, da parte di Max Horkheimer (2006). Il fulcro del suo intervento verte sul concetto di *Bildung*, per ricordare come lo studio universitario rappresenti un solido banco di prova nel dar corso alle proprie “attitudini” e, in particolare, al fine di “dare forma” alla propria “vocazione”. Ma non siamo di fronte ad alcuna celebrazione ottimistica della cultura occidentale e, soprattutto, tedesca. Se per la Arendt ad essere in crisi era l’educazione, per Horkheimer (2006) è la cultura stessa, come è inevitabile a causa della “riduzione” della natura a «puro materiale» (p. 236). La stessa natura umana, essendo “assoggettata” non è più educabile e, in questa sorta di smarrimento culturale, si manifesta quel “rimosso” freudiano che finisce per scaturire imprevedibile e violento, ponendo in essere vere e proprie “energie distruttive”. È un discorso che sembra scritto oggi, tanto è capace di individuare il vuoto esistenziale che accompagna la vita in formazione di tanti giovani. D’altra parte il lavoro stesso, giunto al culmine delle procedure meccanizzate e alienanti della civiltà industriale, genera un ampio «quantitativo di barbarie» (Horkheimer, 2006, p. 236) per quanto, forse, imprevedibile. Tra queste si può annoverare il divario evidente tra la “capacità di giudizio” dell’uomo comune e la complessità dei processi teorico-pratici selezionati da scienza e tecnologia.

La conseguenza è un dirompente crollo delle prospettive democratiche che si accompagna all’idolatria del tecnologico, con una «(...) enorme massa di cose

rozze e informi» (Horkheimer, 2006, p. 237) “avvolta” in un “onnipresente” culto della formazione unilaterale. Ciò corrisponde, ad esempio, all’esaltazione attuale di un’informatica offerta come facile, alla moda e alla portata di tutti con poco impegno, senza concessioni a saperi sorpassati e fastidiosi (come la matematica!), privi di quella efficacia che mira alla pratica e alla sostanza. Per il filosofo francofortese la “catastrofe” è imminente e gli spazi per evitarla sono ristretti: ci pare di poter dire che oggi siamo in pieno dramma, dal momento che mai come ora non siamo in grado di capire «la differenza tra cultura (*Bildung*) autentica e falsa, tra spirito e *ratio*, tra cultura (*Kultur*) e civiltà (*Zivilisation*)» (Horkheimer, 2006, p. 237). La cultura falsa, che non ha nulla a che fare con l’alta tradizione delle *Bildung*, è quella anti-umanistica, venduta a buon mercato come qualsiasi prodotto. In essa la *ratio* è un sapere strumentale, un fare per il risultato immediato, certo nei suoi calcoli, indiscutibile e capace di suscitare un chiaro atteggiamento di sudditanza servile verso il potere economico, o politico, poco importa. Mentre lo spirito, che va coltivato con amore per poter dare il meglio di sé, è ricerca incerta e incessante, apertura alla differenza, al dubbio, alla trascendenza.

Alla fine è facile capire che la cosiddetta “civiltà” non è che una parola di comodo per esaltare il presente, con i suoi tesori di novità per i quali manca la competenza critica a metterne in evidenza i difetti; quei mali oggi impressionanti tanto sul piano della vita umana quanto su quello dell’equilibrio ambientale complessivo. L’alternativa, ormai pressoché impossibile da mettere in atto, sarebbe stata potenzialmente questa: «Non si viene formati da ciò che *si fa di sé stessi*, ma unicamente nella dedizione a qualcosa, nel lavoro intellettuale come nella prassi consapevole di sé» (Horkheimer, 2006, p. 239). Non è casuale l’impiego critico del verbo “fare” in concomitanza con quel sé, che lascia intravedere egocentrismo e forse narcisismo; mentre l’essenza della formazione viene individuata nel dare il meglio di sé “fuori da sé”, in quella vocazione dove mai può mancare la presenza stimolante degli altri.

L’esito tragico del secondo conflitto mondiale è ancora molto vicino e Horkheimer, che ha subito la repressione nazista in quanto ebreo e in quanto intellettuale democratico, ricorda che molti “mali pubblici” del recente passato non sono stati opera solo dei “malvagi” e del loro rendersi “attivi” e intraprendenti data l’assenza di ostacoli sia concreti che etici; ma anche degli “inattivi” che li hanno lasciati “fare”. Se spostiamo lo sguardo dall’incubo del nazismo, che molti giovani d’oggi nemmeno sanno cos’è – visto che la conoscenza del passato è una perdita di tempo sottratta al telefonino –, alla “banalità del male” attuale, scopriamo lo stesso meccanismo complice all’interno di una classe scolastica. Da una parte, i *cyber-bulli* e la massa anonima dei complici silenziosi, che se ne vogliono stare tranquilli, dall’altra le “solite” vittime: diversi, per tendenza o per etnia, poveri, diversamente abili. Ma, si sa, sono ragazzate, affermano infastidite le famiglie dei prepotenti... poi qualcuno si uccide perché era troppo fragile, una volta finito sul web con immagini indecorose, inadatto a reggere il conflitto. Ancora una volta il “fare” tecnologico ha vinto sul “sapere” umanistico della compassione.

### 3. Il silenzio delle sirene

L’esaltazione cieca, ostinata e rozza, della libertà d’agire senza regole ci ha portati ad un netto regresso di civiltà, ben visibile nel numero sempre più ristretto di grandi ricchi e in quello crescente a dismisura di poverissimi. Detto in altri ter-

mini, l'unica legge che ha diffusione mondiale è quella "del più forte". Mai come oggi il dissidio giustizia-libertà è sotto gli occhi di tutti; eppure vi è stato un movimento partigiano, "Giustizia e Libertà", lo ricordiamo con commozione, che faceva dei due termini congiunti la cifra di un progetto politico di liberazione dal totalitarismo e di emancipazione dei ceti più poveri. Vi era allora uno spirito combattivo che non temeva di azzardare ipotesi a sfondo utopico e disegnava strategie all'interno delle quali l'essere umano era ancora visto nelle sue migliori prerogative di realizzazione. L'argomento tocca molto da vicino il tema dell'uguaglianza, che è stato il nucleo politico fondamentale del Socialismo, fin dalle utopie di fine Settecento. Ma il Novecento vive fino in fondo la disillusione di questo grande mito, che non si è tradotto in realtà, e nemmeno in qualcosa che le assomigli, nella politica come nel lavoro, nella scuola come nelle relazioni di genere.

Horkheimer vive la propria personale delusione di fronte all'incubo della "guerra fredda", con il rischio del ricorso alle armi atomiche che coinvolge il mondo intero, dalle "grandi potenze" ai "satelliti" che le attorniano, Paesi con scarsa, o nulla, possibilità di scelta. In questo clima matura la convinzione profonda che giustizia e libertà non solo non siano conciliabili, ma addirittura antitetici: all'aumento dell'una corrisponde il calo vertiginoso dell'altra. Ogni mediazione politica è fallita, tanto che, alla fine, solo la religione può lasciare accesa una flebile speranza, la "nostalgia" di una trascendenza dove il disumano sacrificio di tanti innocenti non possa continuare, ancora e sempre, ad alimentare il male (Horkheimer, 1972). Vi è, tra l'altro, la convinzione che in un mondo desolato e alienante, dove il "feticcio" della produzione capitalistica genera relazioni di sottomissione pari a quelle di un'autorità divina, l'autentica fede rivesta un ruolo positivo perché incarna il "desiderio di felicità".

Ma non è tanto di questo che vogliamo parlare, pur nella convinzione che nessun serio tentativo di "fare" educazione possa realizzarsi escludendo il tema del sacro, quanto piuttosto di un dissonante approccio al culto del progresso in "Dialettica dell'Illuminismo". Horkheimer e Adorno (1966) individuano nel XII Canto dell'Odissea, quello del "passaggio davanti alle sirene" di Ulisse e dei suoi compagni, un vero e proprio "documento" della civiltà dell'Occidente nella sua sostanziale pratica di repressione. Sul piano simbolico Ulisse incarna già l'eroe borghese, che si è fatto uomo nella sofferenza dell'allontanamento dalle proprie origini mitiche e sa che deve guardare avanti senza concedersi distrazioni. Per questo egli si fa legare dai marinai all'albero della nave: ascolterà la promessa di felicità e bellezza del canto delle sirene, ma tenuto al sicuro dalla ragione che gli ha imposto una regola e una disciplina. E, tenuto conto della differenza di classe, anche i marinai sono sottoposti ad una regola e ad una disciplina ferrea, che li vuole "pratici", «freschi e riposati» (Horkheimer, Adorno, 1966, p. 40) nello sforzo del lavoro, ma con le orecchie chiuse dalla cera per evitare ogni possibile distrazione gioiosa, ogni curioso accostamento all'arte, che potrebbe disegnare un progetto di vita libero dove il talento di ognuno sarebbe in grado di esprimersi, favorendo la spontanea inclinazione soggettiva. Ma la società del dominio proibisce ogni naturale propensione al bello e al ludico, non lascia che i lavoratori siano nelle condizioni di acquisire gli strumenti di espressione della propria vocazione, perché ciò rappresenterebbe il trionfo del caos contro la necessità rigorosa dell'ordine che, non per caso, è unilaterale e indiscutibile.

Si evince da questa straordinaria chiave di lettura che ogni lavoro, dove si è smarrita la tensione alla bellezza e alla ricerca della felicità, riproducendo sé stesso riproduce anche le condizioni della propria oppressione. Tutto ciò oggi passa

attraverso strumenti e apparati tecnologici di forte impatto, tanto da consentire, tra l'altro, la suggestione del non-lavoro, alla quale si adattano facilmente molti giovani: né lavoro, né studio, nessun progetto, molta informatica da diporto (*smartphone, videogames, social network, ecc.*) ... poi si vedrà. Difficile pensare che questa possa rappresentare una suggestiva via di liberazione dall'oppressione di un sistema che, di fatto, ha sempre meno bisogno di un lavoro umano meramente quantitativo. Certo rattristano i dati sulla disoccupazione giovanile, particolarmente allarmanti per l'Italia, ma al di là della constatazione e della costernazione per le concrete difficoltà di tante famiglie, di rado succede, in quanto assai impopolare, che qualcuno si interroghi su cosa sanno fare questi ragazzi. Quali sono le loro competenze, quale grado di adattabilità presentano alle esigenze del mercato perché, che piaccia o no, di questo si tratta e nessuno è disposto a rischiare il proprio denaro per soggetti poco affidabili e poco disposti a fare sacrifici.

Per tornare al nostro filo conduttore, il dominio sulla natura a partire dalla modernità, che si traduce anche in sfruttamento della maggioranza degli uomini, implica l'abbandono del passato, liberarsi da quella maternità vincolante della natura-vita che può avvenire solo con dolore. Oggi, questa presa di distanza la deleghiamo a spot pubblicitari dove si inneggia al futuro, unica dimensione che vale la pena di "ricordare".

Ai bambini e agli adolescenti di oggi mancano gli alfabeti di base per comprendere il senso della vita associata, del bene comune e della prassi democratica. A poco serve chiedersi come ciò sia avvenuto, ma è un dato di fatto come l'assenza del passato nelle loro vite, e come la mancanza di quel substrato mitico con il quale l'umanità occidentale è stata chiamata a fare i conti nel corso del Novecento. Già Weber aveva osservato che il "disincantamento del mondo" operato dalla scienza non implicava una progressiva conoscenza generale delle condizioni di vita che ci circondano; ma piuttosto una sorta di fede, sia pure razionale, «(...) che ogni cosa può essere dominata con la *ragione*» (Weber, 1977, p. 19). Gli studiosi della Scuola di Francoforte, di cui stiamo parlando, offrono un taglio più politico al concetto weberiano di razionalizzazione, insistendo sul fatto che la demitizzazione ha comportato impoverimento della Terra e rinuncia alla possibile felicità: «Il canto delle sirene richiama alla memoria una felicità un tempo garantita dalla fluttuante unione con la natura» (Habermas, 1988, p. 112). Quel "fluttuante" cui fa riferimento Habermas implica l'incertezza della condizione umana pre-moderna, ma la certezza della modernità ha tolto ogni fascino al rapporto con la natura e ha ridotto il "sapere" a "potere", togliendogli quella prospettiva di libertà e creatività che forniva ai soggetti un'identità più autentica, autonoma nel forgiarsi. Non a caso, Horkheimer e Adorno (1966) insistono sull'importanza del pensiero critico, ed è per questo che ci siamo soffermati sulla loro opera, che sa riflettere attorno alla distanza tra realtà e ragione, come già avevano considerato i "giovani hegeliani" più di un secolo prima, e sui pericoli insiti nell'irrazionalità.

La nostra impressione è che la post-modernità sia soggiogata da un'irrazionale inconsapevole, dettato dal fatto che il dominio, frutto di una ragione "strumentale" sempre più povera di connotazioni scientifiche e ormai ridotta a mera tecnica, si esercita per mezzo di una "industria culturale" organizzata sull'apparenza: il "mitico" è stato soppiantato dal "virtuale", per questo le sirene si sono fatte mute e di loro resta solo il "silenzio". Il gioco non è stato difficile, è bastato blandire il consumatore onnivoro con un'offerta strabiliante di oggettistica tecnologica. È così che si costruisce oggi "l'apoteosi del tipo medio", non importa

nemmeno più investire in merce-cinema, merce-musica, merce-televisione, ecc. Nel loro lavoro, i due pensatori tedeschi hanno già perfettamente compreso, Settant'anni fa, che la produzione industriale di cultura massificata affievolisce progressivamente la capacità di riflessione autonoma, perché l'attività intellettuale viene sostituita dall'"automatismo". Odisseo, eroe borghese *ante litteram*, possedeva l'astuzia attraverso la quale iniziava a dare ordine al mondo sottraendolo alla forza arcana della natura. Di fatto, quella scelta è costata molto all'umanità, in termini di distruzione e sofferenza; ma almeno l'intellettuale critico poteva analizzare le contraddizioni del reale e battersi per un cambiamento di rotta. Oggi non si coglie alcuna "astuzia", manca un progetto coerente perché la stessa industria, che è stata cifra della modernità, dipende dai capricci di un'economia finanziaria al di fuori di ogni controllo democratico. Ci resta da sperare, con i nostri autori, che la ragione si faccia "ragionevole" e sappia vedere con sguardo autocritico il "male del mondo".

Un contributo significativo, in tempi recentissimi, è arrivato dalla filosofia morale, dal lavoro di Martha C. Nussbaum. La filosofa statunitense ha insistito sulla necessità che la filosofia affronti questioni vitali del nostro tempo. Tra queste, l'educazione, che non può trascurare i saperi umanistici e le arti liberali, se si vogliono formare coscienze critiche, e viene meno ai suoi compiti quando insiste su di una competitività senza freni nella prassi scolastica, oltre che inserire nel *curriculum* discipline privilegiate per la loro spendibilità in risultati immediati. Il significativo, anche pratico, dell'educazione non si esaurisce nel campo delle conoscenze, poiché vi sono fattori esistenziali che vanno a completare la formazione umana nella sua complessità, che chiamano in causa affettività e socialità. Ecco, allora, che l'empatia, la compassione, la capacità di condividere e includere, rappresentano le basi per una nuova etica civica (Nussbaum, 2015). La studiosa richiama fonti classiche per lei imprescindibili, come Aristotele e la filosofia ellenistica, ma pure studiosi moderni che hanno intrecciato filosofia e pedagogia, come Rousseau o Dewey. La cosa più interessante, tuttavia, ci è sembrata la prospettiva estetica della morale, tendente ad esaltare valori ecumenici e comunitari che si possono evincere dall'opera, e dalla scelta di vita, di Rabindranath Tagore.

In particolare emerge una morale, che potrebbe apparire lieve, tenue, giocata com'è tra "terapia del desiderio" e fonte di sentimenti soddisfacenti: una sorta di *eudaimonia* aristotelica, dove l'intelligenza seleziona le emozioni e la filosofia si fa pratica esistenziale, affinché tutti possano trovare dignitosamente consolazione e qualche barlume di felicità. Sa bene l'autrice quanto "fragile" possa risultare l'essere umano (Nussbaum, 1997) e, proprio per questo, l'educazione deve avere tra le proprie vocazioni la valorizzazione delle emozioni – che certo non piacciono al "mercato", specialmente se differenziano le esigenze dei consumatori l'uno dall'altro- l'impegno sociale, con attenzione ai più deboli, lo sguardo rivolto alla dimensione popolare dell'apprendere e lo slancio filantropico (Nussbaum, 2011). È Pestalozzi, in particolare, il personaggio della modernità che Nussbaum richiama per la tensione umanistica che connota non solo le sue esperienze straordinarie di scuola, ma anche i contributi teorici che hanno come fulcro i sentimenti, senza i quali l'apprendere rischia di essere sterile e, per certi aspetti, pericoloso. Scrive lo studioso svizzero all'inizio dell'Ottocento, riflettendo sull'educazione professionale per i più poveri: «Attività dell'intelletto e attività del cuore devono essere il fondamento delle capacità che vanno poste nelle loro mani e nelle loro braccia. Il loro guadagno non dev'essere affatto il risultato di una formazione esasperata in un settore singolo e unilaterale dell'industria» (Pestalozzi, 1974, p. 2015).

Nella nostra esperienza di docenti abbiamo l'impressione che i giovani siano sempre più inesperti di sentimenti e pressoché analfabeti sul terreno della gestione positiva delle emozioni. Di qui, la necessità di una svolta nelle scelte educative, che deve essere radicale e richiede il coraggio della politica, in una situazione in cui questa appare come un fantasma, senza volto e senza corpo. Tuttavia è indispensabile anche il coraggio autocritico dei cittadini democratici, che non possono continuare a invocare smarrimenti senza via d'uscita, e devono farsi carico di essere parte attiva della vita comunitaria, come i loro padri e i loro nonni per i quali le sirene ancora cantavano.

#### 4. Il valore formativo della paura

Vi è una parte di *Dialettica dell'illuminismo* che, fin dalla prima lettura, è rimasta in noi come una nota dolente e inquietante. Si tratta della convinzione espressa dagli autori che l'antisemitismo, così come il nazi-fascismo che ne ha fatto una ragione distruttiva della propria identità politica, siano fenomeni storici consequenziali allo sviluppo della civiltà occidentale. Vale a dire che la ragione "strumentale", "illuminista", produce odio contro la "natura umana in quanto tale", perché la necessità di adeguarsi al dominio richiede l'individuazione di un nemico, sul quale scaricare la frustrazione della propria inadeguatezza, soprattutto di carattere morale. Pertanto è necessario affermare con forza che non siamo di fronte ad un "anormale" evento storico-sociale, ma "tragicamente" normale. Si tratta di una lacerazione etica che la civiltà borghese non può scaricare su nessuno: la violenza è implicita nella sua ideologia che tenta di rendere "naturale" il dominio.

È alla luce di questa presa di posizione filosofico-politica che intendiamo rileggere e riproporre all'attenzione il saggio di Adorno *L'educazione dopo Auschwitz* (2006), che presenta, per noi, forti e preoccupanti elementi di stringente attualità. Il fascino del testo consiste, in particolare, in un rovesciamento radicale di prospettiva rispetto all'argomento "paura". Vi è un luogo comune a forti tinte ideologiche che, ancor oggi, indica nell'aver paura un atteggiamento di codardia, di viltà inadatta ad un autentico modo d'essere maschile: la paura è, in sostanza, sentimento da "femminucce". Ebbene, l'analisi di Adorno va in tutt'altra direzione, ma già in "Dialettica dell'illuminismo", emerge un rilievo critico non trascurabile: la cultura del progresso, nel suo razionalismo unilaterale e scontato, «ha perseguito da sempre l'obiettivo di togliere agli uomini la paura e di renderli padroni» (Horkheimer, Adorno, 1966, p. 11). Quindi si instaura una precisa relazione tra la pratica del dominio e la presa di distanza dalla paura; mentre l'"imparare" ad avere paura suscita dubbi, lascia trasparire l'attenzione alle sfumature della differenza, mette in crisi la banalità e la superficialità delle certezze, che vanno solo in una direzione come il pensiero "unico" attuale, che si presenta, anch'esso, come il "naturale" svolgimento dello sviluppo e dell'innovazione. Parole, queste ultime, che sono vuote di significato nella loro genericità e ovvietà, ma suonano bene all'orecchio di chi è stato ammaestrato ad inseguire un baluginante futuro, dato che il presente è insoddisfacente e il passato non ha nulla che sia degno di attenzione.

Alla fine del suo saggio, Adorno riporta un ricordo personale dal quale vorremmo partire per la nostra analisi conclusiva. Il luogo è Parigi, città dell'esilio politico per lui quanto per il suo amico Walter Benjamin, il quale gli chiese un giorno, siamo dopo il 1933, dato il suo ritornare di tanto in tanto in Germania,

«(...) se là ci fosse un numero sufficiente di aguzzini pronti a eseguire i comandi dei nazisti» (Adorno, 2006, p. 333). Ad anni di distanza dall'episodio, Adorno ha raggiunto la certezza che l'amico "intuiva" come gli esecutori materiali di tanta violenza agissero in contraddizione con i loro interessi, diventando in parte "assassini di se stessi", privi di strategia e pronti ad ogni atto di obbedienza. Non sono questi il vero pericolo per l'umanità, ma gli "assassini da tavolino" (Adorno, 2006), rispetto ai quali anche l'educazione più "lungimirante" rischia di doversi arrendere. La nostra indagine, quindi, è volta a ricostruire l'*identikit* di queste disumane presenze, riflettendo pure sui metodi di ricerca che il filosofo propone, per valutare se è almeno possibile costruire un modello formativo che possa sottrarre al loro controllo gli "schiavi", pronti ad eseguire i loro aberranti ordini di distruzione.

Il punto di partenza è che l'educazione deve essere considerata il fattore determinante affinché Auschwitz "non si ripeta più". Può sembrare un'affermazione un po' retorica, l'abbiamo sentito tante volte questo "mai più". Ma per Adorno non si tratta di cerimonie più o meno commoventi per perpetuare un ricordo, bensì della presa di coscienza che nella civilizzazione persiste un «principio di anti-civilizzazione» (Adorno, 2006, p. 315), che non ci è estraneo perché fa parte della nostra storia. Si ha spesso l'impressione che si parli di olocausto come se le cause fossero da attribuire ad extra-terrestri e non ad esseri umani. Ciò è profondamente sbagliato sul piano educativo, perché dovremmo "insorgere" proprio contro gli elementi distruttivi che accompagnano la nostra civiltà, e non sentirci rassicurati dal fatto che i "cattivi" sono mostri e, come tali, non apparterrebbero al nostro genere.

Se vi è un atteggiamento imperdonabile è quello di chi ritiene l'olocausto un "fenomeno superficiale", una devianza dal "normale" corso della storia. Non è così: basti ricordare il genocidio degli armeni, mai riconosciuto dai turchi colpevoli, e mantenuto segreto nel corso della prima guerra mondiale per ragioni di Stato degli Imperi Centrali. Ma nell'ottica del genocidio, senza mezzi termini, va collocato pure l'impiego della bomba atomica contro il Giappone nella seconda guerra mondiale. Bisognerebbe riflettere sui fattori che mantengono in essere la persistenza di un "nazionalismo aggressivo", che purtroppo non è fenomeno relegabile al Novecento ma ben presente nell'attualità, e su quali modalità conoscitive e culturali potrebbero avere un'efficacia oppositiva. Adorno è chiaro nella sua posizione, egli non crede nell'appello "ai valori eterni" ma alla necessità di «(...) riconoscere i meccanismi che rendono gli uomini tali da essere capaci di simili azioni» (Adorno, 2006, p. 317). Contro questa evidente "perdita di coscienza" è necessaria un'educazione fondata sull'auto-riflessione critica, nella consapevolezza che i segni caratteriali della violenza di frequente si manifestano già dall'infanzia. A favorirne lo scatenamento, la condizione claustrofobica della vita nella modernità, di cui Freud aveva preso in considerazione il disagio (Freud, 1971); una sorta di "rete" a maglie sempre più strette dalla quale non si può sfuggire e, di conseguenza, si reagisce con irrazionale energia negativa. Come sappiamo bene oggi, i destinatari della ferocia dilagante sono i deboli, i diversi, le minoranze e anche coloro che vengono percepiti come "felici".

I fenomeni di violenza manifestano una tendenza alla "regressione" – ciò implica che le acquisizioni culturali non sono definitive ma provvisorie e instabili – la quale si nota in "atti verbali" che sono sicuro preludio all'uso della forza. Un caso cui fa cenno l'autore, e tristemente noto nella contemporaneità, è la violenza di massa che accompagna certe manifestazioni sportive, praticata in particolare da persone «(...) che non si sottopongono esse stesse allo sforzo e alla disci-

plina dello sport» (Adorno, 2006, p. 323). Ma vi sono pure “costumi popolari” tradizionalmente violenti – e la cosa non è meno grave perché deriva da un culto arcaico – come certi riti di passaggio dove bisogna mostrare di essere forti coraggiosi, duri, e non si può dimenticare che «Chi è duro verso sé stesso acquista il diritto di esserlo anche verso gli altri» (Adorno, 2006, p. 324). L'educazione deve avere la forza di intervenire in queste situazioni e promuovere modalità operative che rivalutino il valore orientativo, e umanamente coerente, della paura, che aiuta a comprendere con più lucidità i limiti personali e collettivi, i pericoli impliciti in certi comportamenti, dai quali bisogna imparare a difendersi e rispetto ai quali sarebbe opportuno far scattare la molla dell'opposizioni pacifica e solidale verso chi li subisce.

È il “carattere manipolativo” il grande nemico che bisogna porre sotto esame, altamente presente, ad esempio, nelle vicende dei gerarchi nazisti. Esso si caratterizza «(...) per la mania dell'organizzazione, per l'incapacità di fare in generale esperienze umane dirette, per un certo tipo di assenza di emozioni, per un eccessivo realismo» (Adorno, 2006, p. 325). Non possiamo stupirci se queste caratteristiche ci ricordano da vicino i *bulli* che agiscono nella scuola o i praticanti di *mobbing* nelle più svariate attività lavorative: vi è un grado di parentela, perché alla base vi è una comune “coscienza reificata”. Pertanto, se gli uomini sono “cose”, li puoi trattare, appunto, come oggetti da “liquidare”. Vi è poi un passaggio nel testo sul quale è opportuno soffermarsi con attenzione e molti dubbi: il filosofo francofortese ritiene che bisognerebbe tentare di indurre i carnefici a parlare della loro esperienza, senza ricorrere ai loro metodi, al fine di studiarli a scopo scientifico. La mia netta impressione è che, di fronte a figli che massacrano i genitori o inducono un loro amico a farlo, la fede nell'educazione non si risolve nell'aiutarli genericamente, preoccupandosi del loro “disagio” esistenziale; quanto, piuttosto, nel renderli consapevoli della sanzione sociale inappellabile nei loro confronti e nell'operare per far emergere “scientificamente” la loro auto-narrazione. Deve essere chiaro che la ragione non può che stare dalla parte delle vittime e, certo, non deve mancare nemmeno la compassione verso il carnefice, ma solo una volta che ha dato segni evidenti e credibili di pentimento. Già troppo spesso abbiamo visto assassini adolescenti uscire di prigione, dopo qualche anno, con lo sguardo arrogante e la convinzione paradossale di aver “pagato il proprio debito con la giustizia”. Vi è in noi la profonda ribellione verso il rassegnarsi ad “essere così”, come se si trattasse di una dotazione naturale immutabile, che non ha passato, né forma, né ragion d'essere; il nostro autore del resto, esclude che questo banale luogo comune abbia alcun credibile fondamento.

La questione ora su cui concentrare lo sguardo riguarda la relazione tra coscienza reificata e tecnica: «c'è nel rapporto attuale con la tecnica qualcosa di esagerato, di irrazionale, di patogeno» (Adorno, 2006, p. 328). Se il primo aggettivo può essere letto come espressione arbitraria di un umanista, gli altri due entrano nel cuore del problema con ben altra pregnanza, in quanto sostengono di essere di fronte a forme di “irrazionalità” e di “patologia”. L'irrazionale consiste nel vedere la tecnica come la “cosa stessa”, un fine che non ha bisogno di essere giustificato e non è più ridicibile a semplice mezzo, quel prolungamento delle facoltà umane che è stato per secoli. L'autore parla di “velo tecnologico”; qualcosa, quindi, che non fa vedere meglio la realtà ma, quando se ne abusa, tende a confonderla. Sarebbe bello farne oggetto di discussione nella scuola; in particolare per quella svolta riflessiva che individua gli strumenti – lo sono anche quelli a più alta tecnologia di oggi – come “feticci” cui delegare la stessa sopravviven-

za. Nel fare di essi uno “scopo”, si crea l’equivoco dell’“occultazione” del reale e della “separazione” dei soggetti dal senso profondo della loro esistenza.

Con un’immagine che può far discutere ma che non manca di originalità, Adorno afferma che si ricorre alla divinizzazione della tecnica quando non si è capaci di amare. Egli chiarisce: «Il che non è da intendere in senso sentimentale o moralistico, bensì come qualcosa che denota la mancanza di investimento libidico in altre persone» (Adorno, 2006, p. 329). Siamo di fronte ad individui “fred-di”, che “a priori” non rischiano innamoramenti e volgono la loro carica emotivo-sentimentale sul fascino dello “strumento”. È interessante che l’autore, importante studioso della “personalità autoritaria” (Adorno, 1950), non parta dalle proprie ricerche per sviluppare la riflessione sul tema, ma richiami gli studi sperimentali svolti a Berkeley, dove uno dei soggetti che si era prestato alla pratica di ricerca manifestava tutto l’interesse per “i bei meccanismi e le belle apparecchiature”. Del resto anche nel celebre esperimento di Milgram sulla “obbedienza all’autorità” (Milgram, 2003), Pasqual Gino divenne famoso per la sua totale disponibilità ad adoperare mezzi tecnologici per ottenere il risultato richiesto. Egli non si preoccupava che un altro essere umano ricevesse scariche di tensione sempre più alta – per fortuna solo teoriche, ma lui non lo sapeva – perché era giusto obbedire all’ordine ricevuto dall’autorità scientifica e premere i bottoni giusti.

Ciò che spaventa di più in tutto questo è il collegamento tra la potenza della manipolazione, da un lato, e l’obbedienza cieca all’autorità, dall’altro, dove ha un peso determinate il fascino esercitato dall’apparato tecnologico come patologico sostitutivo dell’amore. È lo stesso ordinamento sociale a produrre freddezza, la quale si traduce in “condizione psicologica”: una incapacità radicale di “identificazione” nell’altro, nel suo dolore, nella sua paura; vede solo l’interesse personale ed esclude anche con violenza quello degli altri.

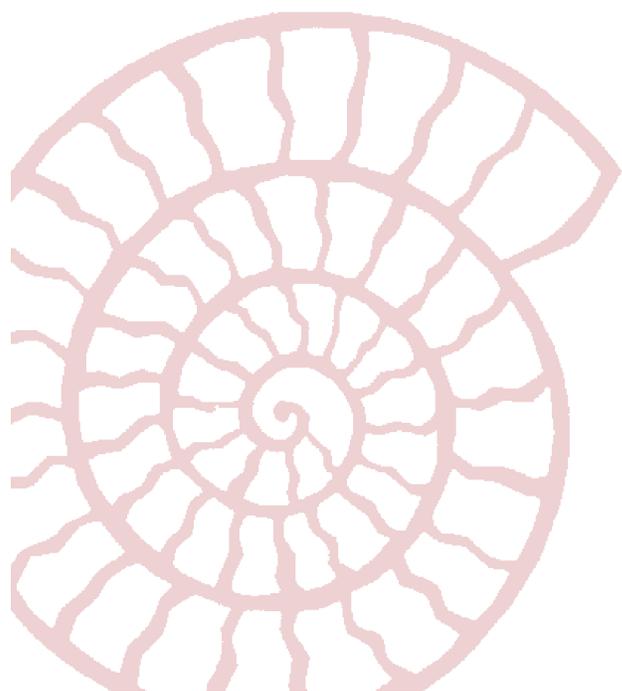
## Conclusione

Se la freddezza è la “condizione del male”, e di fronte al dubbio fondato che non sia educabile, rimane tuttavia l’impegno e il coraggio con cui prendere visione «(...) delle condizioni che mettono in atto la freddezza stessa» (Adorno, 2006, p. 331), per imparare a contrastarla se non altro a livello individuale. Inoltre, di fronte al ricorrente tentativo revisionista e negazionista dell’entità dello sterminio, si rende necessaria un’opera di “chiarificazione razionale” che, pur non essendo risolutiva del problema, aiuta a creare un clima di “resistenza” che non cede di fronte alla prerogativa della salvaguardia dei diritti e della dignità dell’uomo. Questo il compito di un “insegnamento politico” che dovrebbe agire in forma aperta, senza preoccuparsi di entrare in contrasto con il potere. Anzi, per fare un esempio, si potrebbe trattare con “rischiarante” spirito critico un argomento “rispettabile” come “la ragion di Stato”, vista la quantità di crimini occultati e di violenze taciute che ne insanguinano la storia millenaria: «allorché si pone il diritto dello Stato al di sopra di quello dei suoi membri, è potenzialmente già messo in atto l’orrore» (Adorno, 2006, p. 333).

Certo, questa formazione non si risolve nel pescare un enorme numero di veloci informazioni sulla rete: ha bisogno di tempi lunghi, di riflessioni profonde e di argomentazioni coerenti.

## Riferimenti bibliografici

- Adorno, T. W. (2006). L'educazione dopo Auschwitz. In A. Kaiser (cur.), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*. Milano: Bompiani.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D., Sandford, N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.
- Arendt, A. (1964) *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Milano: Feltrinelli.
- Arendt, H. (1997). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani 1997.
- Arendt, H. (2006). La crisi dell'educazione. In A. Kaiser (cur.), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*. Milano: Bompiani.
- Habermas, J. (1988). *Il discorso filosofico della modernità*. Roma-Bari: Laterza.
- Horkheimer, M. (1972). *La nostalgia del totalmente altro*. Brescia: Queriniana, Brescia.
- Horkheimer, M. (2006). Sul concetto di Bildung. In A. Kaiser (cur.) *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*. Milano: Bompiani.
- Horkheimer, M., Adorno, T. W. (1966). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi.
- Milgram, S. (2003). *Obbedienza all'autorità*. Torino: Einaudi.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*, Milano: Vita e pensiero.
- Nussbaum, M. C. (2004). *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2015). "Il futuro dell'educazione mondiale", El Herald, Medellin, 10 dicembre 2015. Discorso pronunciato all'Università di Antioquia nell'atto di investitura come dottore *honoris causa*. (non si trova il riferimento bibliografico, é un testo o un video?)
- Pestalozzi, J. H. (1974). Scopo e piano di un'istruzione educativa per i poveri. In E. Becchi (cur.). *Popolo, lavoro, educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Weber, M. (1977). La scienza come professione. In M. Weber. *Il lavoro intellettuale come professione*. Torino: Einaudi.





# Le narrazioni interpersonali nel processo di valutazione psicologica. Uno studio di caso

## Interpersonal narratives in the psychological evaluation process. A case study

Francesco Maria Melchiori

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

Roberto Melchiori

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

### ABSTRACT

Interpersonal communication plays a key role in the decisions that health professional take in their work, and this kind of communication advances parallel to the formal content of the official psychological documents. In the pedagogical and psychological context, few studies take into consideration the reasons, personal experiences, fears, expectations etc. of people with physical or mental disabilities. This enquiry provides initial evidence to this underestimated topic by designing a case study in a children's neuropsychiatric department and executing a focused observation of children and neuropsychological evaluations of the adolescents who were suspected to have SLD. The research has been done with a psycho-pedagogical approach, more specifically in the field of study of diagnosis and prognosis of specific learning disabilities (SLD); in this context, the ethnographic method is relevant as it requires narrative content recordings of team members' interactions, during the whole process of diagnosis development. Notably, the assessments were observed not as a standardised diagnostic process, following a protocol, but as interpersonal narratives between professionals and process subjects (i. e. children as well as parents) that took place aside the proper assessment.

La comunicazione interpersonale, che si realizza in parallelo a quella documentale ufficiale, assume un ruolo centrale nelle decisioni di lavoro dei professionisti. Nell'ambito pedagogico o psicologico, pochi studi hanno analizzato durante processo di valutazione diagnostico le ragioni, i vissuti, le paure, le attese, e altro, dei disabili, o fisici o psichici. Lo studio realizzato rientra nel settore psicopedagogico e in particolare riguarda la diagnosi e prognosi dei disturbi specifici dell'apprendimento; in questo settore il metodo etnografico assume forte rilevanza soprattutto per gli aspetti della registrazione dei contenuti delle narrazioni delle interazioni e fra i componenti del team che deve costruire la diagnosi stessa e fra il team e il paziente e la loro famiglia. In questa ricerca si è cercato di colmare questa carenza sviluppando uno Studio di caso -realizzato all'interno di un reparto di Neuropsichiatria infantile- che ha riguardato l'osservazione delle valutazioni neuropsicologiche di bambini e adolescenti per i quali si sospetta la presenza di un Disturbo Specifico dell'Apprendimento (Vicari, Caselli, 2010). In particolare, le valutazioni sono state osservate non come processo diagnostico standardizzato, ovvero il protocollo utilizzato, bensì come narrazioni interpersonali che avvengono, ai margini della valutazione stessa, tra i professionisti e i soggetti del processo, cioè i bambini e i genitori.

### KEYWORDS

Evidence Base, Meta-Analysis, Learning Disabilities, Neuropsychological Evaluations. Evidenze, Meta Analisi, Disabilità, Disturbi Specifici dell'Apprendimento, Valutazione Neuropsicologica.

## Introduzione<sup>1</sup>

Le relazioni che coinvolgono le persone, dirette o indirette (Cfr. Melchiori & Melchiori, 2011), interessano sia il campo culturale sia il campo scientifico e per tale motivo, le relazioni, attraggono l'attenzione di branche del sapere, da quella sociologica a quella antropologica, da quella filosofica a quella pedagogica, da quella psicologica a quella medica. Per queste scienze, e discipline, si è diffuso un forte e diffuso interesse per l'azione della *narrazione*<sup>2</sup> come componente essenziale dell'esperienza sociale, culturale e formativa della persona; raccontare storie, sia frutto dell'immaginazione e della creatività dell'individuo, sia riferite a eventi reali vissuti, viene considerato come un modo per organizzare e ordinare le conoscenze fattuali e i vissuti individuali, oltre che per trasmettere la stessa conoscenza, da una generazione all'altra.

Nell'ambito dei campi di ricerca della psicologia e della medicina, in particolare, si è generato un forte interesse per la *narrazione* soprattutto rispetto a due prospettive: nella prima, la narrazione si caratterizza come mezzo/strumento per raccontare, da parte degli individui, una determinata patologia. Nella seconda prospettiva, la narrazione è utilizzata come strumento di raccolta dei *vissuti* degli stessi individui – cioè emozioni, stati d'animo, sentimenti e/o loro declinazioni – da analizzare costruendo specifiche e differenziate categorie che qualificano i comportamenti dimostrati. L'uso delle narrazioni in medicina (Narrative Based Medicine), come specializzazione delle *illness narratives*<sup>3</sup>, quindi, e la loro applicazione sono utilizzate come strumenti non-standard di ricerca empirica, trovando legittimazione nell'analisi dei vissuti di malattia e della loro rappresentazione, al posto della medicina basata sulle evidenze (Evidence Based Medicine).

All'interno dell'analisi degli aspetti del vissuto della patologia – psicologica o medica –, e la relativa sofferenza degli individui, il *percorso di rivelazione* della patologia o *diagnosi*, sia come momento sia come prodotto, è considerata particolarmente traumatizzante e di rottura per gli individui, una *biographical disruption*<sup>4</sup>, come indicato nella letteratura anglosassone, indissolubilmente legata alla malattia e punto iniziale di tutto il vissuto della stessa malattia e, quindi, di tutti i cambiamenti che sono generati anche nelle relazioni sociali, familiari e lavorativi.

I cambiamenti generati sui pazienti sono stati oggetto di molte ricerche empiriche, quantitative e qualitative, focalizzando con la tecnica narrativa gli eventi critici delle patologie esplorandole mediante una visione olistica: le narrazioni, hanno la potenzialità di portare alla luce quelle esperienze e conoscenze

- 1 I paragrafi 5, 6, e 7 sono a cura di Francesco Maria Melchiori. I paragrafi 3 e 4 sono a cura di Roberto Melchiori. I paragrafi 1,2 e 8 sono a cura di entrambi gli autori.
- 2 L'etimologia del termine *narrare* deriva dalla radice *gna-*, che significa *rendere noto*, mentre il suffisso *-zione*, deriva dal latino *catione* che rimanda all'agire. La narrazione si presenta come un concetto trasversale all'oralità e alla scrittura.
- 3 La *illness narratives* rappresenta una tecnica di ricerca empirica sociale con le sue regole di applicazione e di analisi, utile al fine di ricostruire il vissuto di malattia e la sofferenza della persona malata, mentre la *medicina narrativa* può essere considerata come un approccio di ricerca, più etnografico, del medico verso il malato, che trova la sua applicazione nella tecnica narrativa.
- 4 Il termine *disruption* è stato utilizzato anche in termini più generali per indicare situazioni di marcato passaggio, o transizione, da una situazione stabilizzata a una innovativa. Cfr. Melchiori & Melchiori, 2015).

che spesso non emergono attraverso metodi di ricerca standard, soprattutto quando riguardano il percorso di valutazione dello stato mentale e funzionale il cui scopo è di costruire il percorso diagnosi – prognosi – terapia. L'analisi e l'esposizione del percorso di valutazione, piuttosto che delle singole fasi e dei singoli step, pratici e logici, sono importanti perché portano da una parte lo specialista, psicologo, neurologo o medico, alla formulazione delle diagnosi e dall'altra alla comunicazione al paziente e alla sua famiglia l'esito degli accertamenti clinici.

I due aspetti, formulazione della diagnosi e comunicazione al paziente e alla famiglia, sono i momenti che prevedono relazioni e attività comunicative che, in parte, non trovano evidenze nel percorso di valutazione diagnostico e riabilitativo; in particolare sono limitate le riflessioni sulle situazioni quali, la mancata comprensione della diagnosi – o non volontà di recepimento di ciò che viene comunicato da uno specialista –, la poca chiarezza da parte dello specialista nel comunicare sia le fasi, le attività, i tempi del percorso valutativo sia i risultati della valutazione stessa, o i diversi modi in cui lo specialista può descrivere la patologia.

Lo scopo dello Studio di Caso realizzato, i cui risultati sono presentati in questo articolo, è di esaminare i due aspetti, precedentemente evidenziati, considerando che gli stessi sono particolarmente importanti nelle valutazioni di bambini e ragazzi che frequentano la scuola come studenti rispetto alla patologia dei disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento (DSA) presa come riferimento. Tale scelta è stata determinata, non tanto dalla volontà di proporre o con-validare ipotesi nuove, bensì di ricostruire sia l'esperienza del processo di valutazione sia la ricezione della valutazione diagnostica con l'intento di offrire una evidenza, come narrazione, che sussistono relazioni, comunicative e comportamentali, che si attivano nel percorso valutativo e nella comunicazione con le famiglie dei giovani pazienti, che non rientrano nelle narrazioni ufficiali, ovvero resoconti e attestazioni, ma che sono importanti all'interno di tutto il procedimento valutativo e potrebbero influenzare l'utilità delle terapie proposte.

## 1. Scopo, obiettivo e ipotesi dello Studio

Lo scopo dello Studio è quello di riflettere ed evidenziare, attraverso l'osservazione partecipante, da una parte, sul percorso di diagnosi DSA realizzato, con *protocollo standardizzato*, all'interno di un reparto di neuropsichiatria infantile di un ospedale<sup>5</sup> e quindi considerato come attività di diagnosi medica (*Evidence*

5 Le attività e le osservazioni empiriche sul campo sono state effettuate, all'interno di un percorso di tirocinio post laurea, presso il reparto di Neuropsichiatria infantile dell'Ospedale Generale Regionale F. Miulli di Acquaviva delle Fonti (BA), dalla dott.ssa Adolorata Ferri. Le osservazioni hanno riguardato l'iter diagnostico – colloqui preliminari, somministrazione di strumenti e loro codificazioni-, le pratiche e i resoconti utilizzati durante la valutazione neuropsicologica di bambini e adolescenti per i quali si sospettava la presenza di un Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Inoltre, sono stati incontrati e intervistati i protagonisti del processo di valutazione diagnostica, ossia gli psicologi, i genitori e i bambini. Con i colloqui si è cercato di ricostruire narrativamente sia lo sviluppo del protocollo utilizzato per la valutazione diagnostica, da parte degli psicologi, sia i vissuti del bambino e dei suoi genitori soprattutto al momento della ricezione della diagnosi di portatore di disturbo specifico di apprendimento. I risulta-

*Based Medicine - EBM*); contemporaneamente l'obiettivo è utilizzare la *narrazione* come strumento per mettere in luce quelle esperienze e conoscenze che spesso non emergono nei documenti ufficiali standard delle diagnosi (*Narrative Based Medicine - NBM*). Sulla base delle precedenti due determinazioni, scopo e obiettivo, la congettura assunta è che sussistono elementi di soggettività implicate nel processo di diagnosi psicologica o neuropsicologica, ossia i significati, i vissuti, le atmosfere e le percezioni dei soggetti coinvolti nel processo stesso, che accompagnano i passaggi dell'iter diagnostico stesso e ne possono influenzare lo sviluppo stesso. La conoscenza di questi determinati, può essere utile per migliorare il processo diagnostico, prognostico e terapeutico e nello stesso tempo per la formazione iniziale e permanente sia degli specialisti (medici, psicologi, pedagogisti, sociologi, antropologi) sia degli operatori sanitari sia, infine, dei genitori e familiari.

## 2. Il metodo di lavoro

Il metodo utilizzato per l'analisi della documentazione realizzata e raccolta nel periodo di osservazione delle attività di valutazione diagnostica e la successiva riflessione è stato caratterizzato da tre principali attività, svolte in modo non consecutivo, ma interrelato sulla base dei risultati intermedi raggiunti. In particolare le attività hanno riguardato:

- La *ricerca* e la *selezione* dei documenti, nazionali, europei e internazionali, riguardanti i risultati di studi e di ricerche sull'uso della narrazione come strumento di ricerca in educazione e psicologia;
- La sistematica *analisi di contenuto* condotta sui principali documenti selezionati, con la scelta degli studi e delle ricerche che hanno evidenziato le caratteristiche comunicative interessate allo studio;
- La costruzione del modello osservativo e narrativo, utilizzando il metodo e procedimento della *ground theory* considerando che non erano state precisate ipotesi iniziali;
- L'utilizzazione del procedimento *incrementale*, come *metodo di riferimento* per lo sviluppo dell'intero studio.

La raccolta dei dati effettuata con questa struttura di metodi ha consentito e di raccogliere una descrizione dettagliata delle fasi relative all'iter diagnostico dei DSA e di far emergere le soggettività, ossia i *significati*, le *atmosfere* e le *percezioni* dei soggetti coinvolti nell'indagine. Di fatto, lo Studio di caso realizzato, avvalendosi degli strumenti e tecniche quali l'analisi documentale, l'osservazione, l'intervista, l'analisi documentale, hanno consentito di generare un *artefatto* descrittivo, attuato con uno stile narrativo, che ha permesso di approfondire la conoscenza del processo valutativo diagnostico fondato sulla scoperta dei diversi *punti di vista* dei soggetti coinvolti, piuttosto che sulla conferma di ipotesi o teorie di riferimento (Militeri, 2010).

ti dello Studio non sono né una valutazione né un giudizio sulle attività del reparto; la professionalità e l'umanità dei professionisti del reparto è stata costantemente verificata durante tutta l'osservazione realizzata.

### 3. La narrazione come strumento

Nello scenario della ricerca internazionale, (dalla sociologia all'antropologia, dalla psicologia cognitiva alla storia sociale, dalla medicina alla letteratura) le narrazioni hanno assunto la duplice posizione di oggetto di studio e di strumento di ricerca e hanno; il fine, per tutte le scienze-discipline è quello di comprendere i relativi fenomeni. Questa posizione ha permesso al contempo una contaminazione tra le stesse discipline che ha coinvolto metodi e approcci di ricerca, strumenti e ambiti di applicazione.

L'attenzione agli episodi e agli avvenimenti individuali e collettivi è diventata una modalità emergente anche all'interno degli studi nel campo educativo e quindi la predisposizione e raccolta delle narrazioni ha assunto una crescente rilevanza e importanza nell'ambito delle attività di ricerca educativa soprattutto di tipo antropologico. Tale importanza è derivata dall'importanza associata al concetto di narrazione non solo «per attribuire e trasmettere significati circa gli eventi umani», bensì per «... dare forma al disordine delle esperienze» (Eco, 1993).

Il termine di *narrazione* è utilizzato per rappresentare diversi stati della realtà: si può parlare di *genere narrativo*<sup>6</sup> per riferirsi a film, romanzi e a tutti quei prodotti culturali destinati a produrre storie e nello stesso tempo sono narrazioni i racconti che fanno parte della comunicazione quotidiana. Sono considerate narrazioni anche i modi particolari di organizzare il pensiero, diverso da quello più conosciuto e indicato con il termine *pensiero logico-scientifico* (Bruner, 1993, p. 18). Allo stato, quindi, essendo fortemente intersecati i diversi livelli di realtà le narrazioni, come storie o racconti, o costruiti da un ricercatore o dal singolo individuo, contengono ogni volta “un messaggio, che, il più delle volte è così ben nascosto che nemmeno il narratore sa quale interesse stia perseguendo” (Bruner, 2006, p. 6)<sup>7</sup>.

In generale si può considerare la narrazione in termini scientifici come una metafora in base alla quale il rapporto conoscitivo con la realtà, o educativa o psicologica o di altra natura, risulta più vicino ad una storia che ad una descrizione sperimentalmente verificabile.

Attraverso le narrazioni si racconta ciò che si ricorda e si vuole ricordare, ciò che viene visto e ascoltato; nelle narrazioni emergono le sensazioni, i pensieri, i sentimenti, le emozioni, ovvero le esperienze dei singoli individui.

- 6 Il genere narrativo si caratterizza nel coinvolgere fortemente la dimensione affettiva, emozionale e motivazionale dello spettatore o del lettore o dell'ascoltatore. La narrazione non è un semplice resoconto o una lista di eventi; nelle storie, comunemente, è presente un “paesaggio duplice”: lo “scenario dell'azione”, cioè gli eventi e gli accadimenti, e quello della “coscienza”, costituito dai vissuti emotivi e gli eventi mentali dei protagonisti (Bruner, 1990/1992).
- 7 Per Bruner sussistono due tipi di pensiero, con caratteristiche differenti: a) il *pensiero paradigmatico o logico-scientifico*, persegue l'ideale di un sistema descrittivo ed esplicativo formale e matematico; b) il pensiero narrativo, produce «buoni racconti, drammi avvincenti e quadri storici credibili», sebbene non necessariamente «veri» ma «verosimili». Questo tipo di pensiero si occupa «delle azioni o intenzioni umane, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso». Associato ai due tipi di pensiero è il grado di *priorità* nella mente dell'individuo: il tipo paradigmatico è relativamente nuovo come pensiero umano, mentre quello narrativo è antico, in qualche modo promotore del pensiero stesso, alla base del linguaggio naturale. Il tipo paradigmatico è alla base del linguaggio matematico.

La tecnica narrativa rientra appieno all'interno della categoria delle ricerche empiriche non-standard (Marradi, 1996, pp. 167-178), cioè le tecniche di ricerca sociale che non perseguono esclusivamente l'analisi delle relazioni tra variabili. Le ricerche standard, in particolare, (definite tutt'ora quantitative) costruiscono la categorizzazione dei fenomeni reali *ex ante*, (utilizzando ad esempio i questionari) e quindi la realtà dipende dalle categorie del ricercatore, *a priori*: in questo caso, il vissuto di un individuo corrisponde alle alternative di risposta delle domande che lo stesso ricercatore ha composto. La ricerca narrativa, ovvero l'uso delle narrazioni all'interno delle ricerche disciplinari, permette di poter cogliere e catturare il significato che le persone danno alle loro esperienze e come esse attribuiscono il senso al proprio vissuto, sia interno (biologico e psicologico) sia esterno (educativo e sociale).

Considerando superata la contrapposizione fra quantitativo e qualitativo, la differenza fra i due metodi, con relativi strumenti, (Nigris, 2008, pp. 130-153), è quindi di tipo concettuale e linguistico; si passa da una *forma assertoria* a una forma *pre-assertoria* della costituzione della realtà individuale, evidenziando il convincimento di non possedere a priori la struttura concettuale che caratterizza il vissuto dell'individuo o della situazione osservata – educativa, psicologica, sociale, antropologica, medica, ecc. –, assumendo di fatto la possibilità di scoprire situazioni inattese, ovvero di dare valore alla *serendipity* (Walpole, 1754<sup>8</sup>).

Allo scopo, gli strumenti di raccolta dati, composte in una tipologia rispetto alla struttura (Bichi, 2007, p. 60), cioè *standardizzata*, *semi-strutturata* e *non direttiva*, dimostrano che «lo spazio che ciascun tipo di [strumento, ndr] riserva alla produzione di teoria e rilevazione delle informazioni è differente». Rispetto agli strumenti, quindi, il fine conoscitivo si caratterizza come: nel caso di standardizzazione (strumento completamente strutturato) *corroborazione* di ipotesi; nel caso della semi-strutturazione il fine è di *testare* ipotesi; infine, nel caso, del non direttivo l'obiettivo finale è di *formulare* ipotesi (vedi fig. 1). Questa caratterizzazione dei fini, dei tre strumenti di rilevazione sopra citati, presenta aree di sovrapposizione perché, come suggerisce Bichi, “non si può mai parlare di applicazione meccanica di norme e regole prefissate, ma solo di tensione verso” (Bichi, 2007, p. 70).

La ricerca che si avvale delle narrazioni permette di costruire una particolareggiata cornice attraverso la quale si può studiare e approfondire il modo in cui le persone costruiscono la loro storia affrontando la realtà, anche sperimentan-

8 Cfr. W. S. Lewis in *Horace Walpole's Correspondence*, Yale edition, nel libro di Theodore G. Remer, *Serendipity and the Three Princes, from the Peregrinaggio of 1557*, Edited, with an Introduction and Notes, by Theodore G. Remer, Preface by W.S. Lewis. University of Oklahoma Press, 1965. LCC 65-10112. «È stato una volta che lessi una favoletta dal titolo *I tre principi di Serendippo*. Quando le loro altezze viaggiavano, continuavano a fare scoperte, per accidente e per sagacia, di cose di cui non erano in cerca: per esempio, uno di loro scoprì che un mulo cieco dall'occhio destro era passato da poco per la stessa strada, dato che l'erba era stata mangiata solo sul lato sinistro, dove appariva ridotta peggio che sul destro - ora capisce la serendipità? Uno dei più ragguardevoli esempi di questa casuale sagacia (lei deve infatti notare che nessuna scoperta di cosa che si stia cercando può ricadere sotto tale descrizione) è stato quello del mio Lord Shaftesbury, il quale, capitato a pranzo dal Lord Chancellor Clarendon, si accorse del matrimonio del duca di York e di Mrs. Hyde, dal rispetto con cui la madre di quest'ultima trattava la figlia a tavola».

do. Tra le storie di vita quelle legate alle patologie (psicologiche o mediche), descrivono sia i vissuti della vita quotidiana alterati dagli stati di malattia, sia, al contempo, le strategie con cui gli individui si impegnano a gestire gli stati stessi. Infatti, “la biologia, le pratiche sociali e il significato interagiscono nell’organizzazione della malattia quale oggetto sociale ed esperienza vissuta”, e le narrazioni di malattia costituiscono, pertanto, “un metodo nell’indagine comparata tra culture riguardo all’esperienza della malattia” (Good, 1999).

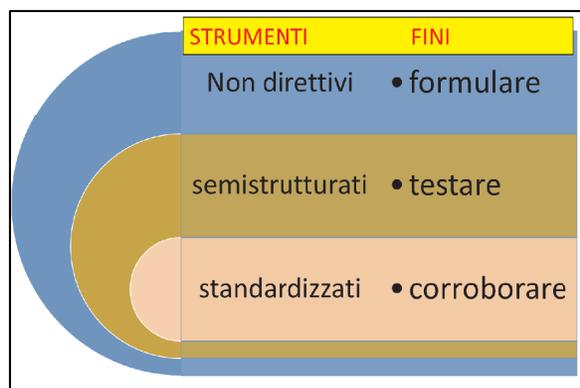


Fig. 1. Gli strumenti e la loro relazione con il fine conoscitivo (Adattamento degli autori da Bichi, 2007, p. 60)

Le narrazioni di malattia, quindi, concettualizzano e argomentano uno dei poli del cosiddetto triangolo terapeutico, costituito dalla persona, dalla medicina e dalla società - focalizzandosi sulla persona e sulla dimensione corrispondente della triade *illness, sickness* e *disease*<sup>9</sup>, ossia quella della *illness*. (Hofmann, 2002).

#### 4. Lo studio di caso

L’esperienza effettuata nello Studio che viene descritto, riguardante un caso e le relative fasi di valutazione diagnostica, rientra nella prospettiva clinica di presa in carico globale della persona e non del disturbo, al fine di sottolineare l’importanza di un approccio multidisciplinare nella indagine dei disturbi specifici dell’apprendimento (Cfr. Micozzi, 2011).

Le attività di osservazione partecipata e di realizzazione di colloqui-interviste hanno riguardato, nello specifico, una rivalutazione neuropsicologica volta a riesaminare le difficoltà scolastiche di un bambino di un 11 anni – che è stato so-

9 La dimensione prevalente della *illness* è quindi quella psicologica e culturale della malattia, soggettivamente intesa. La *disease*, invece, è la malattia nella concezione biomedica. Essa è intesa come patologia, come “guasto” alla struttura corpo, degli organi o dei sistemi di organi. È quindi l’approccio alla malattia del medico, del ricercatore, dell’infermiere e di tutti coloro che appartengono, in un modo o nell’altro, al mondo sanitario. Il terzo e ultimo concetto è quello della *sickness*. Questa riguarda il punto di vista della società e quindi il modo in cui gli altri interpretano la malattia della persona.

prannominato *Giovanni*, – sulla base della richiesta dei genitori i quali volevano poter reinserire il minore all'interno di un percorso di apprendimento beneficiando delle tutele previste dalla normativa sui DSA in ambito scolastico<sup>10</sup>. La motivazione della richiesta era collegata alla necessità di rivedere una situazione diagnostica, espressa nei primi anni della scuola primaria, che poteva essere evoluta, a seguito di interventi riabilitativi, e, quindi, si ipotizzava che una puntualizzazione funzionale poteva essere utile fornire informazioni per calibrare successivi interventi collegati, soprattutto, alla frequenza del nuovo ciclo di studi.

Giovanni all'età di 8 anni, a seguito di una valutazione neuropsicologica effettuata dallo stesso ente ospedaliero, riceve diagnosi di Disturbo Specifico della Lettura e Scrittura; a seguito di tale diagnosi gli furono riconosciute le misure dispensative e compensative e fu introdotto all'interno di un percorso riabilitativo presso un'associazione del territorio. Come previsto dalla procedura, trascorso un periodo di tre anni, Giovanni è sottoposto ad una ulteriore valutazione attraverso la quale effettuare un aggiornamento della diagnosi.

## 5. La valutazione diagnostica: la narrazione formale

Il caso di Giovanni viene preso in carico dall'equipe del reparto di Neuropsichiatria infantile; l'attività di valutazione diagnostica realizzata è stata osservata in modo diretto, cioè con osservazione partecipata. Questa attività è stata quindi condotta per tutte le varie fasi del processo di valutazione cognitiva, dal colloquio iniziale fino al momento conclusivo di restituzione della diagnosi alla famiglia.

La valutazione, o applicazione del protocollo, ha previsto cinque incontri più uno dedicato alla restituzione della diagnosi: il primo incontro è stato dedicato al colloquio di valutazione con i genitori e alla raccolta dei dati utili all'anamnesi clinica; in successione, l'incontro con il bambino nel quale si è utilizzata la co-partecipazione del minore al percorso diagnostico. In particolare, si è investigata la consapevolezza del bambino in relazione alle sue difficoltà di apprendimento, la presenza o meno di problematiche emotivo-relazionali primarie e il comportamento manifestato.

Le attività non hanno previsto, inizialmente, una valutazione psico-diagnostica, ovvero non sono stati somministrati dei test proiettivi per l'approfondimento dell'organizzazione della sfera emotivo-relazionale, in quanto trattandosi di un caso di rivalutazione, con una diagnosi di DSA, si è esclusa la possibilità che i deficit di apprendimento fossero collegabili a disordini emotivi (l'approfondimento della sfera emotivo-relazionale verrà comunque realizzato a seguito delle evidenze delle osservazioni comportamentali avvenute durante la somministrazione delle prove diagnostiche).

La valutazione, quindi, ha previsto principalmente la somministrazione dei test per la valutazione strumentale dei disturbi. In particolare: nel secondo in-

10 Cfr. la Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia quali disturbi specifici dell'apprendimento, che al primo articolo recita: "... disturbi che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana". (Cfr. Barbiero, C., et al. 2013; Tucci, Vio, 2016).

contro si è provveduto alla valutazione cognitiva attraverso la somministrazione della scala WISC-III; nel terzo incontro si è conclusa l'applicazione della WISC e si provveduto alla valutazione delle abilità specifiche di lettura e scrittura attraverso le DDE-2 e prove di lettura MT; nel quarto ha previsto la conclusione delle prove DDE un ulteriore approfondimento della valutazione cognitiva attraverso il test Matrici di Raven (in seguito spiegheremo le motivazioni di tale scelta). Il quinto incontro ha riguardato le valutazioni delle abilità del calcolo tramite la somministrazione delle BDE; il sesto ed ultimo incontro è stato dedicato alla restituzione finale e alla consegna della certificazione.

## 6. Considerazioni su processo di valutazione

Nella valutazione del caso di Giovanni è stato posto l'accento sull'importanza di integrare l'utilizzo di test psicometrici e altri reattivi volti a identificare disturbi specifici di apprendimento, con un'analisi qualitativa, per arricchire i dati clinici di ulteriori significati. Infatti, il criterio tendenziale ormai condiviso dai clinici dello sviluppo per definire la presenza di un DSA è quello della *discrepanza* tra abilità nel dominio specifico interessato e l'intelligenza generale (Min. Salute, *Consensus Conference 3*, 2011); la differenza può essere meglio compresa se ai dati quantitativi, provenienti dai risultati dei test, si associa un'analisi qualitativa dei processi utilizzati dal bambino per svolgere un determinato compito come ad esempio leggere, eseguire un calcolo. (Cfr. Ponzi, 2008).

L'osservazione clinica del soggetto durante la somministrazione delle prove, quindi, costituisce parte integrante nel processo di valutazione neuro-psicologica; è importante, infatti, considerare tutte le variabili che possono concorrere ai risultati ottenuti ai test.

Prendendo in considerazione i risultati ottenuti da Giovanni al test WISC-III, si può notare come il punteggio del Q.I. Totale, corrisponde a un valore di 85; siamo in presenza di una misurazione che sembrerebbe escludere la presenza di una disabilità cognitiva in quanto il Q.I. risulta nella norma (Q.I. > 85). Si tratta, per, di un valore di confine in quanto un livello di Q.I. di 84 avrebbe significato la presenza di un ritardo borderline che avrebbe portato ad escludere la presenza di un disturbo specifico di apprendimento e cambiato completamente le sorti diagnostiche del nostro caso.

Questo dato ha posto alla Psicologa degli interrogativi sul quadro clinico del bambino facendo supporre la possibilità di una inibizione cognitiva di tipo affettivo, in presenza di un live ritardo mentale. Considerando il fatto che Giovanni avesse ricevuto in passato una diagnosi di disturbo specifico di apprendimento, unito alla presenza nel bambino di una percezione di inefficacia e una relativa sensazione di vergogna e disagio che hanno, quasi sicuramente, alterato le sue prestazioni durante i compiti della WISC, ha condotto il clinico a escludere il profilo diagnostico di ritardo borderline, e a riconsiderare la presenza dei disturbi di apprendimento.

Infatti i vissuti di vergogna e disagio sembravano essere un dato clinico significativo in quanto hanno avuto un peso rilevante durante tutto il periodo di esecuzione delle prove, riducendo così le performance ottenute da Giovanni.

L'interpretazione clinica dei risultati ai vari test, integrata alle analisi dei resoconti clinici e alle osservazioni comportamentali, e alla situazione di diagnosi pregressa del bambino, ha permesso di riconfermare la diagnosi di Disturbo specifico di Lettura e Scrittura e rilevare, in aggiunta, un ulteriore Disturbo specifico del Calcolo.

Dalle valutazioni cliniche effettuate durante la somministrazione delle prove di diagnostica, si è rilevato in Giovanni la presenza di un atteggiamento insicuro e svalutativo nei confronti di se stesso; questa evidenza ha portato l'equipe a considerare un approfondimento sulle diverse aree di crescita e di sviluppo, quali lo sviluppo psico-motorio, l'intervento educativo, la storia familiare, con una attenzione particolare alle relazioni significative. Si è considerato di aggiungere alle attività di valutazione condotte, un'ulteriore e successiva attività di intervista con i genitori e il bambino stesso.

Questa ulteriore attività di approfondimento, con la quale si voleva valutare la sfera-emozionale-relazionale del bambino, non si è realizzata in quanto i genitori di Giovanni non hanno accettato di partecipare e di far partecipare il bambino. I genitori, nel successivo colloquio informale, hanno giustificato il loro rifiuto sostenendo che Giovanni era timido e introverso e che la sua autostima non poteva dipendere dalle sue relazioni con loro stessi. Inoltre, affermarono, ritenevano superficiale la richiesta dei medici dell'ulteriore approfondimento che, invece, secondo loro avrebbe aggravato lo stato d'animo del bambino stesso.

## 7. La valutazione diagnostica: la narrazione informale della pratica

Durante lo sviluppo della valutazione diagnostica sono stati osservati anche gli aspetti collegati al secondo obiettivo dello Studio, relativo ai punti di vista dei protagonisti dell'iter-valutativo.

Considerando l'andamento del processo di valutazione, come precedentemente indicato, gli aspetti più evidenti hanno riguardato il ruolo dei genitori; pertanto di seguito si riporteranno le evidenze degli aspetti collegati ai genitori derivanti sia dal colloquio diretto informale sia dalle relazioni con i componenti dell'equipe di valutazione.

### Genitori

Nel colloquio informale con i genitori, si sono rilevate diverse affermazioni sui disturbi di apprendimento che racchiudono quelle che possono essere considerate delle vere e proprie "credenze", abbastanza diffuse e condivise sul modo di concepire i DSA.

Tra le varie frasi riportate dai genitori, quelle più ripetute, e quindi più radicate, furono:

- "Mi sta dicendo che mio figlio soffre di una malattia chiamata disturbo specifico dell'apprendimento" [madre];
- "Il mio bambino non è intelligente come gli altri a causa di questo disturbo" [padre];
- "I disturbi dell'apprendimento sono l'effetto dello scarso impegno a scuola dei bambini di oggi" [padre];
- "I DSA ai miei tempi non esistevano" [padre];
- "I disturbi di apprendimento sono causati dall'eccessiva tecnologia a cui i nostri figli sono sottoposti" [padre];
- "Non è una malattia che ha ereditato perché noi in famiglia siamo tutti normali" [madre];
- "Le difficoltà scolastiche di mio figlio sono solo richieste di attenzioni e di affetto" [madre];
- "È inutile che tenti di far impegnare mio figlio nello studio se poi lui non riesce, per quanto si sforzi non ce la farà" [padre].

L'aspetto, sicuramente, che non aiuta i genitori a gestire questa situazione è la mancanza di informazioni adeguate su questo tipo di disturbi, cosa che può portarli a pensare da una parte che il figlio "non sia normale", o all'opposto che sia solo pigro e che non si impegni a sufficienza. Infatti sia il padre che la madre di Giovanni si riferiscono al disturbo di apprendimento utilizzando il termine "malattia".

Nel colloquio informale, oltre alle precedenti affermazioni, è emerso un particolare elemento di disturbo per i genitori: la comunicazione da parte dell'insegnante di dover sottoporre il figlio a una valutazione per sospetto DSA, considerando gli scarsi risultati scolastici. La reazione del papà di Giovanni, alla richiesta degli insegnanti di sottoporre il bambino a una valutazione diagnostica, è stata di netto rifiuto: "Io sono rimasto un po' scioccato...perché mi sembrava che la stessa faccenda fosse troppo seria la situazione (...), ma non potevo credere che avesse un disturbo". Meno oppositiva è stata, invece, la reazione della madre che si era sentita sollevata nel dover accertare le problematiche di apprendimento del figlio ed imputarle a fattori che non erano sotto la diretta responsabilità di Giovanni: "Mi sono sentita ... lo so è brutto da dire ... da una parte sollevata perché mio figlio si impegnava tanto a studiare ... e poverino non era perché è pigro o stupido ... quindi non è colpa sua".

Nel colloquio si è constatato che i genitori facevano fatica ad accettare che il figlio avesse un disturbo di apprendimento. La madre di Giovanni, si era sentita responsabile del disturbo di suo figlio: "Io poi, mi sono sentita anche colpevole del suo disturbo ... dico forse lui ha preso da me ... perché io non ero brava a scuola e avevo sempre dei voti bassi...". Oltre al senso di colpa, vi era anche una preoccupazione per il futuro del proprio figlio. Sempre la madre aveva affermato: "ma poi sentirsi dire che tuo figlio ha questo disturbo mi ha fatto sentire male ... e la prima cosa che pensi subito ... è che potrà essere della sua vita? ...capito ... riuscirà a realizzarsi? Ce la farà a fare tutto?". Diversa fu la reazione del padre che, durante il colloquio, aveva più volte sottolineato di essersi laureato con buoni voti e di aver sempre cercato di aiutare il figlio nello studio; sulla base di questa constatazione, il padre, aveva affermato che, con molta probabilità, la condizione di suo figlio era dovuta alle scarse attitudini e prestazioni scolastiche della moglie.

Un altro aspetto emerso dal colloquio è il modo in cui può mutare il rapporto tra genitori e figli dopo aver scoperto una diagnosi di DSA. I genitori di Giovanni si mostrano molto comprensivi con il figlio; furono in grado di saper ridimensionare gli errori commessi dal figlio durante lo svolgimento dei compiti scolastici, evitando ulteriori frustrazioni. "Forse [ il padre di Giovanni] l'unica cosa che è cambiata è che quando prende voti bassi io non mi arrabbio più con lui; prima gli davo delle punizioni se faceva male dei compiti ... ora non più ... anzi cerco sempre delle parole per incoraggiarlo.. ma gli faccio capire che comunque si deve impegnare ... anzi lui deve impegnarsi più degli altri ...però se prima gli davo delle colpe ... ora non più"

Un'altra area d'interesse emersa da colloquio riguarda l'opinione dei genitori in relazione al servizio di valutazione diagnostica e di supporto alla riabilitazione e trattamento dei disturbi. Su questo punto le risposte dei genitori sono state molto piuttosto evasive; il padre ha offerto una risposta più esauriente rispetto alla madre: "Sì...io mi sono trovato bene con questo servizio sanitario; gli Psicologi sono molti bravi e sanno dare molte spiegazioni e sono sempre disponibili ... il problema è che dopo la diagnosi non ti danno nessun supporto...nel senso che ... dopo che la valutazione è terminata, loro ( si riferisce al servizio sanitario), non ti dicono dove mandare e a chi affidare il bambino per la riabilita-

zione. Qui non la fanno! Noi ci siamo sentiti abbandonati dal servizio ... perché noi non siamo esperti di queste cose e di conseguenza abbiamo avuto difficoltà a trovare un centro di riabilitazione per Giovanni”.

## 8. I professionisti: psicoterapeuta e psicologo

L'aspetto principale approfondito con gli specialisti è stato il rapporto con i genitori; in particolare con lo psicoterapeuta si sono considerate le reazioni dei genitori dinanzi alle problematiche di apprendimento del figlio. La psicoterapeuta ha affermato che "... la comunicazione ai genitori della diagnosi di DSA del proprio figlio, in molti casi, rappresenta un evento traumatico che modifica le priorità, riduce e condiziona le aspettative della famiglia, determinando quindi importanti modifiche nel stesso funzionamento familiare. In questo caso [Giovanni] si è trattato di una rivalutazione e quindi i genitori erano già preparati alla diagnosi. Nonostante ciò, c'è stata durante la valutazione un'attenzione da parte dei genitori verso una possibile soluzione di "guarigione" dal disturbo. Un'attesa non equilibrata". Considerando che per i genitori di Giovanni la diagnosi di DSA aveva portato un "sollievo" avendo potuto constatare che non vi era "colpa" da parte del bambino, la Psicoterapeuta spiega che "per i genitori, [anche per i genitori di Giovanni] ciò che prima poteva essere incomprensibile o attribuibile ad altre motivazioni, dopo la diagnosi assume un nuovo significato, percependo i disturbi di apprendimento come fattori esterni e non più interni: non ci si sente più responsabili dei propri limiti e questo è sicuramente un sollievo per il bambino che si sentirà sicuramente più compreso dai genitori, insegnati e dal gruppo dei pari". La diagnosi, quindi, permette alla famiglia, e soprattutto al soggetto interessato, di identificare il problema e di cominciare ad affrontarlo con le risorse più appropriate.

Con la psicologa, sempre in riferimento al rapporto con i genitori, nel colloquio è stata esaminata la difficoltà espressa dai genitori di Giovanni nel trovare soggetti od organizzazioni in grado di realizzare i giusti interventi. "Poiché i DSA sono disturbi di natura neurobiologica complessi non possono essere gestiti unicamente dalla scuola con interventi di potenziamento didattico. Un trattamento, perché sia efficace, deve provocare un qualche effetto sulla funzione deficitaria trattata; tale effetto va nel senso di un miglioramento della funzione [psicologa]". In questo senso è opportuno che "... il trattamento del bambino DSA sia condotto da uno psicologo il quale può tenere conto sia degli aspetti psicologici implicati negli apprendimenti, sia delle metodologie e strategie di ottimizzazione degli apprendimenti necessarie al bambino". La scelta della organizzazione o del professionista è a cura della famiglia, sulla base anche delle indicazioni della USL di riferimento.

In conclusione del colloquio, alla Psicologa è stato chiesto quali fossero i casi in cui erroneamente si parla di DSA e come spesso questi disturbi vengano facilmente confusi con difficoltà di apprendimento o addirittura diagnosticati come DSA. "È importante distinguere chiaramente la differenza che esiste tra le difficoltà e il disturbo di apprendimento; le difficoltà di apprendimento sono quelle incontrate da molti bambini durante la carriera scolastica, possono essere di molti tipi e spesso non possono essere riconducibili ad una specifica causa, ma piuttosto all'intreccio di vari fattori che riguardano lo studente e il contesto: ambiente socio-culturale, clima familiare e qualità dell'istituzione scolastica che possono influire fortemente sugli esiti dell'apprendimento".

## Conclusioni

L'indagine realizzata, ha permesso di focalizzare l'attenzione agli aspetti formali e informali di una valutazione diagnostica dei Disturbi dell'Apprendimento. Da una parte, i resoconti che mostrano in dettaglio il percorso di valutazione dei Disturbi Specifici di Apprendimento; dall'altra parte, le narrazioni delle esperienze e dei vissuti dei protagonisti dell'iter-valutativo. Lo scopo dello Studio era di chiarire se arricchendo il protocollo di valutazione diagnostica di ulteriori elementi che raccolgono le diverse prospettive dei protagonisti coinvolti in questa esperienza, si poteva arrivare a un miglioramento delle pratiche comunicative collegate al processo di valutazione, in funzione soprattutto dei fabbisogni e delle attese dei pazienti e delle loro famiglie.

Lo Studio di Caso ha permesso di poter esplorare in modo efficace almeno uno dei due obiettivi iniziali, cioè il rapporto tra i professionisti e le famiglie. Infatti, grazie alle attività di osservazione sul campo e all'uso di strumenti non direttivi è stato possibile superare la descrizione protocollare del processo di valutazione dei DSA cogliendo soprattutto le difficoltà emotive dei soggetti a cui è destinata la diagnosi. Dare voce alle persone coinvolte nel processo di valutazione diagnostica, attraverso la tecnica narrativa, ha permesso di entrare nel profondo dei loro vissuti, di approfondire le loro esperienze di diagnosi, di scoprire il valore degli scambi comunicativi informali. Le evidenze ottenute non sarebbero state possibili con altre tecniche di ricerca di tipo standard; il valore aggiunto di questo Studio è rappresentato, quindi, dalle trame narrative individuate nei discorsi degli intervistati che permettono di comprendere a fondo quali sono gli ostacoli che si possono incontrare nell'attesa della formulazione di una diagnosi e le sensazioni di attesa, incertezza, di paura che le persone sperimentano durante il percorso. Le narrazioni hanno anche evidenziato come la tipologia di percorso diagnostico sperimentato possa influenzare il successivo vissuto di malattia e di cronicità. Conoscere a fondo come le persone, nel caso i bambini e le loro famiglie, rappresentano un disturbo neurologico, non una malattia, è un primo e fondamentale passo per cercare di rendere più semplice il vissuto della convivenza con un disturbo anche invalidante.

Lo Studio effettuato, con i suoi risultati, vuole rappresentare un esempio di Evidence Based Studies-NBE, offrendo degli spunti di riflessione e rappresentazione nuovi anche in funzione di tipo pedagogico, ovvero insegnare a comunicare la malattia e il dolore. Un punto di partenza, quindi, per un futuro approfondimento delle dinamiche che caratterizzano il processo di valutazione diagnostica con la valorizzazione degli scambi comunicativi informali.

## Riferimenti bibliografici

- AID (2009). *I Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento*, Trento, Erickson.
- AID Consensus Conference (2010). *I Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. Roma, 6-7 dicembre 2010.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-V, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (a cura di M. Biondi). Milano: Raffaello Cortina.
- Barbiero, C., et al. (2013). Indagine di ricerca, secondo le indicazioni del Comitato Nazionale di ricerca sull'epidemiologia della dislessia su 1774 alunni. In AA.VV, *Dislessia e altri DSA a scuola*. Trento: Erickson.
- Bichi, R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Biondani, S. (2007). Un'esperienza di medicina narrativa. *La Parola e la Cura*, 5, 53-57.
- Bruner, J. S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (2006). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.

- Celi, F., Fontana, D. (2010). *Psicopatologie dello sviluppo*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e Disturbi dell'Apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma-Bari: Laterza.
- Good, B. J. (1999). *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico pazienti*: Milano: Edizioni di Comunità.
- Hofmann, B. (2002). On the Triad Disease, Illness and Sickness. *Journal of Medicine and Philosophy*, 27, 6, 651-673.
- Marradi, A. (1996). Due famiglie e un insieme. In Cipolla, C., De Lillo, A., (a cura di). *Il sociologo e le sirene*. Milano: Franco Angeli.
- Melchiori R., Melchiori F. M. (2011). Per una valutazione degli interventi di politiche socioeducative: tra empirismo ed ermeneutica. *Formazione & Insegnamento*, IX(1). Lecce: Pensa Multimedia.
- Melchiori R., Melchiori F. M. (2015). L'ecosistema scuola: i fattori del cambiamento. *Formazione & Insegnamento*, XIII(1). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Micozzi, M. (2011). Bambini con disturbi specifici degli apprendimenti: da una legge attesa da oltre 10 anni il ruolo degli Psicologi nella Diagnosi e nei Trattamenti Riabilitativi dei D.S.A. In *La professione di Psicologo*, 2.
- Militerni, R. (2010). *I disturbi specifici dell'apprendimento, Neuropsichiatria infantile*. (pp. 341-351) Napoli: Idelson.
- Ministero della Salute (2011). *Disturbi specifici dell'apprendimento*. Consensus Conference 3, Roma, Giugno 2011.
- Nigris, D. (2008). Epistemologia delle Narrazioni di Malattia: un Frame Concettuale per l'analisi della Illness. In *Metodi Qualitativi e Quantitativi per la Ricerca Sociale in Sanità*. Milano: Franco Angeli.
- Padovani, F. (2009). *La WISC-III. Contributo alla taratura italiana*. Firenze: Giunti.
- Sartori, G., Job, R. e Tressoldi, P. E. (2007). *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*. Firenze: O.S.
- Tressoldi, P. E., Barilani, C., Pedrabissi, L. (2004). Lo stato (preoccupante) delle tecniche proiettive per l'età evolutiva in Italia. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 8, 1, 5-24.
- Tucci, R., Vio, C. (2016). La prevalenza della dislessia in una popolazione scolastica della Regione Veneto. *Dislessia*, 13, 3.
- Vicari, S., Caselli, M. C. (a cura di) (2010). *Neuropsicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.

### Sitografia

- Accordo in Conferenza Stato-Regioni su "Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi specifici di apprendimento (DSA)", del 25 luglio, 2012, reperibile presso <http://bes.indire.it/wp-content/uploads/2014/02/Accordo-in-conferenza-Stato-%E2%80%93-Regioni-25-luglio-2012.pdf> [Ultima consultazione 15 marzo 2017].
- AID, Associazione Italiana Dislessia. Reperibile presso: <http://www.aiditalia.org> [Ultima consultazione 15 marzo 2017].
- AIRIPA Italia, Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento. *Linee Guida AIRIPA*. Reperibili presso [www.airipa.piave.net](http://www.airipa.piave.net) [Ultima consultazione 15 marzo 2017].
- Centro Method - Istituto per l'Infanzia l'Adolescenza e la Famiglia. Reperibile presso: [www.centromethod.it/consulenza-familiare.htm](http://www.centromethod.it/consulenza-familiare.htm) [Ultima consultazione 15 marzo 2017].
- MIUR, *DSA, Disturbi Specifici di Apprendimento*. Reperibile presso: <http://www.istruzione.it/urp/dsa>. [Ultima consultazione 15 marzo 2017].
- MIUR - Ufficio di Statistica (2015). L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s.2014/2015. Reperibile presso: [http://www.istruzione.it/allegati/2015/L'integrazione\\_scolastica\\_degli\\_alunni\\_con\\_disabilit%C3%A0\\_as\\_2014\\_2015.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/L'integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilit%C3%A0_as_2014_2015.pdf) [Ultima consultazione 15 marzo 2017].
- Ponzi, L. (2008). *La dislessia: Come imparare a conoscerla*. Dossier. Reperibile presso: [www.torinoscienza.it](http://www.torinoscienza.it) [Ultima consultazione 15 marzo 2017].
- SINPIA, Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *Linee Guide SINPIA*. Reperibili presso: [www.aifa.it/lineeuida.htm](http://www.aifa.it/lineeuida.htm) [Ultima consultazione 15 marzo 2017].



### PAOLA AIELLO

Professore Associato di “Didattica e Pedagogia Speciale” presso l’Università degli Studi di Salerno, Direttore del Master in “Didattica e psicopedagogia per alunni con disturbo autistico” e Delegato per la disabilità del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione. Tra le pubblicazioni più recenti: (2016) con Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., Sibilio, M. Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l’inclusione. *L’Integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 15, n. 1, pp. 64-87; (2016) Ronald Gulliford. *Special Educational Needs. Genesi di un concetto*. In P. Crispiani (a cura di). *Storia della Pedagogia Speciale*. Pisa: Edizioni ETS.

### MONICA BANZATO

Ricercatrice in Pedagogia sperimentale (MPED/04), presso il Dipartimento di Studi linguistici e Culturali e Comparati, Università Ca’ Foscari di Venezia. Docente di Didattica delle lingue moderne, Psicologia Cognitiva e Tecnologie educative, presso l’Università Ca’ Foscari. A partire dalla metà degli anni 1990, ha condotto ricerche su teorie e modelli di processi di apprendimento in rete (sia formali che informali), progettato e sperimentato modelli e sistemi di apprendimento online per la formazione iniziale degli insegnanti (SSIS Online, 1998-2007). Ha partecipato a progetti educativi europei (U-LEARN, 2002; uTeacher, 2003; eStart, 2008; Share.TEC, 2009; Prin Ontoped, 2011) e scritto numerose pubblicazioni su formazione degli insegnanti, Digital Literacy, Open Educational Resources e Ontologie Pedagogiche. Svolge attualmente attività di sperimentazione nel settore del pensiero computazionale e educazione robotica per l’inclusione.

### VALERIA BIASI

Docente di Psicologia generale presso il Dipartimento di “Scienze della Formazione” dell’Università “Roma Tre” e il Dottorato di Ricerca in “Teoria e Ricerca Educativa e Sociale”. È membro della Società di Ricerca Didattica (SIRD). Gli interessi di ricerca riguardano lo studio dei processi affettivi e cognitivi, in particolare percezione e apprendimento, con attenzione alla relazione educativa e alle dinamiche psico-pedagogiche dell’individualizzazione didattica nell’apprendimento “in presenza” e in rete. Fra le ultime pubblicazioni: (2015) Biasi V.; Bonaiuto P.; Patrizi N.; Levin J.M., *The Effectiveness Of Clinical Colloquium Established By The Drawing Recall Technique, University Counselling Services For Student Mental Health, Health*, pp. 521-532; (2014) Biasi V., *Dall’Analisi Fenomenologica alla Verifica Sperimentale, Psicologia: Indagini sui Meccanismi di Difesa Psicologica in Ambito Educativo The Educational Field, Educational, Cultural And Psychological Studies*, pp. 203-233.

### COLIN CALLEJA

B.Ed.(Hon), M.Ed. (Melit.), Ph.D (Leipzig) is a Lecturer in Differentiated Pedagogies. He is Head of the Department for Inclusion and Access to Learning and Coordinator of the European Let Me Learn Centre at University of Malta. Tra le pubblicazioni recenti si segnala: (2015) con Johnston, C (Editors), *A Learning Paradigm informed by knowledge of the Learning Self: A Compendium of applied research on the Let Me Learn Process*, Horizon Publication, Malta. (2011) con Falzon, R., Muscat, C. *Structured Multisensory Techniques in Reading and Learning Patterns: Some Considerations. Revista de Ciencias de l’Educacio*, Dicembre. 51-71. UT.

### CRISTIANA CARDINALI

Ricercatrice in Antropologia culturale presso il corso di Laurea in Scienze Psicologiche all’Università Niccolò Cusano. Si occupa di dinamiche relazionali in contesti socio-educativi e scolastici. Tra le ultime pubblicazioni: con Cicchetti, M. (2013). *Educare, coordinare, dirigere la comunità. Tecnologie e metodi operativi*, Roma: Edizioni Kappa; (2014). *La filastrocca. Dall’espressione antica popolare alla dimensione empatica dell’interazione in rete*, Roma: Edizioni Kappa.

**CARNEVALE CRISTINA**

Esperta in Scienze dell'Educazione e Pedagogia Religiosa, insegna nella scuola primaria ed è formatrice di docenti in diverse città d'Italia, collabora con il Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) della Conferenza Episcopale Italiana e con l'Istituto di Catechistica dell'Università Pontificia Salesiana per la formazione degli insegnanti. È vicedirettrice della rivista educativo-didattica LDC "L'Orsa di Religione" per la quale scrive. Tra le sue pubblicazioni: *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*, LDC-IL Capitello, Torino 2013; *La primavera della cura. Impegno educativo a scuola*, LDC – Il Capitello, Torino 2012.

**LAURA CASSONE**

Laureata in Scienze Pedagogiche, LM, presso Università degli studi di Torino, con corso di specializzazione Psicologia Criminale volto alla profilazione nei casi di crimini e omicidi a sfondo sessuale, organizzato dall'Accademia Italiana di Scienze Forensi. Ricercatrice in un Progetto co-finanziato dall'Unione Europea finalizzato al contrasto di linguaggi e comportamenti violenti condotto dalla Brunel University di Londra in collaborazione con l'Università di Torino. Ultime pubblicazioni: "Con voce differente", *AG – About Gender*, Genova, marzo 2014; "Responsabilità educativa tra fatalismo e libero arbitrio", *Educare.it*, XIV, 11, 2014.

**SILVIA CESCATO**

Dottore di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione e Assegnista di ricerca (M-PED/01) presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa". Fra le ultime pubblicazioni: (2016). Visibile e invisibile nei dati visuali. La video-analisi in ambito educativo: questioni metodologiche. *Encyclopaideia*, 20(44), 73-88; (2015). To see a World in a Grain of Sand. The role of the Present Moment in the study of the Educational Experience. *Encyclopaideia*, 19(41), 4-20.

**LUANA COLLACCHIONI**

Dottore di ricerca in Qualità della Formazione, assegnista, docente di Pedagogia e didattica speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia di Firenze. Il suo ambito di ricerca si colloca tra la pedagogia delle emozioni e la pedagogia e didattica speciale. Tra le ultime pubblicazioni: (2016). *Memoria e disabilità. Tra storia, memoria, diritti umani e strumenti per educare all'inclusione*, Franco Angeli; (2015). Emozioni e scuola: etica della responsabilità e valorizzazione dell'espressione del Sé, In: Marcello de Angelis, Michele Sarti. *Espressione pittorica e musica*, pp. 19-42, LoGisma.

**PAOLA CORTIANA**

PhD in Scienze Pedagogiche, con lo studio *I significati dello scrivere nell'era digitale*. Suoi campi di indagine sono la didattica della scrittura e della letteratura attraverso le nuove tecnologie. Attualmente è docente a contratto di Educazione al Testo Letterario presso la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria di Padova. Fra le ultime pubblicazioni: (2016). Comparing Multimodality And Traditional Writing: An Experience In Secondary School. *TD Tecnologie Didattiche*, Online first. <http://dx.doi.org/10.17471/2499-4324/915>; con Grotto V., Rossi C. & Zanini S. (2015). I testi narrativi. In Cisotto, L. et. al, *Scrivere un testo in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la Scuola Primaria e Secondaria di 1° grado* (pp. 79-163), Erickson.

**MASSIMILIANO COSTA**

Professore Associato presso il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia, dove insegna Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni e Economia della formazione. Ha sviluppato ricerche sulla certificazione, valutazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e sulle comunità e network nei processi di innovazione territoriale. Fra le ultime pubblicazioni: (2016) *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli; (2015) *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli.

**RODOLFO CRAIA**

Funzionario Giuridico Pedagogico del Ministero della Giustizia D.A.P., attualmente è a capo dell'Area Educativa della Casa Circondariale di Latina. Dal 1996 realizza progetti ri-edu-

cativi nell'ambito penitenziario; dalle innovative opere ad elevata valenza trattamentale attivate in alcune aziende agricole penali, fino alla valorizzazione delle attività culturali, artistiche e teatrali destinate ai detenuti. Le sue pubblicazioni sono da sempre centrate sulle tematiche del trattamento penitenziario, per ultime si segnalano: *Vedersi Dentro* (2012); *Con Parole di Donna* (2009), entrambi editi dalla Provincia di Latina.

### **FABRIZIO D'ANIELLO**

Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo, Università degli Studi di Macerata. Il suo ambito di ricerca prioritario è quello della *pedagogia del lavoro*. In passato si è occupato anche di: educazione alla poesia in particolare ed educazione estetica in senso lato; marginalmente (e in collegamento con l'educazione estetica) di educazione morale; di pedagogia dell'infanzia; e, ancora marginalmente, di pedagogia interculturale (sovente interconnessa con la pedagogia del lavoro). Fra le ultime pubblicazioni: (2016) *Economia e lavoro. Premessa*, in *Prospettiva EP*, 1-3; Roma, Armando, pp. 7 – 11; (2016) *La precarietà occupazionale come dispositivo biopolitico e bioeconomico*, in *Pedagogia Più Didattica*, 2; Trento, Centro studi Erickson, pp. 7 – 12.

### **ANNALISA DECARLI**

Laureata in filosofia presso l'Università di Bologna, ha conseguito diverse specializzazioni *post lauream*, frequentando, tra l'altro, la prima edizione del Master di secondo livello in Consulenza filosofica dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Attualmente dottoranda di ricerca presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione della Libera università di Bolzano (Campus Brixen) è consulente filosofica (associata a *Phronesis*) e formatrice, organizza progetti di *Philosophy for Children* nelle scuole e con adulti, coordina percorsi di gruppo di pratica filosofica anche aziendali. È Segretario del Consiglio Direttivo del CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica) e del "Laboratorio di filosofia contemporanea" di Trieste diretto da Pier Aldo Rovatti, con cui collabora anche alla "Scuola di filosofia" di Trieste.

### **MARINA DE ROSSI**

Professore Associato nel settore M.PED/03 presso il Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università di Padova. Responsabile scientifico del progetto di interesse dell'Ateneo di Padova "Integrating technology in higher education to enhance work life balance", e Transfer agent coordinator progetto Europeo FP7 Science in Society "Gender Time (Transferring, Implementing, Monitoring Equality)". Fra le ultime pubblicazioni: con Petrucco C., (2011). *Web 2.0, Scuola e Comunità Territoriali. Il progetto "didaduezero" della Provincia di Trento*, Pensa Multimedia; con Restiglian E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*, Carocci.

### **LUCA DORDIT**

Dottorando presso l'Università degli Studi di Padova ed esperto senior nel settore delle politiche dell'istruzione e della formazione professionale, ha svolto attività di consulenza per MIUR, INVALSI, INDIRE. Ha pubblicato per OCSE, European Vocational Training Association, ISFOL, IPRASE del Trentino, Istituto Internazionale Maritain. Tra le ultime pubblicazioni, con A. F. De Toni (2015) *Il cannocchiale di Galileo. Integrazione delle scienze e didattica laboratoriale*, Erickson. È stato membro del Comitato scientifico nazionale per il monitoraggio dei percorsi degli istituti tecnici e professionali, costituito dal MIUR.

### **FABIO DOVIGO**

PhD, è professore associato (settore M-PED/04), presso l'Università degli Studi di Bergamo, Facoltà di Scienze della Formazione, dove insegna metodologia della ricerca educativa e organizzativa. Tra le sue pubblicazioni recenti ricordiamo "Nuovo Index per l'Inclusione" (Carocci, 2014) e "Special Educational Needs and Inclusive Practices. An International Perspective" (Sense Publisher, 2016).

### **SANDRA ELIA**

Docente di ruolo nella Scuola Secondaria Superiore. PhD in Pedagogia dello Sviluppo presso l'Università del Salento. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) *La democrazia. Educare l'uomo alla libertà dalla nascita in Formazione & Insegnamento*, XI, 4. Lecce: Pensa Multimedia; (2014) *Dall'osservazione alla trasformazione. MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, IV, 2- Suggestioni montessoriane. Bari: Progedit.

**MONICA FEDELI**

PhD, Professore Associato di Metodologie della Formazione e Sviluppo Organizzativo. Ha pubblicato articoli, libri e capitoli di libro nell'ambito dell'insegnamento e apprendimento degli adulti, dello sviluppo organizzativo e delle didattiche partecipative e work-related. È coordinatore scientifico del progetto Erasmus Plus REFLECT. Fra le ultime pubblicazioni: con Frison, D., & Grion, V. (2017). *Fostering Learner-Centered Teaching in Higher Education*. In V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne, & M. Vianello (eds.) *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education* (pp. 89-121), Pearson; (2015). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione. In Fedeli, M., Grion, V., Frison, D., (a cura di). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, (pp.113-142), Pensa Multimedia.

**DANIELA FRISON**

PhD, Docente di Didattiche e Metodi di Intervento nelle Organizzazioni e Metodologia della Formazione presso l'Università di Padova. Membro dell'unità di ricerca del progetto REFLECT. Fra le ultime pubblicazioni: (2017). *Opening the Partnership to Students, Faculty and Organizations: the "Collaborative Research" Experience*. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 20; con Tino, C., Tyner, W. J., & Fedeli, M. (2016). Work-related teaching and learning methods to foster generic skills in Higher Education. An Italian experience. *Tuning Journal for Higher Education*, 4(1), 145-167.

**ANITA GRAMIGNA**

Associato di Pedagogia Generale. Direttrice di Eurisis, 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.

**PETRA HECHT**

Pädagogische Hochschule Vorarlberg. Si occupa in particolare dello sviluppo delle competenze degli insegnanti. Tra le ultime pubblicazioni: Hecht, P., Pflanzl, B. (2016). Berufswahlmotive und pädagogisches Handeln in schulpraktischen Studien. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 5-6, S. 489-497; Hecht, P., Niedermair, C., Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 86 – 102.

**ROBERT B. KOTTKAMP**

Professor Emeritus of Foundations, Leadership and Policy Studies, Hofstra University, New York. Received his A.B. from DePauw University and his M.A. (Ed.) and Ph.D. from Washington University in St. Louis, and served at Rutgers University before coming to Hofstra. His scholarly and research interests include reflective practice, the centrality of assumptions in promoting or resisting change, systems thinking applied to school improvement, learning and learning organizations, pedagogy for facilitating adult learning, moving learning to the real center of the educational enterprise, and assessment of outcomes and value added of leadership preparation programs. Selected Titles: Osterman, K., & Kottkamp, R. (2004). *Reflective Practice: Professional Development to Improve Student Learning* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Kottkamp, R.B., & Silverberg, R.P. (2003). *Leadership Preparation Reform in First Person: Making Assumptions Public, Leadership and Policy in Schools*, 2(4), 299-326.

**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: (2015) *Teoria della Formazione. Ricostruire la Pedagogia*, Carocci; (2014) *Teorie dell'Istruzione Finalità e modelli*, Anicia.

### ANTONIO MARZANO

Professore Associato di *Pedagogia Sperimentale* presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno. Responsabile di progetti di ricerca, a svolto attività didattica quale Relatore e conduttore di gruppo in numerosi corsi di aggiornamento per insegnanti in servizio. Fra le ultime pubblicazioni: (2016). Il processo di valutazione. In Marta De Angelis, *Progettazione, valutazione, efficacia formativa* (pp. 91-104) Pensa; con R. Vegliante (2016). Il lavoro esterno tra attese e riscatto: la voce dei detenuti. *CQIA*, 17, 105-114.

### GIANNI NUTI

Ricercatore confermato in Didattica Generale (sette M-PED 03) e docente di Didattica Generale e Metodologia del Gioco e Tecniche e dell'Animazione nel corso di Scienze della Formazione presso l'Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste. Fra le ultime pubblicazioni: (2016) con M. Filippa, *In un nido di suoni 2.0. Espressività e forme musicali nella prima infanzia*, Polistampa; (2016) con A. Bobbio, T. Grange, J.-P. Pourtois, *L'Accueil des Mineurs en Difficulté*, EME éditions.

### FRANCESCO MARIA MELCHIORI

Ricercatore e docente presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, ha ottenuto il PhD in Scienze della cognizione e della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Svolge attività di ricerca nel campo della formazione permanente, della valutazione delle organizzazioni socio-educative e, in particolare, del social outcome of learning, collabora con Enti di Ricerca. È stato docente a contratto di pedagogia sperimentale presso l'Università Di Trieste e di psicomotricità presso l'Università Niccolò Cusano di Roma. È autore del volume *Modelli psicometrici nella valutazione delle competenze* e coautore di *La prova preselettiva per il concorso a cattedra*. Roma: Anicia.

### ROBERTO MELCHIORI

Professore Straordinario dell'Università degli Studi Niccolò Cusano, dove coordina la facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione. Esperto di valutazione degli apprendimenti, dei sistemi educativi e degli interventi delle politiche territoriali socio-educative, ricercatore presso l'INVALSI. Ha collaborato con organismi di ricerca nazionali e internazionali ed è stato responsabile di progetti di ricerca nazionali ed europei. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2012) *La qualità della formazione. Un framework per l'esame della pratica scolastica*, Pensa MultiMedia; (2012) *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*, Nuova Cultura – EdiCusano.

### ERIKA MINNONI

Laurea in Management dei Servizi Educativi e Formazione Continua. Partecipante alle attività di formazione e ricerca del progetto REFLECT. Tra le sue ultime pubblicazioni: con Tomei, N., & Collini, M. (2017). The Value of Feedback in the Learning Process. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 20.

### VANESSA MORBIDELLI

Laureata in Scienze della Formazione Primaria e collaboratrice di ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo". Campo di ricerca: attività ludiche e didattiche per l'età evolutiva.

### ERIKA MARIE PACE

Dottoranda di ricerca in "Corporeità didattiche, tecnologie e inclusione" presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno. Fra le ultime pubblicazioni: con P. Aiello (2016), Deciding to act: Teachers' willingness to implement inclusive practices, *Education Sciences & Society*, 1; con P. Garista, M. Barry, P. Contu, B. Battle-Kirk, G. Pocetta (2015) The impact of an international online accreditation system on pedagogical models and strategies in higher education, *REM – Research on Education and Media*, 7(1).

### TEODORA PEZZANO

Teodora Pezzano, professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Calabria. Studiosa delle problematiche pedagogiche soprattutto in relazione al

mondo classico, e di una della figure più significative sia dell'ambito filosofico che pedagogico, John Dewey- ha scritto e pubblicato numerosi lavori al riguardo. Ricordiamo un paio di lavori che intendono così evidenziare i percorsi di ricerca della studiosa: l'imponente traduzione (corredata dalla cura e da una lunga prefazione) della biografia su John Dewey, di Robert Westbrook, più conosciuta al mondo, *John Dewey e la democrazia americana*, edita dall'Armando, Roma nel 2011.

La monografia sul ruolo che l'educazione ha nella cura del sentimento: *L'educazione dialoga con la Philia*, edita dall'Anicia nel 2012.

### **EDI PUKA**

Associate Professor at the European University of Tirana. Among other publications: (2015) Multiculturalism Dimension in Adult Education. *Journal Of Educational And Social Research*, 5(1); (2013) Processi educativi e globalizzazione nelle società in transizione –il caso dell'Albania. Tiranë: Albdesign.

### **CARLO ROSA**

Ricercatore cattedratico del CONACYT (Consiglio nazionale della Scienza e della Tecnologia), in Messico. Attualmente, collabora in un progetto sull'economia della conoscenza e lo sviluppo del capitale intellettuale, presso L'università ITESCA a Ciudad Obregón, nello stato del Sonora. È membro del Comitato scientifico di due collane di studi educativi con l'editrice Volta la Carta di Ferrara. Ha pubblicato diversi articoli in riviste nazionali ed internazionali.

### **MAURIZIO SIBILIO**

Professore Ordinario presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione/DISUFF dell'Università degli Studi di Salerno. Le attività di indagine, svolte a carattere applicativo e pragmatico, si sono orientate all'individuazione del potenziale educativo delle esperienze corporeo-chinestesiche ed all'analisi dei meccanismi che sottendono e regolano i processi di insegnamento-apprendimento e le pratiche didattiche funzionali a una valorizzazione del corpo e del movimento nei processi formativi anche in presenza di disabilità. Tra le ultime pubblicazioni: (2016) (2016). Il pensiero laterale in una visione semplice, *Scuola Italiana Moderna*. 9, pp. 74-75; (2016). Pedagogia e Sindrome di Down Cenni storici e nuovi scenari concettuali, in P. Crispiani (a cura di) *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, pp.744-782, ETS.

### **FEDERICA SISTI**

Insegnante nella scuola pubblica, in qualità di docente di sostegno, destinataria di docenze a contratto presso l'Università di Urbino, Dipartimento di Studi Umanistici, ho conseguito il Dottorato in Pedagogia della cognizione con la tesi dal titolo "Per una epistemologia dell'esperienza educativa: teoria e pratica a confronto". Il presente articolo verte sulla seconda parte della ricerca condotta e consiste nel proseguo della prima parte dal titolo: *La teoria "estratta" dalla pratica degli educatori professionali: la scrittura come dispositivo di formazione continua*, contenuta nel contributo presente nel n. 2/2016 della presente rivista. Tra i diversi volumi nell'ambito della narrativa per bambini, adottati nei corsi di Letteratura per l'infanzia della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria di Urbino, si segnala: (2012) *Le avventure di Cesarino nel campo dei miracoli*, Progedit; (2015) *Due ragazzi del Montefeltro, I du bourdei*, Progedit.

### **ANDREA STRANO**

Dottorando in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove è anche collaboratore di ricerca del CISRE (*Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata*). Tra le ultime pubblicazioni: (2016) Capacitare entrepreneurship, un futuro possibile per la scuola, *Formazione & Insegnamento*, XIV(2), pp. 199-206; (2016) con M. Costa, L'imprenditorialità per la tras-formazione dell'agire lavorativo, *Prospettiva EP*, XXXIX, pp. 19-31.

### **PAOLO TOSATO**

Dottore di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione e ricercatore indipendente nell'ambito delle tecnologie didattiche. Docente di informatica nella scuola secondaria di secondo grado. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) Sviluppo professionale dei do-

centi attraverso la robotica educativa, in *Idee in form@zione, periodico per la formazione degli insegnanti*; (2011) Collaborative Environments to Foster Creativity, Reuse and Sharing of OER (con G. Bodi), *EURODL – European Journal of Open, Distance and E-Learning*.

#### **MANUELA VALENTINI**

Manuela Valentini è Ricercatore presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Campi di ricerca: corpo-movimento-salute, metodologie educative e strategie didattiche negli ambiti pedagogico, ludico-sportivo ed organizzativo-relazionale. Fra le ultime pubblicazioni: (2016) con L. Ciacci, A. Federici, Attività motoria e rendimento scolastico, *Pedagogia PIU' Didattica*, 2(2), ottobre; (2015) con S. Castriconi, *L'altro linguaggio. Unità di apprendimento per la scuola primaria sul corpo che comunica*, Com Publishing.

#### **ROSA VEGLIANTE**

Dottoranda presso l'Università di Salerno. Fra le ultime pubblicazioni: (2014) con A. M. Notti, Valutare è ricerca educativa, *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 384-400; (2016) con A. Marzano, M. De Angelis, The Precarious Teacher in Italy: an Exploratory Research, *Proceedings of EDULEARN15 Conference*, Barcellona.

#### **ESKJA VERO**

Assistant Professor at the European University of Tirana. Her research is focused on the themes of social education and philosophy of education, with a specific interest in the issues of youth education.

#### **EMANUELA ZAPPELLA**

Dottoressa di ricerca in Formazione della persona e Mercato del Lavoro presso l'Università degli Studi di Bergamo. Tra le ultime pubblicazioni si ricordano: (2016). "Perché lavorare cambia il tuo mondo": un'indagine sui vissuti dei disoccupati invalidi over 40 nel territorio lombardo. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(1), 319-336; (2016). L'assunzione dei dipendenti con disabilità nelle organizzazioni: una revisione della letteratura internazionale. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2), 157-170.

# 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.

